Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. "PRO DIDACTICA"
Nr.3, noiembrie, 2000

Colegiul de redacţie:

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

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Redactori:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**
Dumitru **Doru**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: S.R.L. PRAG- 3

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542977
Fax: 544199
E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Evaluarea "evaluărilor"... 3

CURRICULUM VITAE

Simion Bucur
Liceul Teoretic din Lăpuşna 4

RUBICON MANAGERIAL

Valeriu Gorincioi
Planificarea ca funcție managerială: aspecte practice 6
Gheorghe Gîrneț
Evaluarea unității şcolare 9

EX LIBRIS

cu Rodica David 8

QUO VADIS?

Dan Bogdea
Masa rotundă: Evaluarea performanțelor şcolare
Realizări şi probleme. Impactul lor asupra reformei învățământului 16

PONDEROSA VOX

Nadia Cristea
"Doar provocările adevărate suscită interesul profesorului..."
Interviu cu prof. univ. dr. Paul Clarke, Marea Britanie 23

MAPAMOND PEDAGOGIC

Aglaida Bolboceanu, Valentina Haheu
Evaluarea performanțelor şcolare (experiențe occidentale) 26
Iulia Caproş
Particularități ale sistemelor de evaluare din diferite țări 29
Maria Balan
Aspecte ale evaluării elevilor din Franța 31

EX CATHEDRA

Otilia Dandara
Evaluarea: accepție determinată de contextul învățământului formativ 34
Tatiana Mistreanu
Eficientizarea procesului de predare-învățare 38

DOCENDO DISCIMUS

Lidia Beznițchi, Roman Copăceanu
Operaționalizarea obiectivelor la matematică 44
Radu Bairac
Compunerea problemelor de matematică 47

EXERCITO, ERGO SUM

Veronica Crețu
Transform your lesson into a game 52
Alvina Grosu
Interdisciplinaritatea?!... 54
Olga Cosovan
SINELG: sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gîndirii 56

DICȚIONAR

Dana Terzi
Aspecte psihopedagogice ale empatiei 60

SUMMARY 63

AUTORII NOŞTRI 64

Nadia **CRISTEA**



Evaluarea "evaluărilor"...

Societatea modernă acordă tot mai multă atenție educației. Înțeleasă ca formare de aptitudini, abilități şi capacități de rezolvare a diverselor probleme în contexte variabile – ea se confruntă cu multiple provocări. Spunînd aceasta ne referim, în primul rînd, la Profesor, care tot timpul serveşte drept punte între instrucțiuni şi acțiuni, între hotărîri şi realizări, şi care îşi doreşte mult să nu secе şuvoiul de apă (căci la ce ar mai servi o punte...). Vorbind despre Profesor, ne gîndim la un an nou de studii, care presupune noi căutări, noi urgențe, o mulțime de probleme nerezolvate, copii desculți... aceeaşi insuficiență de manuale, de materiale didactice, de căldură... Se zbuciumă sărmanul între veşnicul ***vreau*** *şi lumescul* ***pot****. Reforma învățămîntului, obiectivele generale, evaluarea, integrarea socială prin educație, perfecționarea, un şir nesfîrşit nu doar de termeni, ci şi de acțiuni care sînt legate nemijlocit de Profesor, şi-i cer implicarea directă. Ar vrea ca abordările teoretice ale didacticii să găsească realizare practică la orele lui, îşi dă seama că evoluția societății şi ritmul intens al transformărilor din toate domeniile impun cunoştințelor un grad tot mai înalt de funcționalitate. Comportamentul format presupune şi un proces complex de evaluare.*

Profesorul concepe evaluarea ca o măsurare a nivelului performanțelor atinse de elevi în învățare, o corelație dintre finalitățile procesului de instruire şi obiectivele educaționale propuse, judecățile emise în vederea adoptării unor decizii educaționale, precum şi a performanțelor profesorului şi ale unității de învățămînt, de aceea evaluarea are o pondere deosebită (vezi: Adrian Stoica, Simion Musteață, Evaluarea rezultatelor şcolare, p.7).

Dar tot el, Profesorul, se întreabă dacă e posibil să te debarasezi de subiectivism în aprecieri, ca nu cumva uneori să exagerezi sau să pierzi bunul simț. Şi-ar dori ca responsabilii şi colegii să nu se limiteze la un singur model de evaluare, ci să le valorifice pe toate (vezi: Sorin Cristea, Dicționar de pedagogie, p.131). În termenii teoriei curriculumului, evaluarea este concepută ca parte integrantă a procesului de învățămînt şi e o eroare s-o reducem doar la notare, s-o aplicăm şi s-o primim ca o sentință.

Ne rămîne atît de puțin, dar şi atît de mult de făcut: să conştientizăm cu toții că prin evaluare este apreciată şi pusă în valoare însăşi calitatea actului de predare-învățare. Să ne pătrundem de importanța valorii acestui proces, care se reflectă, cu precădere, în trei arii majore: predare, învățare şi necesitățile societății, astfel încît este indispensabil profesorilor, elevilor şi comunității.

Într-un petec de grădină arunci germenii unei plante, te interesezi de florile ce ies; şi să rămîi rece la înflorirea sufletească a elevilor tăi?

Rubricile acestui număr sînt însoţite de maxime din opera lui ***Titu Maiorescu***



Liceul Teoretic din Lăpuşna

(la cinci ani de la înfiinţare)



Simion **BUCUR**

Lăpuşna este una din cele mai vechi aşezări moldoveneşti, atestată documentar în anul 1429 cu numele "Lepoveşna". În 1454 este menţionată ca punct vamal, iar în 1489 – ca tîrg. În sec. XV-XVII a fost centru economic şi reşedinţă de ţinut, dar şi-a pierdut importanţa odată cu extinderea, în sec. XVIII, a tîrgului Chişinău.

Pînă a fi liceu, şcoala din localitate a parcurs mai multe etape. Înfiinţată în 1864 ca şcoală parohială, aceasta a avut statut de şcoală primară pînă în 1944, cînd devine şcoală de şapte ani, iar din 1953 este transformată în şcoală medie de zece ani.

Liceul Teoretic din Lăpuşna (cu clase gimnaziale şi liceale) activează de la 1 septembrie 1995 şi este înzestrat cu toate cele necesare pentru activitatea de studiu şi cea extraşcolară: 31 de clase, sală de sport, amenajată cu utilajul necesar, sală de festivităţi, cantină, patru ateliere, bibliotecă cu peste 85 mii de exemplare de carte, ediţii periodice şi manuale. În anul acesta de învăţămînt în liceul nostru îşi fac studiile 792 de elevi în 28 de clase.

Managerii liceului sînt: Simion Bucur, director, grad didactic I, profesor de fizică; Constantin Ajder, director adjunct, grad didactic II, profesor de biologie; Pavel Ciubaciuc, director adjunct, profesor de fizică; Viorica Rotaru, director adjunct pentru activitatea instructiv-educativă, profesoară de limba şi literatura română.

Prin ordinul nr. 43 din 27.01.1997 al M.Î.T.S. al Republicii Moldova liceul a fost inclus în lista instituţiilor-pilot pentru implementarea curriculumului şcolar. Corpul didactic este preocupat de problemele modernizării învăţămîntului prin aplicarea tehnologiilor noi de predare-învăţare-evaluare.

Avem 44 de profesori cu un înalt nivel de pregătire, dintre care îi menţionăm doar pe cîţiva: Maria Nicoară, Lidia Beznîţchi, Valentina Solonaru, Vera Bucur, Elizaveta Ajder, Lidia Postu, Vladimir Marcu, Venedict Mîţu, Ioana Novorojdin, Natalia Rusu ş.a . Profesorii efectuează sistematic stagii de perfecţionare la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, în cadrul unităţilor de profil din Republica Moldova şi din România. În timpul vacanţei de vară





Drapelul şi stema comunei Lăpuşna

opt profesori au fost pregătiţi în centrele de formare de la Chişinău ca formatori locali la diferite discipline.

Trecerea de la învăţământul informativ-reproductiv la cel formativ este binevenită pentru şcoala noastră, deşi, ca şi alte instituţii de învăţămînt din Republica Moldova, instituţia noastră întîmpină unele greutăţi în implementarea curriculumului, resimţind, în special, lipsa manualelor, a testelor pentru munca individuală şi a celor de evaluare curentă şi sumativă.

La începutul acestui an de studii în liceu au fost constituite patru catedre pe următoarele arii curriculare: limbă şi comunicare, matematică şi ştiinţe exacte, discipline socio-umane, educaţie (arte, sport, tehnologii). Toţi profesorii din liceul nostru muncesc asiduu la implementarea curriculumului. În colectivul nostru avem doi profesori cu grad didactic I şi 30 – cu grad didactic II.

Centrul metodic al liceului este dotat cu literatură de specialitate, cu utilaj modern de multiplicare şi materiale didactice pentru studierea limbilor străine (engleza, franceza şi spaniola). Recent am primit un nou lot de carte, donaţie a C.E. PRO DIDACTICA. Aceste materiale valoroase sînt utilizate nu numai de profesorii liceului nostru, dar şi de cei din localităţile vecine: Paşcani, Negrea, Sofia, Bălceana, Pereni şi Secăreni. Centrul metodic a fost gazda unor seminare metodice judeţene, în cadrul cărora s-au discutat actualităţile din învăţământul contemporan.

În Liceul Teoretic din Lăpuşna, pe lîngă consiliul metodic şi cel profesoral, recent a fost constituit şi consiliul elevilor, toate fiind axate pe dezvoltarea capacităţilor de autoformare, autoapreciere/autoevaluare ale elevilor.

Cinci ani de activitate nu e un termen suficient pentru a face un bilanţ sau a trage concluzii. Putem vorbi, totuşi, despre unele rezultate îmbucurătoare, cum ar fi succesele liceenilor noştri la diferite concursuri desfăşurate la nivel judeţean şi naţional. Absolventul promoţiei 2000, Sergiu Panaite, s-a clasat pe locul II la olimpiada republicană de istorie (prof. Maria Tăbăcaru); eleva clasei a X-a, Valentina Stanciu, a obţinut locul I la educaţia fizică (prof. Valentina Vizitiu) şi locul IV la biologie (prof. Constantin Ajder). Zece elevi au fost premiaţi la olimpiadele judeţene.

Unele activităţi extraşcolare au devenit deja tradiţionale pentru liceu: "Toamna de aur", "Limba noastră", "Mărţişor", "Miss Adolescenţa" ş. a.

Încercăm, prin diferite modalităţi, să depăşim greutăţile şi neajunsurile inerente unei perioade de reforme. În acest sens, căutăm să stabilim contacte şi să conlucrăm cu toţi cei ce vor şi pot să ne ajute. În ultimii ani avem profesori de limba engleză din S.U.A., voluntari ai Corpului Păcii, iar profesorii de limba franceză colaborează cu Alianţa Franceză din Republica Moldova.

Planurile de viitor ale instituţiei noastre ţin de reorganizarea ei într-un liceu clasic. Sperăm ca acest lucru să se realizeze cît mai curînd.



Scopul educaţiei este nimicirea mărginirii egoiste a individului şi supunerea lui sub raţiunea lucrurilor spre a-l face independent şi întărit în contra pasiunilor sale proprii şi influenţelor exterioare.





Valeriu **GORINCIOI**

Planificarea ca funcţie managerială:

aspecte practice

"Planurile cele mai bine concepute riscă să dea greş, dacă nu sînt puse îndată în aplicare."
/Oxenstierna/

"Un proiect mare pare la început nebunesc."
/Goethe/

După Sorin Cristea, a planifica educaţia în sens calitativ presupune "a lua decizii bazate pe informaţii riguroase şi actuale, care asigură stabilirea relaţiei optime între: resursele pedagogice investite – condiţiile de realizare a procesului de învăţămînt/şi ale activităţii de învăţare – rezultatele obţinute, pilotate şi evaluate formativ în termeni de cunoştinţe şi de capacităţi dobîndite de elevi". Deci, planificarea nu se referă neapărat la alcătuirea unor documente scrise (proiecte manageriale operative, anuale, de perspectivă etc.). Administratorul pune accentul pe literaturizare (rapoarte, note, procese-verbale), iar managerul mizează pe cuantificare (analiza statisticilor, bazelor de date). Astfel, planificarea întruneşte:

- **obiectivele** prioritare ale etapei date şi cele de perspectivă (operaţionale, de referinţă, generale) – unde dorim să ajungem;
- **resursele** (umane, materiale, informaţionale, de timp) necesare realizării obiectivelor – cu ce vom acţiona;
- precizarea **activităţilor** ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor proiectate – cum vom acţiona;
- precizarea modalităţilor de **evaluare** şi **de dirijare flexibilă** a procesului (feedback şi monitoring) – cum vom şti că am ajuns la ceea ce am proiectat.

Planificarea este o funcţie managerială care trebuie exercitată după un proces riguros de pregătire (analiza ciclului managerial anterior, diagnoza stării iniţiale, prognoza).

La Liceul Teoretic "Mihail Sadoveanu" din Călăraşi, judeţul Ungheni, constituirea unei baze de date computerizate care conţine informaţii despre potenţialul uman al liceului (profesori, elevi, părinţi, sponsori etc.), despre cel material (dotarea tehnico-materială) şi cel informaţional (culegeri, manuale, acte normative, curriculumuri etc.), sinteze holistice şi analitice ale procesului educaţional (rezultatele evaluărilor iniţiale, ale examenelor de admitere, ale

sesiunilor de vară şi de iarnă, ale testelor parvenite de la direcţia liceului, D.J.Î.T.S., M.E.Ş., ale examenelor de promovare, de absolvire, de bacalaureat şi ale examenelor de admitere la facultate etc.) s-a încetăţenit ca o bună tradiţie, respectată an de an. Sînt analizate, de asemenea, necesităţile discipolilor şi ale comunităţii (prin chestionare). Aceste informaţii sînt aduse la cunoştinţa tuturor subiecţilor actului de proiectare: profesorilor, părinţilor, elevilor. Implicarea acestora în procesul de planificare sporeşte gradul de responsabilitate: un proiect elaborat în grup este acceptat altfel decît unul impus, cu titlu de ordin.

Pentru elaborarea planului managerial (anual sau de dezvoltare) ar fi binevenită formarea unei echipe (cu cît este mai eterogenă, cu atît este mai eficientă). Din acest grup de lucru, pe lîngă membrii tradiţionali (directori, adjuncţi, psihologi, educatori, bibliotecari), vor face parte şi profesori cu viziuni diferite asupra schimbărilor preconizate: din pluralismul de opinii planificarea are numai de cîştigat.

Proiectul managerial anual al liceului va avea următoarele repere de conţinut.

A. *Probleme generale:*
- A1 – şcolarizarea şi frecvenţa;
- A2 – organizarea structurii (resursele umane);
- A3 – gestionarea şcolii, asigurarea cu resurse materiale şi didactice;
- A4 – activitatea de perfecţionare;
- A5 – activitatea educativă;
- A6 – probleme financiare şi de secretariat;
- A7 – protecţia muncii.

B. *Probleme de specialitate:*
- B1 – planul controalelor interne;
- B2 – problematica şedinţelor consiliului profesoral;
- B3 – tematica şedinţelor consiliului de administraţie;
- B4 – planul activităţilor metodice;
- B5 – planul activităţilor educative etc.

Proiectul managerial este adus la cunoştinţa profesorilor (se afişează în cancelarie); el este pus în discuţie la consiliul părinţilor, la consiliul elevilor şi la cel de administraţie, urmînd a fi prezentat pentru aprobare consiliului profesoral, luîndu-se în consideraţie, firește, sugestiile şi doleanţele angajaţilor.

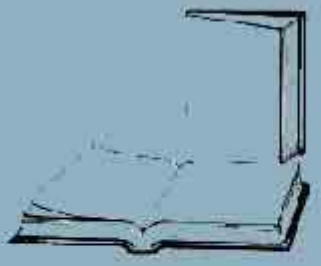
Îndeplinirea planului trebuie să presupună nu rigiditate şi formalism, ci flexibilitate, iniţiativă şi creativitate. Un plan bun prevede obiective strategice însoţite de sarcini detaliate pe termene ce pot fi revizuite. Acesta conţine ierarhii limitate, o delegare maximă, dar poate viza şi riscurile asumate. Un adevărat strateg ştie că fiecare plan trebuie să dispună de variante alternative şi de un mare grad de flexibilitate. Or, se pierde mai puţin din cauza hiperplanificării şi rigidităţii, decît prin imprecizie şi tendinţa de a improviza după circumstanţe.

Planificarea trebuie înţeleasă de manager în contextul celorlalte funcţii şi roluri manageriale de bază. Succesul unei planificări bine chibzuite se verifică numai în cazul implementării, organizării şi evaluării optime a proceselor manageriale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerchez, N.; Mateescu, E., *Elemente de management şcolar*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
2. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1998.
3. Gîrneţ, Gh., *Planificarea ca funcţie managerială. În: Didactica Pro…,* 2000, nr.1.
4. Greene, R.; Elffers, J., *Succes şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 2000.
5. Iucu, R., *Managementul şi gestiunea clasei de elevi,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
6. Simenschy, Th., *Dicţionarul înţelepciunii*, Editura Meridianul 28, Chişinău, 1995.
7. Stoica, A.; Musteaţă, S., *Evaluarea rezultatelor şcolare*, Editura Liceum, Chişinău, 1997.

Ni se impune frumoasa datorie sr formrm sensibilitatea celor tineri, ompodobind-o cu principiile omeniei pure ei dond fericirii lor o temelie solidr ontruchipatr on dragostea de oameni



EX LIBRIS



Ioan **Jinga**, Adrian **Petrescu**, Mihai **Gavotă**, Vasile **Ştefănescu**, *EVALUAREA PERFORMANŢELOR ŞCOLARE*, Bucureşti, Editura Aldin, 1999.

Deşi în literatură de specialitate găsim o serie de lucrări în care se explică procesul evaluării, în activitatea practică a instituţiilor de învăţământ se mai întîlnesc destule lăcune cauzate de o cunoaştere insuficientă a teoriei, metodelor şi a tehnicilor de evaluare. Volumul *Evaluarea performanţelor şcolare* (prima ediţie a apărut în 1996) readuce în discuţie acest subiect. În cele cinci capitole şi şapte anexe ale lucrării, autorii şi-au propus să atingă următoarele obiective:

- valorificarea rezultatelor cercetărilor ştiinţifice;
- prezentarea unui posibil model de evaluare cu ajutorul calculatorului;
- îndemnul la reflecţie, adresat teoreticienilor şi practicienilor din domeniu.

Lucrarea poate deveni un ghid util pentru toţi cei implicaţi direct sau indirect în procesul evaluării.



Romiţă B. **Iucu**, *MANAGEMENTUL ŞI GESTIUNEA CLASEI DE ELEVI. Fundamente teoretico-metodologice*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.

Procesul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice necesită o pregătire specială în domeniul managementului şi gestiunii clasei de elevi – preocupare modernă a ştiinţelor educaţiei. Anume acest subiect este abordat în volumul, apărut în cunoscuta colecţie "Ştiinţele educaţiei: structuri, conţinuturi, tehnici". Cuprinzînd fundamente teoretico-metodologice, lucrarea oferă o serie de răspunsuri la problemele cele mai controversate, care ţin de procesele şi fenomenele psihopedagogice, de instruire şi de educaţie la nivel de clasă.

Dacă vă interesaţi de perfecţionarea activităţilor, a climatului şi a relaţiilor educaţionale, atunci sînteţi cei cărora le este adresată această carte.

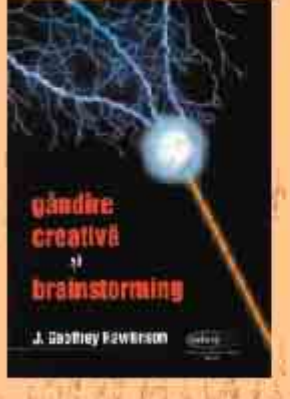


Emil **Păun**, *ŞCOALA. Abordare sociopedagogică*, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Pentru a face faţă noilor cerinţe şi presiuni sociale, şcoala trebuie să-şi îmbunătăţească activitatea şi performanţele, "să adopte pentru aceasta schimbări structurale, impunîndu-se, astfel, o analiză a şcolii ca organizaţie".

Organizaţiile, Cultura organizaţiei şcolare, Climatul organizaţiei şcolare, Şcoala şi schimbarea managerială sînt titlurile celor patru capitole ale cărţii, prin intermediul cărora ne putem da seama de actualitatea şi necesitatea tematicii abordate.

Lucrarea le oferă cercetătorilor, învăţătorilor, profesorilor, studenţilor şi, nu în ultimul rînd, părinţilor imaginea şcolii, cunoscută mai mult "prin procesele de instruire şi de educaţie pe care le realizează".



J. Geoffrey **Rawlinson**, *GÎNDIRE CREATIVĂ ŞI BRAINSTORMING*, Bucureşti, Editura Codecs, 1998.

Specialist cu o vastă experienţă în domeniu, autorul prezintă atît în plan teoretic, cît şi cu ajutorul unor exemple practice tehnica brainstorming-ului cunoscută încă din anii '30.

– Ce este brainstorming-ul?

– Care sînt părţile forte şi punctele slabe ale acestei tehnici?

– Ce este gîndirea creativă şi prin ce se deosebeşte ea de cea analitică?

– În ce constă obiectivul evaluării în urma aplicării acestuia?

Iată doar cîteva dintre întrebările la care această carte încearcă să dea răspuns, adresîndu-se managerilor şi întreprinzătorilor ce doresc să găsească soluţii pentru problemele cu care se confruntă.

Rubrică pregătită de Rodica DAVID

Evaluarea unității școlare



Gheorghe GÎRNEȚ

„***A evalua*** - a determina, a stabili prețul, valoarea, cantitatea; a calcula, a socoti, a prețui, a estima". (*DEX,* Bucureşti, 1996).

Literatura de specialitate înregistrează o serie de definiții ale noțiunii de evaluare pedagogică. „Procesul prin care se stabileşte dacă sistemul îşi îndeplineşte funcțiile pe care le are..." (I. Nicola. *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, 1996).

„Totalitatea proceselor şi a produselor care măsoară natura şi nivelul performanțelor atinse de elevi în învățare, corelația dintre finalitățile procesului de instruire, obiectivele educaționale propuse şi judecățile emise în vederea adoptării unor decizii educaționale" (A. Stoica; S. Musteață, *Evaluarea rezultatelor şcolare*, Chişinău, 1997).

Evaluarea şcolară ca element determinant al reformei învățământului se constituie din mai multe elemente.

1. Evaluarea personalului şcolar:
   - evaluarea elevului;
   - evaluarea profesorului;
   - evaluarea managerului şcolar;
   - evaluarea personalului şcolar (auxiliar şi administrativ).
2. Evaluarea unității:
   - evaluarea unității de clasă;
   - evaluarea unității şcolare;
   - evaluarea sistemului şcolar (la nivel de unitate teritorială sau pe întreaga țară).
3. Evaluarea de curriculum:
   - evaluarea de manuale;
   - evaluarea de conținuturi;
   - evaluarea de metodici şi tehnici.

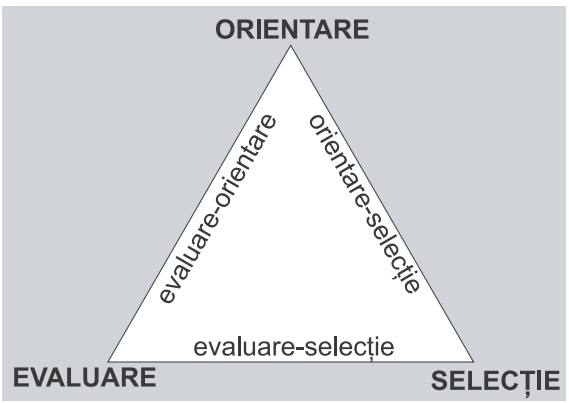
Aprecierea unității şcolare arată progresele elevilor în materie de cunoştințe, priceperi, deprinderi şi aptitudini obținute de aceştia pe parcursul anului şcolar. Din alt punct de vedere, evaluarea unității şcolare reprezintă un sistem de măsuri menit să corecteze şi să orienteze activitatea educațională în întregime.

În acelaşi timp, evaluarea are scopul major să determine în ce măsură şcoala îşi realizează funcțiile de bază şi anume: transformarea culturală a mediului, „motor" al dezvoltării sociale, dezvoltarea fiecărui copil (realizarea maximă a potențialului său) etc.

Evaluarea unităților şcolare poate ajuta factorii de decizie (organizatorii, coordonatorii şi managerii şcolari) în asigurarea funcționării şi dezvoltării lor, la înlăturarea devierilor de la obiectivele trasate.

Ca ansamblu de concepții şi valori sau ca schemă originală care să-i îndemne pe practicieni în domenii mai puțin cunoscute pînă acum, paradigma evaluării a căpătat în ultimii ani o mare importanță. Să fie aceasta o criză a sistemului educațional din Republica Moldova care ne face pe toți să evaluăm deoarece nu mai sîntem siguri de ceea ce întreprindem? Sau este vorba de căutarea deliberată a unei idei coerente de dezvoltare pentru a reuni variate proceduri formative şi pentru a reglementa interacțiunile dintre profesori şi elevi, dintre sistemul educațional şi societate?

Aceste întrebări nu pot fi puse separat. Ele se întîlnesc în centrul unui triunghi, ale cărui vîrfuri reprezintă cele trei elemente indispensabile oricărei structuri sociale: *evaluare – orientare – selecție.*



Să încercăm să detaliem elementele acestei paradigme:

1. Latura *evaluare-orientare:*
   - securitate;
   - formare;
   - dezvoltare.
2. Latura *evaluare-selecție*:
   - apreciere;

- măsurare;
- notare.

3. Latura *orientare-selecţie:*

- probare;
- certificare;
- selecţie.

Reţeaua "apreciere-notare-clasare-probare-dezvoltare-securitate" este sensibilă la diferenţele de menţinere a fiabilităţii organizării şcolare. Ea este suficientă pentru a menţine echilibrul celor trei poli: "formare", "măsurare", "certificare", în favoarea fiecărui element al sistemului educativ existent şi pentru beneficiul societăţii în general.

Subsistemul *evaluare-orientare-selecţie* este suficient de dezvoltat şi variat pentru a putea asigura o funcţionare satisfăcătoare a activităţilor de diagnosticare, de pronosticare şi probare, necesare ajustării progresive şi permanente a fiecărui individ la realitatea socială şi profesională.

Tradiţia şcolară din ţara noastră este hiperselectivă: probe de absolvire în învăţământul primar; examene de absolvire a nivelului gimnazial, a celui general şi BAC-ul la sfîrşitul celui liceal; examene de admitere în instituţiile de învăţământ superior şi cel profesional; diferite concursuri pe discipline şcolare – toate "garnisite" cu lucrări scrise şi orale, iar acum şi cu diferite tipuri de teste şi, în sfîrşit, repetenţia. Fără îndoială, cu timpul unele lucruri au fost simplificate sau eliminate, nedemonstrîndu-şi viabilitatea. Drept rezultat, în şcolile noastre s-a instalat aşa-numita "ideologie a refuzului", chiar şi sub forma unui simplu control al competenţei executat la diferite niveluri ale învăţământului.

Ideologia paradigmatică propusă (evaluare-orientare-selecţie) permite să determine cu certitudine nivelurile formative şi sumative în toate tipurile de evaluare şcolară. Evaluarea formativă, care cuprinde operaţiile de formare, dezvoltare, apreciere, diagnosticare, probare, este asigurată pînă puţin mai sus de linia de apreciere-diagnosticare-probare; iar evaluarea sumativă trebuie plasată deasupra acestei linii şi, astfel, ea va include operaţiile de măsurare, certificare, notare, clasare şi selecţie.

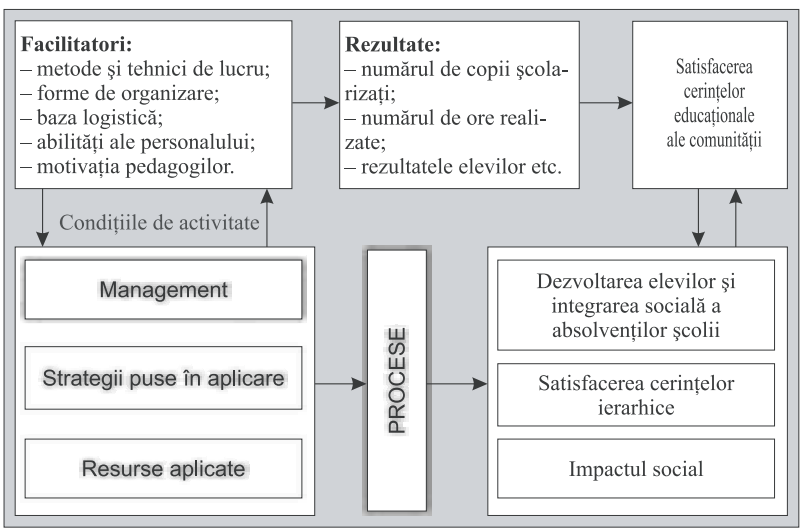
Unitatea şcolară poate fi evaluată prin mai multe forme. Să analizăm două din ele.

1. *Evaluarea politicii educaţionale* realizează modul de implementare a acesteia, prevăzut de principalele documente legislativ-normative: Concepţia Învăţămîntului în Republica Moldova, Legea Învăţămîntului, Programul Naţional de Dezvoltare a Învăţămîntului, Curriculumul Naţional, planul de învăţămînt, programele şcolare, programele locale de dezvoltare a unităţii şcolare, regulamentele unităţii şcolare etc. Această evaluare, de obicei, este exercitată asupra tuturor elementelor sistemului educaţional (educaţia preşcolară – învăţămîntul primar – învăţămîntul secundar general – învăţămîntul profesional – învăţămîntul universitar). De regulă, aprecierea este efectuată din exteriorul sistemului educaţional şi cuprinde activitatea celor evaluaţi, iar rezultatul obţinut trebuie să conţină oportunităţi de dezvoltare pentru viitor.

2. *Evaluarea administrativă* este realizată de organele abilitate în conformitate cu subordonarea ierarhică şi se exercită asupra actelor şi măsurilor administrative efectuate de subordonaţi, analizîndu-se legalitatea şi oportunitatea deciziilor luate pentru realizarea obiectivelor propuse de sistemul educaţional, în general, sau de unitatea şcolară, în particular. Evaluarea administrativă poate fi realizată atît din exterior, cît şi din interior. Ca rezultat, se elaborează propuneri concrete ce ar asigura buna funcţionare şi dezvoltarea orientată a celor evaluaţi. De exemplu: evaluarea implementării curriculumului, metodelor şi tehnicilor de instruire, relaţiilor şi comportamentelor şcolare, performanţelor elevilor etc.

Această formă de evaluare poate fi realizată, pentru obiectivitate, după ***indicatorii*** stabiliţi în prealabil.

Indiferent de forma de evaluare a sistemului educaţional sau a unităţii şcolare, va fi respectată schema:



EVALUAREA ŞCOLII PRIN INDICATORI

A. Ce este un indicator?

"Expresie numerică cu ajutorul căreia se caracterizează cantitativ un fenomen social-economic din punctul de vedere al compoziţiei, structurii, schimbării în timp, al legăturii reciproce cu alte fenomene etc." (*DEX*, Bucureşti, 1996).

"Indicatoarele sînt instrumente care trebuie să permită în acelaşi timp să se ţină cont de starea unui sistem educativ şi, în egală măsură, de starea în ansamblu a comunităţii educative din ţara dată" (Claude Sauvageot, *Des indicateurs pour la planification de l'éducation*, Institut International de Planification de l'éducation, E.I.I.P. UNESCO, 1996).

"Indicatorul este o statistică importantă pentru decizii care furnizează informaţii asupra condiţiei, permanenţei sau schimbării, funcţionării sau performanţei unui sistem educativ sau a unuia din componentele sale" (Bottani şi Tuijman); "Indicatorii învăţământului permit să se facă judecăţi de valoare asupra aspectelor esenţiale ale funcţionării sistemelor educaţionale" (Scherrens) – aceste definiţii le găsim în lucrarea *L'état de l'école*, Paris, MEN, 1996.

Un indicator bun trebuie să aibă următoarele caracteristici:

- pertinenţă (caracter adecvat, competenţă);
- capacitatea de a rezuma informaţia fără a o deforma;
- caracter coordonat şi structurat care permite de a-l pune în relaţie cu alte indicatoare pentru o analiză globală a sistemului;
- precizie şi comparabilitate;
- fiabilitate.

Un indicator bun trebuie:

- să măsoare dimensiunea raportată la un obiectiv;
- să prevadă şi să identifice situaţiile problematice sau inacceptabile;
- să răspundă cerinţelor societăţii;
- să fie comparabil cu o altă valoare de referinţă, cu o normă sau cu valoarea sa în diferite perioade de timp şi localităţi.

Un indicator facilitează punerea în evidenţă a problemelor şi permite măsurarea acestora. Diagnosticul detaliat şi căutarea soluţiilor se vor face prin analize şi cercetări complementare. Un indicator nu este o informaţie elementară, ci un element ce ne permite să analizăm şi să apreciem un fenomen educativ. Lista indicatorilor nu trebuie confundată cu listele rapoartelor statistice periodice. De exemplu: un număr de elevi promovaţi din ciclul primar prezintă informaţie calitativă şi cantitativă pentru administratorii învăţământului, precum şi numărul cadrelor didactice care vor lucra cu ei. Acest indicator va fi, în primul rînd, rezultatul muncii care l-a generat şi, în al doilea rînd, numărul de elevi promovaţi din nivelul primar.

B. Ce va măsura un indicator?

Pentru a fixa un bun indicator e nevoie să se ia ca reper fenomenele cele mai importante de măsurat. Ponderea altor indicatori va depinde de context (ce dorim să evaluăm). De exemplu, un bun indicator este procentul şcolarizării în învăţământul primar. Dar în cazul în care localitatea este şcolarizată totalmente, el pierde mult din importanţa sa. Este necesar, deci, ca acest indicator să fie aplicat diferenţiat, în funcţie de situaţie, analizat şi comparat cu indicatorul mediului social.

Indicatorii trebuie să reprezinte o viziune descriptivă, simplă şi precisă, a sistemului educaţional. Este necesară şi o privire de ansamblu, întrucît ea trebuie să indice punctele de comparare pentru analiza diferitelor fenomene educative. În plus, se ştie că unele aspecte pot fi observate doar într-o anumită perioadă, prezentînd evoluţia datelor pentru mai mulţi ani de studii. În sfîrşit, trebuie să ţinem cont de diversitatea decalajelor: geografice ori socio-demografice (sex, categorie socială etc.).

Pe lîngă aspectul descriptiv, indicatorii trebuie să furnizeze elemente de analiză a politicii educaţionale. Cu toate acestea, utilizînd o grupă de indicatori, trebuie să înţelegem relaţiile cauzale în funcţionarea sistemului educaţional.

Este important ca grupul de indicatori selectaţi să permită conturarea mai multor puncte de vedere. Acest lucru este dificil, dar e singurul mod de a stabili nişte pîrghii reglatoare pentru factorii de decizie în determinarea politicii educaţionale, pentru elementele de înţelegere a ansamblului corpului social ce asigură procesul educaţional.

C. Cum se poate realiza trecerea de la un obiectiv educaţional la un indicator?

Pentru a alcătui o listă de indicatori, care va permite o analiză ulterioară a sistemului educaţional, este necesar de a identifica 8-10 obiective pe care vrem să le măsurăm (reieşind din documentele legislativ-normative în domeniul învăţământului). Identificarea indicatorilor se va face în funcţie de obiectivele politicii educaţionale. Evident, un indicator poate evalua mai multe obiective.

De exemplu:

- dezvoltarea învăţământului obligatoriu (calitativ şi cantitativ);
- generalizarea accesului la educaţie;
- creşterea importanţei educaţiei;
- ameliorarea reţelei şcolare;
- ameliorarea calităţii instruirii;
- consolidarea eficacităţii interne a sistemului;
- eficientizarea procesului de încadrare a pedagogilor în dezvoltarea sistemului;

- ameliorarea condiţiilor de primire şi încadrare în învăţământ;
- ameliorarea calificării pedagogilor;
- reducerea decalajului regional;
- mărirea părţii din bugetul alocat pentru învăţământ;
- controlul asupra cheltuielilor şi costurilor.

Indicatorii acestor obiective tratează patru teme: *accesul la educaţie, calitatea instruirii, dezacordurile şi gestiunea lor, finanţarea.*

Să examinăm relaţia dintre *obiective* şi *indicatori*. Ca *obiective* pot fi luate:

- mărirea capacităţii de încadrare a şcolii;
- asigurarea şcolarizării obligatorii;
- ridicarea eficienţei şcolii;
- ameliorarea bazei tehnico-materiale şi didactico-metodice;
- antrenarea pedagogilor în procesul de dezvoltare a şcolii;
- ameliorarea calităţii instruirii;
- ameliorarea stării financiare a şcolii;
- reglarea numărului mediu de elevi în clase;
- ameliorarea gestiunii sistemului şcolar.

Raportarea indicatorilor la obiectivele trasate se poate face conform exemplelor de mai jos:

Tabelul nr. 1.

Obiective / Indicatori	Capacitate de acces	Şcolarizare	Eficacitate	Echipament	Încadrare pedagogi	Calitate	Cheltuieli
Şcolile	*						
Sălile de clasă	*						
Numărul de elevi în clase	*						
Clasele divizate	*		*			*	
Primirea elevilor				*			
Starea infrastructurii	*					*	
Accesul la diferite niveluri			*			*	
Accesul la diplome			*			*	
Competenţa elevilor			*			*	
Raportul elev/pedagog	*		*			*	
Femei pedagogi (%)						*	
Calificarea pedagogilor			*			*	
Instruirea continuă a personalului didactic			*		*	*	
Asigurarea didactico-metodică			*	*		*	
Încadrarea pedagogică					*	*	
Partea cheltuielilor publice pentru educaţie din P.I.B.							*
Cheltuielile pentru echipament, investiţii							*

Sursele de finanțare ale educației							*
Cheltuielile: instruirea pe niveluri							*
Costul: un elev pe nivel							*
Costul: un elev pe nivel/P.I.B.							*
Cheltuieli pentru instruirea obligatorie							*
Costul: pedagog pe nivel							*
Costul: pedagog pe nivel/P.I.B.							*

Tabelul nr.2.

Indicatori / Domenii evaluate	Echipament	Suprapopulație	Management	Școlarizare	Eficacitate	Rezultate	Calitate	Cheltuieli
Elevii în clase (%)	*							
Numărul elevilor în clase		*						
Elevii mai mici de 6 ani în clasa I (%)		*						
Elevii mai mari de 7 ani în clasa I		*						
Absolvenții în treapta primară (%)					*			
Absolvenții în treapta gimnazială (%)					*			
Reuşita (%)					*	*	*	
Asigurarea cu ghiduri (elevi)					*		*	
Asigurarea cu manuale					*		*	
Utilizarea ghidurilor (pedagogice)								
Numărul elevilor la o bancă	*				*		*	
Raportul elev/învățător		*			*		*	
Calificarea şi experiența pedagogilor					*		*	
Instruirea continuă a pedagogilor					*		*	
Fluctuația pedagogilor					*		*	

Managementul inspectoral			*				*	
Activitatea consiliului profesoral			*					
Sursele de finanţare ale educaţiei şi învăţămîntului								*
Cheltuieli: instruirea pe niveluri								*
Costul: un elev pe nivel								*
Costul: un elev pe nivel/P.I.B.								*
Cheltuieli pentru instruirea obligatorie								*
Costul: pedagog pe nivel								*
Costul: pedagog pe nivel/P.I.B.								*

Aplicînd indicatorii selectaţi în diferite localităţi şi comparînd starea de lucruri, putem constata importanţa orientării în rezolvarea problemelor proprii fiecărei localităţi.

D. Cum se clasifică indicatorii?

Clasificarea indicatorilor poate fi diferită şi depinde de obiectivele pe care dorim să le măsurăm.

Dacă pe prim plan se pune aspectul analizei funcţionării şcolii, atunci este utilizată clasificarea: cheltuieli, activităţi, rezultate, completată cu o descriere a condiţiilor sociale şi culturale.

Dacă este solicitată clasificarea după diferite entităţi, atunci se poate folosi tipul: clădiri, elevi, pedagogi, cheltuieli.

S-ar putea aplica regruparea indicatorilor şi după: nivelul de cunoştinţe al elevilor, pregătirea pentru viaţa profesională, pregătirea pentru activitatea socială, pregătirea pentru viaţa de familie, nivelul de dezvoltare şi autodezvoltare culturală, echitatea sau democratizarea instruirii. Eficienţa şcolii va fi atunci măsurată în aceste domenii. Se va constata, astfel, mai mult o analiză transversală a stării de lucruri decît prezentarea logică a statisticii.

Cea mai reuşită clasificare a indicatorilor poate fi: Resurse/Activităţi-Proces/Rezultat. Ea este cea mai apropiată de modelul explicativ al sistemelor educaţionale. Componentele sînt legate prin relaţii cauzale, multidirecţionale. Ele pot fi completate cu caracteristicile socio-demografice care interacţionează cu fiecare componentă.

Pot fi evidenţiate două grupe mari de indicatori:

1. *Indicatori descriptivi globali* (obligatorii): şcolarizarea obligatorie, implementarea şi realizarea Curriculumului Naţional, asigurarea elevilor cu hrană, reuşita elevilor la finele studiilor pe trepte de învăţămînt, cheltuielile de funcţionare şi de dezvoltare a şcolii.

2. *Indicatori de analiză particulară* care pot fi clasificaţi în mai multe categorii. Numărul lor va depinde de obiectivele propuse pentru analiză, următoarele trei, însă, trebuie incluse permanent: *calitatea instruirii, eficacitatea şcolii, analiza cheltuielilor pentru un elev pe trepte de învăţămînt.*

- Calitatea instruirii: realizarea curriculumului disciplinar, reuşita elevilor (pe clase, discipline şcolare, înzestrarea tehnico-materială şi didactico-metodică, asigurarea cu cadre didactice şi nivelul calificării lor etc.).
- Eficienţa rezultatelor şcolii: procentul de promovare a elevilor (pe clase şi trepte), abandonul şcolar, reuşita la examen, rezultatele probelor de evaluare disponibile, conducerea profesionistă, drepturile şi responsabilităţile elevilor.
- Analiza cheltuielilor pentru un elev pe trepte de învăţămînt va permite să observăm dacă cheltuielile pe niveluri sînt corespunzătoare şi asigură integritatea educaţională (educaţia preşcolară-învăţămînt primar-secundar-profesional-universitar).

Este evident că listele finale de indicatori trebuie să fie fixate după verificarea disponibilităţii datelor necesare. Indicatorii vor constitui mereu un compromis între posibilităţi şi dorinţe. Analiza listei indicatorilor poate genera noi indicatori, care la început nu au fost preconizaţi pentru evaluare. E de dorit ca această listă să cuprindă atît indicatori globali, cît şi indicatori particulari, numărul lor, însă, să fie optim (1-40), pentru a crea un tablou real al stării de lucruri în şcoala analizată.

Indicatorii mai pot fi:

I. Indicatori relativi ai actanților procesului de învățămînt:

- caracteristica elevilor prezenți la început de an şcolar după sex, vîrstă medie, categorii sociale, dezvoltare mintală, elevi străini (din alte localități, cetățeni străini), repetenți etc.;
- caracteristica elevilor după activități extra-şcolare, interese individuale, limbi studiate şi vorbite;
- caracteristica originii sociale a elevilor veniți din alte şcoli.

II. Indicatori de resurse şi mijloace:

- resurse de timp;
- resurse umane;
- resurse financiare;
- resurse materiale.

III. Indicatori de rezultate:

- rezultatele examenelor (probe la sfîrşitul învățămîntului primar, examene de absolvire a învățămîntului gimnazial, a celui de 11 ani, liceal);
- rezultatele semestriale pe discipline şcolare, clase, trepte de învățămînt;
- rezultatele probelor de evaluare propuse de factorii de decizie ai învățămîntului;
- rezultatele participării elevilor la diferite concursuri şcolare etc.;
- situația absolvenților.

IV. Indicatori de funcționare:

- suprasolicitarea unui elev în şcoală (ore de clasă, ore opționale, cercuri, secții sportive etc.);
- alcătuirea orarului;
- asigurarea cu cadre didactice şi fluctuația lor;
- serviciile ce întrețin procesul educațional;
- serviciile legate de viața socială a şcolii;
- realizarea divizării claselor în grupe la studierea unor discipline şcolare;
- accidente;
- prezența şi funcționarea actelor normative interne pe unitatea şcolară etc.

V. Indicatori de mediu:

- intensitatea relațiilor cu mediul economic;
- date socio-economice despre domeniile de activitate a şcolii.

E. Ce date vor fi incluse în evaluare?

- recensămîntul anual al efectivelor şcolare;
- anchetele anuale asupra personalului;
- rezultatele examenelor;
- infrastructura;
- datele demografice;
- datele financiare;
- datele provenite din sondaje;
- datele obținute din rapoartele inspectorilor şi cele ale unităților şcolare;
- verificări ale coerenței, obiectivității şi veridicității rezultatelor, performanțelor elevilor;
- analiza diferiților indicatori (cantitativi şi calitativi) de care dispune unitatea şcolară.

F. Cum va fi analizat un indicator?

Analiza indicatorilor este o parte esențială a reuşitei. Ea trebuie să fie accesibilă oricărei persoane interesate de servicii educaționale. Calitatea analizei se va judeca după claritatea textului ei. Chiar dacă fenomenele sînt complicate, ele trebuie expuse simplu, fără a pierde din precizie. Supraîncărcarea cu cifre face dificilă citirea textului.

Pentru vizibilitatea indicatorului, la analiza lui pot fi folosite: grafice, curbe, histograme, reprezentări cartografice etc.

Principiul de bază e de a căuta permanent reprezentarea cea mai elocventă chiar şi pentru un nespecialist.

G. Cum pot fi folosite rezultatele evaluării prin indicatori?

Succesul evaluării nu va fi real dacă rezultatele ei nu vor fi urmate de decizii pentru implementare.

Rezultatele analizei indicatorilor de evaluare vor fi aduse la cunoştința celor implicați în procesul educațional în termen operativ, ceea ce va permite utilizarea lor, iar modificarea permanentă a indicatorilor va crea posibilitatea de actualizare a deciziilor.

Întrucît există mai multe viziuni asupra evaluării unității şcolare, am adus în discuție o metodologie de evaluare prin indicatori. Poate că această metodă nu răspunde întru totul cerințelor înaintate de managerii şcolari. Un lucru este cert: astăzi nu mai putem aprecia activitatea profesorilor, elevilor, unităților şcolare ori a sistemului de învățămînt fără a avea nişte indicatori elaborați în funcție de obiectul şi subiectul evaluat. Totodată, este necesar să avem şi un sistem de indicatori la nivel județean şi național.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționarul explicativ al limbii române,* Editura Univers Pedagogic, Bucureşti, 1996.
2. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1996.
3. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor şcolare*, Editura Liceum, Chişinău, 1997.
4. Sauvageot, C., *Des indicateurs pour la planification de l'éducation*, Institut International de Planification de l'éducation, E.I.I.P. UNESCO, 1996.
5. *L'état de l'école*, Paris, M.E.N. ,1996.
6. Radu, I.P., *Evaluarea în procesul didactic,* E.D.P., Bucureşti, 2000.

Omul trebuie înțeles ca un element de evoluțiune. Să nu ne întrebăm: ce este cineva? Să ne întrebăm: ce devine? Crește, stă sau dă înapoi?



Masa rotundă: Evaluarea performanțelor şcolare

REALIZĂRI ŞI PROBLEME. IMPACTUL LOR ASUPRA REFORMEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a propus recent un proiect, care prevede discutarea celor mai stringente probleme ale instruirii şi educației în cadrul unor conferințe pedagogice şi mese rotunde. În intenția de a sensibiliza opinia publică cu privire la prioritatea educației, de a populariza informații şi experiențe de ultimă oră, de a mediatiza problemele abordate, de a colabora cu instituții de profil din țară şi de peste hotare, vom invita la un dialog deschis specialişti din domeniu, pe toți cei ce doresc realizarea reformei învățămîntului din Republica Moldova. Evenimentul de debut al acestui proiect, masa rotundă cu tema "Evaluarea performanțelor şcolare" a avut loc pe data de 21 septembrie 2000.

Au participat: **S. Beleaeva**, *director al Liceului "Gaudeamus", Chişinău;* **V. Bolocan**, *profesoară de limba română, Liceul "Mircea Eliade", Chişinău;* **T. Bounegru**, *profesor universitar, U.S.M;* **V. Cabac**, *profesor universitar, Universitatea de Stat "Alecu Russo", Bălți;* **V. Chicu**, *cercetător ştiințific, I.Ş.E.;* **M. Cojocaru**, *director al şcolii generale, com. Puțintei, Orhei;* **T. Cojocaru**, *director adjunct, D.J.Î.T.S., Bălți;* **D. Dormenco**, *director interimar al Liceului Teoretic, Căuşeni;* **V. Guțu**, *director al Departamentului Învățămînt Preşcolar, Primar şi Secundar General, M.E.Ş.;* **T. Iacubițchi**, *profesoară de fizică, Liceul "Gaudeamus";* **L. Ivanovici**, *director executiv al C. E. PRO DIDACTICA;* **E. Mihailov**, *sociolog, Chişinău;* **V. Miron**, *şef al Secției Inspectare, Evaluare, Atestare a Departamentului Învățămînt, Tineret şi Sport al municipiului Chişinău;* **S. Musteață**, *şef al Secției Probleme Sociale a Cancelariei de Stat a Republicii Moldova;* **V. Pâslaru**, *director al Institutului de Ştiințe ale Educației;* **T. Ponomari**, *profesoară de limba română, Liceul "Gaudeamus";* **I. Spinei**, *director al Departamentului Evaluare, M.E.Ş.;* **A. Stoica**, *expert internațional al Băncii Mondiale;* **V. Tănase**, *profesoară de limba română, Liceul Teoretic din Hîncești, Lăpuşna.*



Liliana IVANOVICI:

– Salutăm prezenţa tuturor participanţilor la această discuţie. Credem că este important nu doar să abordăm problemele educaţionale, dar şi să sensibilizăm opinia publică. E timpul să se înţeleagă că şcoala este problema profesorilor, a managerilor şcolari, a celor implicaţi direct în procesul de învăţământ, dar şi a întregii societăţi. Ne-am propus, de asemenea, să prezentăm şi unele experienţe de la noi şi de peste hotare.

Un aspect important al problemei este şi implicarea în dezbateri a factorilor de decizie, care trebuie să explice oportunitatea măsurilor luate, să încurajeze profesorii. Problemele se pot rezolva doar prin eforturi comune, nu din aşteptări: profesorii – de la M.E.Ş., iar părinţii – de la profesori. C.E. PRO DIDACTICA îşi propune să fie un facilitator al unor asemenea dezbateri publice privind problemele educaţionale. Ne bucură să fim gazdă, dar aşteptăm şi iniţiative de colaborare. Acest lucru se poate organiza şi în şcoli. Revista "Didactica Pro …" va contribui la mediatizarea, declanşarea dezbaterilor în colectivele pedagogice. Finalitatea discuţiei noastre este să abordăm problemele existente, depistate de fiecare la diferite niveluri de implicare în procesul de învăţământ şi să găsim soluţii de rezolvare a acestora.

Ion SPINEI:

– Activăm în cadrul unui proiect al Băncii Mondiale de doi ani şi avem drept scop crearea unui nou sistem de evaluare în învăţământul preuniversitar. Este o problemă vastă, complexă, multilaterală. În anul de studii 1999-2000 am început să implementăm noi teste pentru clasa a IV-a. Pînă nu demult la limba maternă şi la matematică se susţineau lucrări de control, ale căror rezultate erau supuse unor ample analize. Aceste probe, însă, nu erau suficient de bine organizate. O echipă de specialişti din cadrul Departamentului Evaluare a elaborat obiectivele-cadru şi standardele de evaluare, exemple de teste şi itemi, precum şi o schemă de corectare. Pentru a le aduce la cunoştinţa profesorilor, M.E.Ş. a organizat seminare şi conferinţe la nivel judeţean şi republican. Au fost efectuate două pretestări şi am observat cum sînt realizate acestea în practică. Rezultatele testării pe ţară au fost prelucrate, creîndu-se o bază de date. Am comparat rezultatele obţinute la nivel de judeţ cu media pe ţară, ele urmînd să fie analizate de fiecare învăţător şi conducător de şcoală. Avem intenţia să continuăm implementarea noului sistem de evaluare şi pentru clasa a IX-a şi, în perspectivă, pentru BAC. Sistemul dat are menirea să uniformizeze procesul de evaluare, dar, ca la orice început de cale, întîmpinăm şi unele greutăţi, deoarece nu avem deocamdată o concepţie naţională a evaluării.

Tudor BOUNEGRU:

– Dle Spinei, ce rezultate au fost obţinute în urma testării elevilor din clasele a IV-a şi care este media reuşitei la aceste două discipline?

Ion SPINEI:

– La matematică s-a obţinut media de 58,9%.

Tudor BOUNEGRU:

– Care este gradul de obiectivitate al acestor rezultate?

Ion SPINEI:

– Am creat comisii de corectare la nivel de judeţ cu scopul de a avea rezultate cît mai obiective. Din păcate, am recorectat unele lucrări, întrucît unii profesori au neglijat anumite reguli de procedură.

Tudor BOUNEGRU:

– Programele şcolare sînt supraîncărcate şi noi, urmîndu-le cu rigurozitate, încălcăm unele norme ce ţin de particularităţile de vîrstă ale copilului. Acesta nu este în stare să asimileze materialul prevăzut de programă. Odată cu adoptarea curriculumului a crescut volumul de informaţie. Noi am urmărit acest proces încă din 1966, cînd s-a mărit considerabil numărul orelor de studiu. Un om matur lucrează 40 de ore pe săptămînă, iar copilul, care este din punct de vedere fizic mai slab, are în medie 32 de ore pe săptămînă, fără să includem şi orele de pregătire. În opinia mea, trecerea de la învăţămîntul de şase zile la cel de cinci va avea consecinţe negative. Dacă în clasele primare părinţii îşi ajută copiii şi rezultatele sînt acelea pe care le-aţi menţionat, vom vedea că rezultatele de la testarea claselor a IX-a vor fi mai rele.

Adrian STOICA:

– Cunosc destul de bine situaţia din Republica Moldova la capitolul evaluare. Din 1996 colaborăm cu M.E.Ş. şi cu alte organizaţii de învăţămînt, inclusiv cu Fundaţia SOROS Moldova. Să încercăm să explicăm din punct de vedere teoretic ce a spus dl Spinei anterior, şi anume: de ce se fac încercări de a introduce o nouă modalitate de evaluare şi de ce reforma evaluării trebuie să stea în fruntea reformei învăţămîntului. Ar trebui să începem discuţia de la limitele pe care le are evaluarea. Există două limite ale obiectivităţii. Evaluarea culege doar nişte date, pe baza cărora se trag concluzii. Nu putem conta numai pe aceste date întrucît, după cum a remarcat dl Bounegru, ele ar putea să nu fie obiective. Programa pentru clasa a IV-a, introdusă recent, include date detaliate despre elevi şi profesori, cum ar fi: ce cărţi are elevul acasă, dacă este ajutat de părinţi sau nu, cît timp îi ia pregătirea temelor etc. Toate acestea trebuie corelate. O a doua chestiune privind obiectivitatea este modul în care sînt administrate aceste date: ele pot fi falsificate, exact ca în cazul utilizării unui cîntar, care nu este bine reglat. Dacă supravegherea elevilor în timpul testelor nu este corectă (se

copiază, se şopteşte), la notare pot interveni iregularităţi. Dacă se întîmplă asemenea lucruri, obiectivitatea rezultatelor-cifre poate fi pusă sub semnul întrebării.

Curriculumul şi manualele prevăd un volum foarte mare de cunoştinţe. Profesorul, însă, nu trebuie să predea tot ce conţine manualul, ci esenţialul. Datoria celor care elaborează testele în cauză este să formuleze, în primul rînd, nişte obiective clare. Prin evaluare dorim să vedem ce ştie şi ce nu ştie un elev. Ştiind care-i este nivelul de cunoştinţe, putem afla şi alte date. Deci, volumul de cunoştinţe poate fi reglat, alegerea fiind făcută în favoarea unor lucruri fundamentale. Acesta trebuie să fie unul din principiile de bază.

Vladimir GUŢU:

– Vreau să mă refer la faptul că elevii care se înscriu la instituţiile de învăţămînt superior sînt slab pregătiţi. Învăţătorii susţin că şi copiii care pleacă la şcoală sînt slab pregătiţi. Profesorii din gimnazii şi licee afirmă că nu s-a făcut carte în clasele primare. Ne întrebăm: ce specialişti pregăteşte universitatea? Dacă încercăm să căutăm numai latura negativă, o găsim şi o putem critica. S-au făcut, însă, şi multe lucruri bune. Un exemplu îl constituie şi testarea elevilor din clasele a IV-a care a fost apreciată pozitiv de experţii de la Banca Mondială. În prezent avem în discuţie trei variante de proiect la evaluarea claselor a IX-a pentru a o alege pe cea optimă.

Managementul evaluării este o problemă importantă pentru noi. Nu avem specialişti bine pregătiţi în domeniu, dar lucrăm în acest sens, organizînd seminare, conferinţe ştiinţifice etc. Un aspect important este şi elaborarea testelor. Conform standardelor mondiale, 30% din itemi presupun reproducerea materialului, 30% – probleme practice, 30% – creativitate şi 10% – la discreţia autorului testului. Trebuie să creăm, în scurt timp, în cadrul M.E.Ş., o instituţie (centru, agenţie) specializată, cu funcţie managerială.



Alt aspect ar fi notarea. Am introdus sistemul de notare de 10 puncte, în realitate, însă, se folosesc doar 6. Avem probleme şi în calcularea mediei cu sutimi. Intenţionăm să introducem unele modificări şi în acest sens.

Adrian STOICA:

– Aş mai face o remarcă. Avem două aspecte ale evaluării: politica educaţională şi partea tehnică, adică elaborarea testelor, distribuirea, supravegherea, notarea. Este foarte importantă interpretarea rezultatelor din perspectiva paharului jumătate plin– jumătate gol. Acestea pot fi rezolvate destul de rapid în Republica Moldova la nivel de specialişti. Problema pe care am resimţit-o în aceşti ani a fost lipsa unor decizii ferme în ceea ce priveşte politica de evaluare.

Vladimir GUŢU:

– Mai este şi partea morală a problemei. Am întîlnit cazuri de incorectitudine din partea unor profesori. La unele licee toţi elevii erau apreciaţi la limba engleză, de exemplu, doar cu nota 10 şi nimeni cu nota 9. Deci nu e vorba de regulamente…

Tudor BOUNEGRU:

– Vreau să mă opresc la felul cum apreciem elevul. Chiar dacă la un obiect el are două note de 9 şi o notă de 2, acesta va merge mai departe cu materialul asimilat doar parţial. Întrucît învăţămîntul de la noi are un caracter succesiv, elevul va ajunge în clasele mai mari cu goluri de cunoştinţe. Dacă 50-60% din elevii claselor primare, conform statisticilor, însuşesc bine materialul, atunci puţini din elevii claselor gimnaziale sînt activi şi au rezultate bune.

Tudor COJOCARU:

– Aş vrea să mă refer la evaluarea în clasele a IV-a. S-au făcut multe lucruri bune la acest capitol, dar şi paşi care au dus la o suprasolicitare regretabilă a noului. Vreau să fiu convins că ea nu se va produce şi la nivel gimnazial şi liceal. Sînt adeptul sincronizării obiectivelor educaţionale din curriculum cu metodologiile avansate de predare-învăţare-evaluare.

Examenul de absolvire a gimnaziului este şi o metodă de certificare pentru continuarea studiilor la liceu sau în alte instituţii de învăţămînt. Avem noi modalităţi de evaluare, dar conţinuturile au rămas cele vechi.

Adrian STOICA:

– Avem, deci, elemente noi, nu o formă nouă de evaluare. Elaborarea unei programe de examen e un lucru important. Însuşi modul de formulare a întrebărilor lasă de dorit, nemaivorbind de modul de organizare. Rezultatele

nu sînt folosite la luarea unor decizii. Dorim să introducem noi elemente, nu o nouă formă de evaluare. Nu putem spune că de mîine introducem testele standardizate pe computer, aşa cum se practică în Statele Unite. Poate, cu timpul, vom ajunge şi noi la un asemenea nivel. Sincronizarea este un lucru bun, dar trebuie să se ţină cont de timpul real în care se face. Dacă introducem acum curriculumul la clasa a V-a, nu trebuie să aşteptăm încă patru ani ca să se stabilească şi elemente noi de evaluare. Nu ne putem permite acest lucru. Evaluarea trebuie să contribuie şi la dezvoltarea altor componente ale sistemului de învăţămînt. Formularea unor întrebări, care i-ar face pe elevi să gîndească, îi va obliga pe profesori să-şi schimbe modul de predare, iar pe cei ce elaborează manualele – să revadă conţinutul acestora.





Simion MUSTEAŢĂ:

– Nu poţi face instruire fără evaluare. Pînă nu demult, cînd nu existau conexiuni între minister şi profesor, acest aspect era neglijat. Odată cu introducerea curriculumului au fost elaborate şi obiective de evaluare pentru fiecare clasă în parte. Aceste instrucţiuni, însă, întîrzie să fie aplicate de profesori şi învăţători. Este greu să apreciem ceva cînd avem doar o evaluare sumativă, cea iniţială şi formativă abia urmează să fie efectuate pentru a avea un tablou clar al situaţiei din învăţămînt. Vom introduce elemente noi la testarea elevilor din clasele a IX-a care, credem, vor fi acceptate, deoarece profesorii vor fi deja pregătiţi. Mai avem de elaborat şi ghiduri de evaluare pentru fiecare disciplină. Obiectivele operaţionale trebuie încadrare în cele de evaluare a profesorului, un lucru greu de realizat. Centrele metodice vor ajuta profesorii în acest sens, aducîndu-le la cunoştinţă informaţia de ultimă oră din domeniu.

Vera TĂNASE:

– Cu părere de rău, uneori evaluarea este redusă doar la funcţia ei de control şi decizie. Or, aceasta nu contribuie substanţial la formarea personalităţii copilului.

Svetlana BELEAEVA:

– Sistemul de evaluare trebuie revăzut şi aceasta o susţinem noi în practica de fiecare zi. Cele trei componente: evaluarea instituţiei, a cadrelor didactice şi a elevilor vor fi reflectate, probabil, în concepţia evaluării care urmează a fi elaborată.

Ştim cu toţii că fiecare copil are specificul său şi testarea la nivelul clasei a IV-a nu poate reflecta decît un indiciu provizoriu. Important este testul din clasa a IX-a şi bacalaureatul, care determină statutul absolventului şi soarta lui de mai departe.

Referindu-ne la aspectul social al evaluării, trebuie să ţinem cont de părerea părinţilor şi de mentalitatea societăţii de azi. Resimţim, de asemenea, lipsa unei experienţe în elaborarea testelor. Chiar dacă M.E.Ş. a organizat cursuri de vară, acestea sînt insuficiente. Avem nevoie de timp. Vin cu o propunere. Dacă se va recurge la o nouă formă de evaluare, să nu facem o testare generală pe ţară, ci să testăm, pentru început, o singură instituţie, apoi, analizînd aceste rezultate, să formulăm propuneri concrete şi pentru alte şcoli.

Viorica BOLOCAN:

– Problema numărul unu, care stă în faţa noastră, este clarificarea noţiunilor. Ne întrebăm ce este predarea în sistemul predare-învăţare-evaluare: o prelegere de 30 de minute, în timpul căreia elevii ascultă şi învaţă sau predarea este învăţare? Ce înseamnă învăţarea pentru elev: o toceală care-l face pe profesor să fie supărat pentru necunoaşterea temei sau este formarea unor abilităţi? Ce semnifică evaluarea pentru profesor: o metodă de a prinde cu ocaua mică sau găsirea feedback-ului, cu rezultate reale atît pentru profesor, cît şi pentru elevi, pentru ca să se ştie ce s-a făcut şi ce trebuie să se facă. Mulţi profesori nu doresc să efectueze o evaluare în adevăratul sens al cuvîntului. Ei o fac, uneori, doar pentru a-şi asigura o nouă sursă de venit din lecţiile suplimentare. Nu putem



ascunde aceste lucruri regretabile. Profesorii nu vor să facă o evaluare formativă. Săptămîna trecută, în cadrul unui experiment, am efectuat o evaluare inițială şi două evaluări formative. Am simțit că sînt pe calea creării motivației. Doreşte oare profesorul să facă acest lucru? Am constatat că elevii noştri vor să învețe. În timpul delegațiilor peste hotare am fost mereu uimită de rezultatele lor. La Lyon, de pildă, copii din Republica Moldova şi România sînt printre primii în clasă. Avem un potențial extraordinar.

Elevii vor să fie apreciați. Vă întreb, putem introduce notele de la testele de evaluare formativă în catalog?

Adrian STOICA:

– Nu putem. Evaluarea formativă are cîteva caracteristici. Unu – de diagnosticare; doi – are un caracter continuu, trei – ajungem la ceea ce spuneați Dvs. – nu-l putem aprecia pe elev. La aprecierea elevului evaluarea formativă trebuie să fie însoțită de cea sumativă.

Tudor BOUNEGRU:

– Vreau să abordez problema examenului de bacalaureat. Reforma evaluării se desfăşoară într-un ritm prea lent. După părerea mea, nu trebuia să începem cu testele pentru clasele a IV-a şi să continuăm cu cele pentru gimnaziu. Introducerea acestora trebuia efectuată nu de jos în sus, ci de sus în jos. Vom pierde astfel mult timp şi nu vom obține efectul scontat. Am propus pentru examenul de BAC o programă de evaluare asistată de calculator. Ideile de bază le-am expus în articolul meu din nr. 2 al revistei "Didactica Pro…".

O altă problemă este evaluarea prin teste cu variante de răspuns. Ele, pe lîngă faptul că nu reflectă întocmai nivelul de cunoştințe, nu-l învață pe elev să gîndească creativ. În Statele Unite, o comisie specială a respins, încă din 1972, introducerea acestor teste la nivel național, tocmai din motivul că nu-l stimulează pe copil să depăşească nivelul profesorului care a elaborat testul şi nu asigură o dezvoltare generală a elevului.

Tatiana IACUBIȚCHI:

– Fiind una din componentele activității didactice, evaluarea angajează realizarea unui învățămînt prioritar formativ, bazat integral pe resursele de (auto)instruire şi (auto)educație ale fiecărui elev. Valorificarea necesităților de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului se face prin aplicarea unui model al evaluării, în care se cere să fie respectat ritmul de activitate al fiecărui elev, concretizat în nivelul de învățare al acestuia, determinat de raportul dintre timpul real de învățare, condiționat de perseverență şi de ocazia de învățare, şi timpul necesar pentru învățare, condiționat de aptitudinea pentru studiu şi calitatea instruirii. Implementarea curriculumului angajează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor-standard, "curba în formă de J" care este preferabilă "curbei sub formă de clopot" (curba lui Gauss), ultima limitînd capacitatea profesorului de noi realizări. Ne întrebăm: în ce măsură proiectul concepției evaluării va reflecta standardele la nivelurile de realizare minime-medii-maxime care vizează performanțele unui elev concret, capabil de progres şcolar permanent?

Vlad PÂSLARU:

– Important este să se înțeleagă că o concepție există deja înainte de a fi elaborată, lucru valabil şi pentru educație şi învățămînt. Nici o inovație nu începe de la zero. Totdeauna există nişte opinii, idei, viziuni chiar în domeniul supus elaborării conceptualizate. O concepție trebuie să reflecte, în primul rînd, doleanțele oamenilor de azi, şi, în al doilea rînd, opinia specialiştilor. Pînă în prezent, în domeniul evaluării s-au făcut multe lucruri bune, de care, însă, nu se ține cont. În manualele de literatura română pentru clasele a VII-a şi a IX-a, de exemplu, obiectivele de evaluare au fost formulate încă acum zece ani.

Lucrul cel mai important pe care trebuie să-l facem este să schimbăm mentalitatea. Există specialişti care vor elabora concepția şi instrumentele de evaluare. Dar la această operă participăm cu toții. Unii conducători nu înțeleg corect lucrurile, dorind să efectueze cu orice preț un control riguros în teritoriu, deşi abia anul acesta am introdus un curriculum şi un manual de clasa a V-a. Trebuie să le acordăm profesorilor mai mult timp pentru implementare, să nu-i supunem controlului cel puțin un an de zile. Tentația controalelor reprezintă urmări ale vechii mentalități a managerului educațional. Şefii încearcă , într-un fel, să-şi justifice salariul. Credem că e necesar

să se facă o trecere de la control la îndrumare, în caz contrar există pericolul reîndoctrinării învățământului.

Pe de altă parte, actuala concepție a evaluării este valabilă doar pentru o perioadă de timp, întrucît lumea e într-o continuă schimbare şi această concepție trebuie ajustată cerințelor vremii.

Să fim atenți şi la utilizarea unor noțiuni, deoarece se constată că înțelegem în mod diferit sau eronat conceptul promovat. Evaluarea trebuie să difere în funcție de disciplinele şcolare. Cînd evaluăm capacitățile unui elev, la literatură, de exemplu, confundăm uneori părerea lui cu cea a criticului literar referitoare la opera dată. Aceasta nu reflectă întotdeauna capacitatea de înțelegere a operei de către elev, căci adevărul operei literare este re-creat de elev, spre deosebire de adevărul ştiințific care îi este comunicat întocmai.

Un alt moment important este corelarea standardelor de evaluare, fapt ce încă nu s-a produs. Standardul de evaluare este un obiectiv, dar şi un instrument. Orice evaluare produce un standard, deci acesta este şi flexibil, chiar dacă este un standard.

Învățământul universitar se menține în domeniul academismului, din această cauză sîntem înțeleşi mai greu. Suprasolicitările noului, care au fost menționate mai sus, pot fi înlăturate prin elaborarea şi aplicarea unei concepții moderne de pregătire a cadrelor didactice în învățământul universitar, inclusiv pentru realizarea obiectivelor evaluării.

Să încercăm să renunțăm la această viziune a zilei de ieri, care determină cadrele didactice să considere că renovările vin de la M.E.Ş. sau de la I.Ş.E. Fiecare din noi face ceva pentru învățământ – savanți, profesori, părinți, guvernanți etc.; cam aşa stau lucrurile şi în Occident. Concepția evaluării, pe care o vom elabora, nu trebuie, deci, interpretată ca o doctrină, ci ca o valoare a momentului. Pe parcurs aceasta va fi supusă anumitor modificări.

S-a vorbit şi azi, ca şi în alte rînduri, despre comportamentul amoral al unor profesori în timpul examenelor. Este o problemă, în primul rînd, socială, apoi şi una de etică. Salariile mici şi neplata lor la timp generează corupția, nu calitatea morală a profesorilor. Corupția din învățământ poate fi eliminată prin acordarea unor salarii bune cadrelor didactice.

În ceea ce priveşte evaluarea, deocamdată n-au fost stabilite responsabilitățile instituțiilor implicate în acest proces.

Valeriu CABAC:

– Vorbind despre evaluare am constatat faptul că punem accentul mai mult pe evaluarea cunoştințelor. Cu regret, astăzi educația este înlocuită prin instruire. Evaluarea activității pedagogice o raportăm, în ultimă instanță, la idealurile educaționale ale societății.

Am analizat mai multe concepte referitoare la evaluare. În linii generale, aceasta cuprinde opt elemente: subiectul şi obiectul evaluării, baza, scopul, instrumentele, determinarea capacităților, compararea valorilor actuale cu baza, reflectarea rezultatelor (notarea). Ştiințele educației vin cu noi noțiuni, necunoscute încă de absolvenții instituțiilor de învățămînt superior, în care orele de pedagogie şi psihologie s-au redus considerabil.

Dezvoltarea elevului poate fi reprezentată în trei domenii, după cum urmează:

– cunoştințele;

– aplicarea lor în practică;

– capacitățile personalității.

Din acestea, noi evaluăm doar ceea ce e mai uşor de realizat – cunoştințele, mai greu e să le evaluăm pe celelalte.

Tudor BOUNEGRU:

– Mă interesează, totuşi, ce fel de BAC vom avea anul acesta …

Vladimir GUȚU:

– Am citit articolul Dvs. din revista "Didactica Pro…" şi l-am discutat împreună cu colegii. În condițiile sistemului nostru de învățământ nu putem schimba imediat forma de examinare la BAC, de aceea intenționăm să experimentăm cu un liceu sau două. Pe de altă parte, vrem să facem un pas spre descentralizare pînă la profesorul care predă disciplina. Nu este corect să-l excludem din acest proces.

O altă idee este să editățm culegeri de teste la fiecare disciplină. Elevul trebuie să ştie, în linii



generale, ce teme va avea de susținut la examen.

Anul acesta mulți dintre cei care au susținut examene de admitere la universități şi colegii au dat dovadă de o pregătire slabă. În aceste instituții sînt predate doar disciplinele prevăzute de BAC, celelalte fiind trecute cu vederea. Deci, acest examen este mai mult unul formal. După clasa a XI-a elevii pleacă la universitate, ştiind că peste un an vor susține BAC-ul fără probleme. Trebuie să schimbăm ceva în acest sens. Deocamdată, discutăm doar la nivel de propuneri, decizia finală îi va aparține Colegiului M.E.Ş.

Revenind la descentralizare… Trebuie să avem încredere în profesor. El nu poate aprecia cu nota 10 cunoştințe de 6 şi invers.

Viorica BOLOCAN:

– Cred că uneori aş putea să măresc nota cu un punct-două, dacă elevul s-a pregătit bine în ultimul an, dar e imposibil să trec de la 6 direct la 10.

Valentina MIRON:

– Am reuşit să adunăm rezultatele testelor pentru clasele a IV-a într-un centru, unde au fost verificate şi notate obiectiv.

Valentina CHICU:

– Ne-am adunat astăzi şi pentru a face propuneri de eficientizare a evaluării. Profesorii îşi ajută elevii prin diferite procedee. Ne punem întrebarea: cine este responsabil de rezultatele evaluării? Pe parcursul anului, profesorul e interesat să evalueze nu ceea ce cunoaşte elevul, dar ceea ce ar trebui să cunoască. Dacă un elev slab este notat după cum o merită, în anul viitor direcția şcolii, evaluînd munca profesorului, ar putea să nu-i repartizeze acestuia o clasă bună. Rezultatele elevului nu se raportează la realitatea existentă, ci la standarde. Copilul nu este motivat să învețe, iar profesorul – să fie obiectiv. Lipsa responsabilității pentru învățare este un punct de stagnare a reformei în general. Noile forme de evaluare vor fi un catalizator al procesului de învățare.

Mihai COJOCARU:

– S-a vorbit mult despre evaluare, dar nu s-a amintit şi de componentele ei. Venim cu o sugestie pentru autorii regulamentelor şi testelor: să se indice pentru fiecare test şi ponderea fiecărui indice, în conformitate cu taxonomia lui Bloom. Unele teste au un volum mare, dar în realitate nu sînt atît de dificile. Ele pot fi apreciate maximum cu nota 8, în catalog însă apar şi note de 9 şi 10. Totul trebuie să fie corect şi reglementat.

Liliana IVANOVICI:

– În final, să formulăm problemele puse în discuție în timpul mesei rotunde de astăzi:

- schimbarea mentalității managerului şcolar (control, diagnosticare, ajutor);
- pericolul reîndoctrinării învățămîntului;
- evaluarea *doar* a cunoştințelor;
- corelația evaluare – standarde;
- răspunde oare şcoala cerințelor societății;
- lipsa unui nou concept de perfecționare a cadrelor didactice;
- decalajul dintre evaluarea în sistemul preuniversitar şi cel universitar;
- participarea şi responsabilitățile diferitelor instituții în implementarea componentelor evaluării;
- problema autoevaluării;
- responsabilitatea profesorului;
- asigurarea obiectivității rezultatelor;
- volumul mare de informație prevăzut în programe;
- modul de administrare a testelor;
- elaborarea testelor;
- aspectele morale;
- asigurarea corelației dintre evaluarea curentă şi cea finală;
- pregătirea profesorilor (universități, I.Ş.E.);
- utilizarea rezultatelor evaluării;
- denaturarea conceptului de evaluare;
- crearea motivației elevului;
- motivația profesorului.

Această listă de probleme urmează să fie adusă la cunoştința profesorilor prin intermediul revistei "Didactica Pro…" . Vă invităm, deci, la o discuție şi vă rugăm să veniți cu propuneri şi sugestii concrete de soluționare a lor.

Vă mulțumesc mult pentru participare. Le mulțumesc şi colegilor mei de la C.E. PRO DIDACTICA, care s-au angajat în realizarea acestui proiect, sperăm, cu real folos pentru toți.

Consemnare: Dan BOGDEA

Pentru cel ce ştie a-şi îndeplini datoria conştiincios, cînd suie treptele unei catedre universitare nu-i rămîne decît o singură preocupare de frunte, aceea de a cerceta scrierile noi, dezvoltările prospere, descoperirile care privesc obiectul catedrei sale...



Doar provocările adevărate suscită interesul profesorului...

Invitatul rubricii este Paul Clarke (Marea Britanie), expert-consultant în domeniul evaluării şcolare, aflat recent în Republica Moldova într-o vizită de investigaţie în cadrul Proiectului Dezvoltare Organizaţională al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA.



Paul **CLARKE**

Paul Clarke este prof. univ. dr. la Leeds Metropolitan University din Marea Britanie. Începînd cu anul 1987 desfăşoară o prodigioasă activitate profesională, fiind şi membru al mai multor asociaţii de profil: School Improvement Network, London Institute of Education; American Education Research Association; International Congress for School Effectiveness and Improvement; National Staff Development Council U.S.A.; Association for Supervision and Curriculum Development U.S.A.; Australian Educational Association etc. Este autorul multor monografii şi coautorul volumelor: *Learning Schools, Learning Systems*, Cassell, London, 2000; *The Ebb and Flow of Capacity Building, American Educational Research Association*, Montreal, 1999; *Third Millenium Schools*, San Antonio Texas, 1999; *The aims and purposes of the curriculum*, QCA Publications, HMSO, London, 1998; *Reconceptualising School Improvement: from Instrumentalism to Sustainability*, University of Manchester, 1998. A publicat numeroase studii în volume colective şi reviste de specialitate. Din 1990 lucrează ca cercetător şi consultant în domeniul evaluării şi dezvoltării şcolii.

Domenii de interese: dezvoltarea şcolii, reformele educaţionale, evaluarea curriculumului, viitorul şcolii etc.

Ştim că în Marea Britanie sînteţi recunoscut ca un bun specialist în problemele evaluării.

Care sînt preocupările Dvs. de bază?

La începutul carierei mele profesionale m-a interesat problema profesorilor din şcolile secundare. După susţinerea masteratului am fost preocupat de semnificaţiile relaţiilor profesor-elev, şcoală-profesor, astfel ajungînd şi la problemele evaluării. Actualmente activez în cîteva centre didactice şi problemele pe care le studiez sînt: evaluarea elevului, unele aspecte ale evaluării formative, testele obligatorii aprobate de guvern. Consider că doar provocările adevărate suscită interesul profesorului. La Centrul de elaborare a testelor din Manchester lucrăm la comanda guvernului. Şcolile de la noi colaborează intens cu organele de învăţămînt ale districtelor, interesate de gradul în care problemele sociale sau de importanţă mondială se repercutează asupra acestora şi în ce măsură şcoala îi pregăteşte pe elevi să facă faţă cerinţelor înaintate. În 1998 împreună cu alţi colegi am organizat un Congres mondial cu genericul "Perfecţionarea şcolilor", la care au participat reprezentanţi din 66 de ţări, prilej ce mi-a oferit o experienţă unică

şi utilă. Rezultatele congresului au fost prezentate în cartea *Third Millenium Schools* care reflectă experienţa în domeniu a 22 de ţări şi care elucidează conceptul trecerii procesului educaţional din epoca industrială la cea post-industrială (postmodernistă). Ultima mea carte tratează evaluarea schimbării la diferite niveluri: elevi-profesori-părinţi.

Care sînt problemele, dar şi inovaţiile de ultimă oră, din sistemul de evaluarea şcolii din Marea Britanie?

Organizatorii procesului educaţional au înţeles care este rolul şi valoarea şcolilor în societate. Şcoala şi-a obţinut dezirabila conştientizare de sine. Ea căpătă o imagine de viitor tot mai sigură, managerii şcolari ştiind exact *cum* ar trebui să fie o instituţie modernă de învăţămînt. Ar mai fi de adăugat că rolul inspectoratului central s-a minimizat, şcolile îşi organizează evaluarea în mod independent, reuşitele lor devenind publice. Tot aici menţionăm şi tendinţa şcolilor spre o colaborare care ar facilita schimbul de experienţă. În procesul evaluării se ţine cont de opiniile elevului şi ale profesorului. Ca urmare, această *vox populi* conduce la descentralizare, avînd un impact major asupra procesului educaţional. Evaluarea unităţilor şcolare are loc o dată la patru ani, iar în cazul celor cu rezultate modeste – mai des, acestea din urmă constituie o prioritate pentru guvern.

Care sînt criteriile în aprecierea performanţelor unităţii şcolare şi care este sistemul de acreditare ce asigură o funcţionare eficientă a acesteia în ţara Dvs.?

Criteriile de bază sînt rezultatele elevului. Relaţia şcolii cu societatea este foarte strînsă. Sistemul şcolar corespunde categoriilor sociale, iar standardele evaluării sînt stabilite astfel: pentru cei bogaţi sînt mai înalte, pentru cei săraci – mai joase. Nu există un sistem unic de evaluare. El depinde de starea materială a familiilor din care provin elevii ce frecventează şcoala respectivă: uneori şcolile la care merg copiii bogaţi au standarde mari, rezultate mici şi viceversa.

În timpul evaluării profesorului sînt examinate realizările lecţiilor practice şi frecvenţa feedback-ului. Rezultatele unei evaluări interne sînt aduse doar la cunoştinţa directorului şcolii. În cazul unei evaluări externe, rezultatele sînt făcute publice comunităţii, impactul ei fiind diferit de cel al evaluării interne. Este necesar să se facă distincţia între evaluarea performanţelor elevilor şi cea a şcolii, deoarece la evaluarea şcolii se ţine cont de mai multe componente.

Sistemul de acreditare este unul centralizat, stabilit de guvern, dar negociat cu profesorii. Regimul de funcţionare a şcolilor nu poate fi întrerupt, deoarece centrele de acreditare concretizează doar gradul lor de eficienţă. Despre acreditarea propriu-zisă, însă, se pot spune puţine lucruri, deşi aceste centre sînt nişte agenţii independente.

Există diferenţe între sistemul de învăţămînt britanic şi cel de pe continent?

În ultimul timp se simte o interacţiune tot mai puternică între cele două sisteme. Există o diferenţă doar la nivel de filozofie, care detaşează tendinţele britanicilor de cele ale francezilor, de pildă. Dar există şi aspiraţii de unificare, care constituie, mai curînd, o exigenţă politică, pentru a facilita transferul de modele şi tehnologii. Important este ca ceea ce se întreprinde să se raporteze la procesul de globalizare, deşi este complicat de realizat.

Care a fost prima impresie despre Moldova?

Realitatea din Moldova mi se pare şocantă, surprinzătoare şi nostimă. Toate referinţele pe care le auzisem pînă la această vizită diferă total de ceea ce am văzut aici. M-a fascinat torentul de emoţii al acestui popor şi profunzimea spiritualităţii lui, dar m-a surprins diferenţa dintre oraş şi sat sub toate aspectele.

Am observat că arhitectura şcolilor este aproape identică şi poartă amprenta regimului comunist. M-a impresionat, de asemenea, faptul că elevii şi profesorii sînt foarte preocupaţi de procesul de învăţare. Apropo de şcoli, dacă aş începe o reformă a învăţămîntului în Moldova aş schimba, în primul rînd, aspectul şcolilor, căci acesta contribuie mult la formarea elevului. Problemele cu care se confruntă actualmente învăţămîntul din Moldova îmi sînt cunoscute întrucît, pînă nu demult, şi Anglia a trăit o experienţă similară. Totodată, apreciez faptul că există şi multe idei inovatoare.

Ca expert-consultant internaţional, în ce măsură Vă puteţi implica în domeniul evaluării din Moldova?

Mai întîi de toate, vreau să vă sugerez că nu sînt genul de om care să pretindă că posedă cunoştinţe pe care le poate transfera cu uşurinţă de la anumite condiţii culturale, economice şi organizatorice la altele. Chiar avînd o bună pregătire în domeniu e mult mai uşor să asculţi, să observi, dar nu şi să dai soluţii. E un lucru cu adevărat util să ai, undeva departe, o persoană în rol de critic. În termeni mai pragmatici, chiar doresc să mă implic în design-ul proiectului (intenţionăm împreună cu C. E. P. D. să elaborăm un model de evaluare a unităţii şcolare, care va fi aplicat în Republica Moldova), în dezvoltarea lui, deoarece sînt foarte interesat de modul în care şcolile acceptă, re-definesc şi urmează procesul de evaluare pentru beneficiul întregii societăţi.

Aţi vizitat cîteva licee din ţara noastră. Care sînt, în opinia Dvs., aspectele pozitive ale reformei din domeniul evaluării elevilor ?

Este dificil pentru mine să răspund la această întrebare. Abia am început să înţeleg specificul sistemului de evaluare care funcţionează în Moldova. Tot ce am văzut pînă acum este foarte diferit de ceea ce se întîmplă în ţara mea. Tocmai acest lucru mă provoacă, mă face să gîndesc detaşat despre ceea *ce face* şcoala şi *cum o face*. În urma întîlnirilor cu profesorii de aici, am înţeles că există o convingere profundă privind necesitatea de a transforma procesul de predare-învăţare în unul captivant, antrenant, care să merite efortul şi care să realizeze cel mai important scop al evaluării, identificarea succesului, a performanţelor obţinute de elevi. Sper că în cadrul viitoarei noastre colaborări să putem dezvolta şi aprofunda modalităţile de depistare a dificultăţilor cu care se confruntă profesorii şi elevii, deoarece există atîtea dimensiuni culturale şi creative, ce influenţează semnificativ responsabilitatea profesorilor şi realizarea cu succes a celor propuse.

Dacă am face un mic studiu comparativ al sistemelor de evaluare din Marea Britanie şi din Moldova, ce aţi evidenţia în mod special?

Oameni diferiţi au obiective diferite. Prin urmare, şi modalităţile lor de realizare sînt diferite. Dacă încercăm să facem o comparaţie între sistemul de evaluare din Moldova şi cel din Marea Britanie, cred că trebuie să abordăm mai curînd substraturile, nivelurile mai profunde, şi nu aparenţele. Consider că în educaţie există scopuri morale, etice şi filozofice în baza cărora ne putem întreba de ce facem şcolile anume aşa, ce ne determină să le modelăm astfel şi care ar fi obiectivele noastre privind sistemul educaţional pe un termen mai lung. Răspunsurile „naţionale" la acest gen de întrebări ne oferă oportunitatea de a analiza cu perspicacitate lucrurile care urmează a fi evaluate. Respect spusele lui Michael Fullanos: „Trebuie să evaluăm ceea ce apreciem, dar nu să apreciem ceea ce evaluăm". Consider că acesta este deziderатul pe care trebuie să-l realizeze fiecare ţară.

Cum credeţi, care ar trebui să fie măsurile luate de către factorii de decizie de la noi pentru a îmbunătăţi sistemul de evaluare?

Aş vrea să spun, mai întîi, că trebuie să ne privim ţara cu obiectivitate şi să ne întrebăm ce vrem să facem cu şcolile noastre, cum să ne continuăm activitatea, ţinînd cont şi de scopurile locale, regionale şi naţionale pe care urmează să le dezvoltăm. Consider că activitatea didactică trebuie să fie însoţită de dialog, de dezbateri valoroase care ar implica toţi actanţii procesului de predare-învăţare, şi nu de seturi interminabile de instrucţiuni. Acest dialog va genera subiecte de discuţii la nivel local, care ar aduce la consens cerinţele locale, astfel asigurînd o bună comunicare între autorităţile centrale şi regionale, acordînd suport profesorilor, părinţilor şi elevilor şi creînd condiţii favorabile desfăşurării procesului educaţional. Metamorfozele sociale, culturale şi economice tergiversează progresul în educaţie. Este o perioadă tensionată pentru ţara Dvs. şi mai aveţi încă mult de lucru. Vă doresc realizări şi succese pe care, sînt sigur, le veţi obţine.

Consemnare: Nadia CRISTEA

Şcoala sădeşte şi înrădăcinează din prima copilărie şi în mod special ideile care formează apoi cultura comună a unei naţiuni.



Evaluarea performanţelor şcolare (experienţe occidentale)





Aglaida **BOLBOCEANU** Valentina **HAHEU**

Reforma şcolii în Republica Moldova presupune şi refacerea sistemului de evaluare. În prezent, sîntem într-o etapă de căutări şi ar fi de un real folos să cunoaştem experienţa altor ţări în acest domeniu.

În studiul de faţă vom aborda unele aspecte ale practicii de evaluare a performanţelor şcolare din Franţa, Olanda şi Lituania, care prezintă, în opinia noastră, o experienţă deosebită.

***

Franţa este o ţară cu tradiţii în domeniul educaţiei. Deşi sistemul de învăţămînt funcţionează de mai mult timp, modernizarea acestuia constituie o preocupare permanentă, iar fenomenul educaţional francez, în special prin conţinutul său, corespunde exigenţelor actuale.

Ministerul Educaţiei Naţionale coordonează procesul evaluării în următoarele trei domenii:

- evaluarea elevilor;
- evaluarea şcolilor;
- evaluarea practicii pedagogice.

M.E.N. din Franţa are un departament de planificare şi dezvoltare. Una din subdiviziunile acestuia este *Misiunea de evaluare*, care întruneşte cele trei domenii de evaluare, menţionate mai sus, şi una de cercetare statistică.

Evaluarea cunoştinţelor elevilor se efectuează pe două căi:

– examenele de bacalaureat care au loc la sfîrşitul învăţămîntului secundar, cînd elevii împlinesc vîrsta de 18 ani (deşi mai mulţi specialişti francezi consideră că acesta-i un dezavantaj al sistemului de apreciere din ţara lor);

– evaluarea periodică prin teste de cunoştinţe.

Testarea, care determină atît nivelul cunoştinţelor, cît şi direcţiile de activitate ulterioară, are două etape: se susţine la mijlocul şcolii primare şi în şcoala secundară.

Sistemul de învăţămînt francez este structurat astfel: clasele primare (începînd cu vîrsta de şase ani) – cinci ani de studii şi clasele secundare – şapte ani. Învăţămîntul secundar, la rîndul său, cunoaşte două niveluri: nivelul I – trei ani şi nivelul II – patru ani. În cazul testării, la începutul fiecărui nivel, se face o distincţie clară între examene şi testele de evaluare. La nivelul învăţămîntului liceal francezii au trei categorii de examene de bacalaureat:

- BAC-ul general – îi permite elevului să-şi urmeze studiile la universitate;
- BAC-ul tehnologic – pentru continuarea studiilor la instituţiile de învăţămînt superior de profil;
- BAC-ul profesional – permite angajarea la întreprinderi, în funcţie de profilul ales.

Examenele de BAC general şi BAC tehnologic pot fi susținute după trei ani de studii liceale, iar cel profesional – după doi ani.

Cine şi cum pregătește examenele de BAC? În linii generale, Ministerul Educației Naționale este cel care elaborează regulamentul de organizare şi desfăşurare a acestora. Sarcinile pentru examene sînt concepute de academiile franceze (organe de conducere la nivel de district). Fiecare academie este condusă de un rector; în total, în Franța, sînt 30 de rectori responsabili de formularea sarcinilor.

Pentru desfăşurarea reuşită a BAC-ului, M.E.N. anunță din timp elevii care sînt examenele obligatorii şi la alegere. Ministerul decide dacă respectivul examen se va desfăşura în scris sau oral şi care vor fi criteriile de evaluare. Toate probele scrise au loc în aceeaşi zi şi sînt aceleaşi pentru toți. Elevii depun, pentru verificare, doar copia lucrării.

La ce discipline sînt prevăzute astfel de examene? De exemplu, pentru BAC-ul general sînt propuse următoarele probe: la limba franceză – în scris (4 ore) şi oral (20 min.); la filozofie – în scris (4 ore); la ştiințele reale (matematică, fizică, biologie) – în scris (1 oră) şi un examen la alegere (în scris).

În anul de învățămînt 1998-99 BAC-ul general a fost susținut de 78 la sută din absolvenți.

20-30% din elevii francezi îşi aleg un liceu în care vor putea susține BAC-ul profesional, în urma căruia ei obțin două tipuri de certificate:

CAP – certificat de aptitudini profesionale care oferă posibilitatea angajării la întreprinderi;

BEP – brevet de studii profesionale care permite continuarea studiilor la instituții de învățămînt superior.

La absolvirea acestui tip de liceu se susțin opt examene. La disciplinele generale sînt prevăzute următoarele examene: limba franceză, matematica, fizica, disciplinele sociale (de exemplu, igiena) şi trei probe la disciplinele de specialitate.

Sistemul de notare pentru toate tipurile de BAC este cel de la 0 la 20 de puncte. Pentru ca BAC-ul să fie susținut, candidatul are nevoie să acumuleze, cel puțin, 10 puncte. Prin urmare, la cele opt examene trebuie să se acumuleze total o medie generală de cel puțin 10 puncte.

***

Evaluarea şcolară din Olanda (orientată mai mult spre modelul american) prezintă un interes deosebit datorită experienței acumulate în acest domeniu. Cele mai multe probleme legate de estimarea performanțelor şcolare sînt soluționate de C.I.T.O. (Institutul Național de Evaluare în Domeniul Educației, *trad. n.*), un centru specializat şi autonom, care pînă la privatizarea lui (1998) a activat sub auspiciile Ministerului Educației.

În Olanda, evaluarea performanțelor şcolare este tratată ca o problemă de importanță națională, întrucît permite determinarea raportului optim între finalitățile sistemului educațional şi necesitățile societății de azi, care solicită eforturi tot mai mari, dictate de concurența economică globală.

Evaluarea permite compararea, sub aspect calitativ, a rezultatelor obținute la nivel de clasă şi de şcoală, pe baza cărora sînt stabilite intervențiile necesare, care să-i ajute pe elevi – actanți ai sistemului – să realizeze obiectivele preconizate.

Politica de evaluare este coordonată de Consiliul Național de Examinare, din care fac parte reprezentanți ai sindicatelor, părinți şi profesori. Comitetele pe discipline, alcătuite fiecare din trei persoane (preşedintele acestora este, în mod obligatoriu, un profesor universitar, iar ceilalți membri sînt delegați de asociațiile profesionale şi de sindicate), sînt responsabile de organizarea şi desfăşurarea examenelor.

Specialiştii din cadrul Ministerului Educației au în obiectivul lor calitatea evaluării. Ei elaborează programele de examinare, în care sînt specificate cerințele față de candidat, la fiecare disciplină în parte, şi normele de susținere a probelor, examenele ce vor fi organizate de Consiliul Național de Examinare şi cele organizate de şcoli (conform legislației, 50% din numărul probelor țin de competența şcolilor şi 50% – de cea a Consiliului Național de Examinare). Comitetele pe discipline încheie un contract cu C.I.T.O. prin care este solicitată participarea profesorilor şcolari la elaborarea tuturor subiectelor, materialelor şi instrucțiunilor de examinare. Rezultatele probelor sînt date publicității, iar inspectoratele şcolare apreciază, individual, nivelul fiecărei instituții de învățămînt antrenate în acest proces.

Prima evaluare a performanțelor şcolare are loc la finele nivelului primar de opt ani. La această etapă elevii susțin un test, ale cărui rezultate sînt utilizate în scopuri de consiliere şi orientare şcolară, dar şi pentru a identifica nivelul elevilor dintr-o anumită instituție de învățămînt în comparație cu nivelurile regional şi național. Deşi testarea nu este obligatorie, la ea participă 90 la sută din elevi. Specialiştii olandezi din domeniu susțin că testarea de la finele învățămîntului primar nu este un examen propriu-zis; în unele şcoli ea este susținută ca probă de inteligență generală.

Nivelul secundar al sistemului de învățămînt olandez are patru tipuri de şcoli şi se încheie cu Examenul Național. În funcție de profilul şcolii – socio-uman, economic, medical, tehnic –, fiecare absolvent trebuie să susțină de la trei pînă la şase examene obligatorii şi o probă sau două opționale. În sistemul de 10 puncte nota 6 este cea de promovare. Pentru certificare se admit două note de 5, dar nu şi la disciplinele de profil. Media notelor la examenele interne (stabilite de şcoală) şi la cele externe (stabilite de minister) constituie nota de absolvire a şcolii secundare. Universitățile din Olanda nu practică examenele de admitere. Selectarea candidaților are loc în baza notelor obținute la Examenul Național.

Documentele ce reglementează diverse aspecte ale evaluării – procedura, obiectivele, rezultatele, importanța etc. – sînt elaborate conform standardelor de evaluare care au trei niveluri de performanță: minim, suficient şi avansat. Primul presupune însuşirea unor abilități elementare şi

poate fi realizat de 90-95 la sută din elevi; cel de-al doilea – de circa 70-75%, iar cel avansat – de un număr limitat de elevi. Standardele sînt elaborate în fiecare an de un grup de experţi care-şi expun opiniile proprii, apoi, ţinînd cont de rezultatele obţinute de elevi la evaluarea precedentă, vin cu sugestii de echipă.

***

Pînă nu demult, sistemul educaţional din Lituania era unul ideologizat. Modernizarea societăţii, generată de factori externi şi interni, a cuprins şi actul educaţional.

În instituţiile de învăţămînt din Lituania este practicat sistemul *Matura*, ceea ce ar fi, prin analogie cu Moldova, totalitatea examenelor de absolvire a şcolii medii sau a liceului. Ministerul Educaţiei elaborează *syllabus-ul* şi sarcinile pentru *Matura*, iar şcolile organizează probele, notează şi acordă calificativul respectiv. Trei examene sînt obligatorii: la limba lituaniană, la matematică şi la limba străină, iar altele două – opţionale. Începînd cu anul 2000 rămîne obligatoriu doar examenul la limba lituaniană. Numărul examenelor, gradul lor de complexitate, procedura de desfăşurare – toate acestea de-a lungul anilor au fost supuse unor nenumărate schimbări, proba *Matura* însă n-a devenit mai eficientă.

În 1997, în Lituania este fondat Centrul Naţional de Examinare, avînd următoarele funcţii:

- organizarea examenelor în şcoala secundară – *Matura*;
- desfăşurarea probelor în şcoala generală (după clasa a X-a);
- participarea la proiecte internaţionale de cercetare;
- analiza rezultatelor examenelor, întocmirea rapoartelor de evaluare pentru elevi, şcoli, profesori, pentru Ministerul Educaţiei şi pentru toţi cei interesaţi.

Centrul Naţional de Examinare funcţionează ca o instituţie publică pe lîngă Ministerul Educaţiei. El este constituit din trei departamente: Elaborarea Testelor, Logistica, Tehnologii Informaţionale. Colectivul lui numără 20 de specialişti, dar la realizarea unor sarcini sînt implicaţi contractual cercetători de la Institutul de Pedagogie, profesori universitari şi şcolari. În aceste scopuri, pentru anul 2000 a fost prevăzut un buget de 2 mln dolari.

Obiectivul primordial al Centrului este analiza situaţiei la zi. Iniţial, au fost colectate şi cercetate, sub aspect statistic, rezultatele examenelor *Matura - 1997*. Studierea acestora a arătat ineficienţa probelor propuse: 80 la sută din candidaţi au luat cea mai înaltă notă (10). În urma publicării datelor respective, toţi cei implicaţi în actul educaţional au ajuns la concluzia că sistemul de examinare trebuie revizuit. S-a propus ca, în paralel cu *Matura*, să fie introdus şi Examenul de Stat – elaborat, promovat şi apreciat de Centrul Naţional de Examinare. Cu toate acestea, elevilor li s-a acordat dreptul de a alege ce vor susţine: proba *Matura*, Examenul de Stat sau ambele probe. În plus, ei au libertatea de a alege centrul unde vor susţine Examenul de Stat, rezultatele acestuia fiind luate în consideraţie de universităţi, în procesul de selectare a candidaţilor. Elevii sînt informaţi din timp cu privire la condiţiile şi modul de desfăşurare a examenelor. În acest scop, este aprobat un regulament care include: dispoziţii generale, procesul de organizare şi desfăşurare a examenului. La fiecare disciplină este elaborată programa de examinare, care este validată de o echipă de experţi de la Institutul de Pedagogie. Componenţa comisiei de examinare şi sediile centrelor de susţinere a Examenului de Stat sînt stabilite din timp, iar pentru instruirea profesorilor implicaţi în desfăşurarea probelor sînt organizate cursuri speciale.

În 1999, Centrul de Examinare a propus două examene – la matematică şi la istorie, asigurînd calitatea acestor probe, în baza standardelor educaţionale. În consecinţă, unele instituţii de învăţămînt superior au renunţat la desfăşurarea examenelor de admitere la aceste două discipline, bazîndu-se pe nota acordată de C.N.E.

***

Studierea sistemelor de evaluare ale ţărilor susnumite arată că, pe lîngă deosebiri, acestea au tendinţe comune. Prima, deşi realizată pe căi diferite, ţine de sporirea calităţii cunoştinţelor, axa acestora fiind profesionalismul. A doua tendinţă vizează separarea de ministerele responsabile de educaţie şi distribuirea strictă a funcţiilor între centrele de evaluare şi organele administraţiei de stat. De remarcat, în acest context, că separarea nu înseamnă lipsă de coordonare a activităţilor.

În al treilea rînd, observăm caracterul democratic al sistemelor de evaluare, începînd cu "tradiţionalista" Franţă şi terminînd cu Olanda, unde C.I.T.O. nu este unicul centru care elaborează şi comercializează materiale pentru evaluare. Transparenţa, gradul de informare al celor interesaţi, libera alegere sau repetarea examenelor, probele interne şi externe – toate acestea asigură un climat favorabil unei aprecieri corecte.

În condiţiile reformei învăţămîntului din Republica Moldova, un sistem de evaluare modern, cu un înalt grad de obiectivitate devine o necesitate tot mai stringentă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Annemarie de Knecht van Eekelen, *End of Primary Education Test,* Arnhem, 2000 (*suport de curs*).
2. Bethell, G.; Zabulionis, A., *Examination Reform in Lithawia*, National Examination Centre, Vilnius, 2000.
3. Frank van Eijkern, *Basic facts about C.I.T.O.,* Arnhem, 2000 *(suport de curs).*
4. Gerben van Lent, *Testing and Examining in Secondary Education,* Arnhem, 2000 *(suport de curs).*
5. Netherlands National Institute for Educaţional Measurement, Institutional Capability Statement, Arnhem, 1998.

Particularităţi ale sistemelor de evaluare din diferite ţări



Pentru a elucida specificul sistemelor de evaluare din lume, Cynthia Y. Levinson, cercetătoare la Texas Education Agency (S.U.A.), a efectuat un sondaj, prin poşta electronică, cu profesori din opt ţări: Australia, Brazilia, Canada, Cehia, Marea Britanie, Germania, Israel şi Japonia. În cadrul acestui mini-studiu,(publicat în Educational Leadership, 2000, vol.57, nr. 5, februarie), „intervievaţii" au răspuns la diverse întrebări privind sistemul de evaluare din ţara lor şi eficienţa acestuia. În urma analizei răspunsurilor autoarea a ajuns la concluzia că, deşi nu există două sisteme identice de evaluare a elevilor, majoritatea ţărilor întîmpină aceleaşi dificultăţi la elaborarea lor.

Actualmente, în faţa celor care elaborează sisteme de evaluare a elevilor sînt înaintate o multitudine de cerinţe, comune pentru fiecare ţară:

- Care este instituţia (la nivel naţional, regional sau local) ce administrează testele de evaluare?
- Ce tipuri de teste trebuie administrate?
- Trebuie testaţi toţi elevii sau doar o parte din ei?
- Cine determină conţinutul testelor şi obiectivele acestora?
- Cum trebuie apreciate rezultatele testelor?
- Ce factori influenţează analiza rezultatelor?
- Cum sînt utilizate ulterior rezultatele testelor?

Practicile de testare diferă de la ţară la ţară. În Brazilia, Marea Britanie şi Japonia, de exemplu, testele sînt administrate la nivel naţional, fiecare ţară, însă, urmăreşte propriile obiective: Brazilia – compararea rezultatelor elevilor din diverse regiuni şi evaluarea programului de instruire respectiv; Marea Britanie – efectuarea statisticii şcolare, iar Japonia – admiterea la colegii. În Cehia există un singur examen, acelaşi pentru întreaga ţară, care se administrează la nivel local. În celelalte ţări se efectuează testări la nivel regional, acestea variind de la o regiune la alta.

Tipurile de teste sînt, de asemenea, foarte diverse. Spre deosebire de S.U.A., unde se practică, în special, teste cu mai multe variante de răspuns, în şase din ţările cercetate sînt efectuate examinări scrise (uneori, adiţional testărilor de alt tip). Cehia este unică prin faptul că aici se administrează doar examene orale. Majoritatea ţărilor testează cunoştinţele elevilor la limba maternă, matematică şi la, cel puţin, încă două obiecte de bază. Elevii din Israel sînt testaţi la majoritatea disciplinelor.



În Australia şi Canada testarea are loc la nivel regional, dar subiectele şi sistemele de gradare în ambele ţări diferă de la o regiune la alta. Conform deciziei luate la nivel naţional, statele şi unităţile teritoriale din Australia testează abilităţile de scriere şi numărare ale copiilor în vîrstă de 3 şi 5 ani. Ministerul Educaţiei din Canada a decis, de asemenea, administrarea unui test comun la obiectele de bază, dar pentru elevii de 13 -16 ani.

Există trei probleme importante ce ţin de evaluarea elevilor, abordate de Cynthia Y. Levinson:

- Care trebuie să fie gradul de pregătire a elevului pentru test?
- Cît timp se acordă testărilor formale în cadrul lecţiei?
- Care este impactul testărilor asupra elevilor?

Pregătirea pentru test

În majoritatea ţărilor, pregătirea pentru test se identifică, de fapt, cu predarea programei şcolare, deoarece agenţia care elaborează testele, elaborează şi programele. Deseori testul este conceput ca un mecanism de promovare a curriculumului. În Marea Britanie profesorii pun tot mai mult accentul pe abilităţile de calcul mintal, întrucît testele prevăd deja itemi care verifică această dexteritate. Deci, *pregătirea pentru testare* a devenit, de fapt, *o testare a predării*.

Există, totuşi, excepţii în aceste ţări. În Canada, de exemplu, persistă convingerea că "profesorii devin atît de obsedaţi de creşterea cerinţelor faţă de realizările elevilor, încît predarea se centrează pe performanţele obţinute la testări". Profesorii din Israel, ca şi cei din Statele Unite, consideră că trebuie să se reducă curriculumul pînă la secţiuni de test, excluzîndu-se astfel dezvoltarea altor abilităţi pe care



elevii trebuie să le posede, dar care nu sînt testate. Pentru a încuraja învățarea creativă, Ministerul Educației promovează testele de alternativă „folosind testarea în calitate de vehicul al reformei învățămîntului".

Timpul rezervat testărilor

Profesorii şi părinții din S.U.A. şi Canada susțin că pregătirea şi administrarea testărilor solicită prea mult timp. În Japonia, de exemplu, testele din şcoala secundară durează pînă la trei zile trimestrial. Nici profesorii din Marea Britanie nu sînt de acord cu pierderea timpului (din cel rezervat instruirii) pentru administrarea testelor, deşi realizează că aceasta se întîmplă din cauza numărului exagerat de proceduri birocratice, şi nu din cauza testelor ca atare.

De ce se utilizează anume testele?

Țările care folosesc teste standardizate au mai multe argumente pentru aceasta: admiterea la o instituție de învățămînt sau absolvirea acesteia, admiterea la colegii sau universități, statistica şcolară, evaluarea curriculumului, compararea sistemelor şcolare din diferite regiuni, evaluarea absolvenților de către cei care oferă locuri de muncă. Cu excepția admiterii în şcoala superioară, toate celelalte cerințe au determinat crearea unor programe de testare similare şi în S.U.A. Concomitent cu discuțiile care duc la o re-analiză a scopurilor testării, se modifică şi conținutul testelor.

Centralizarea

În şcolile din S.U.A are loc adaptarea standardelor curriculare la nivel național, precum şi a testelor de evaluare. Deşi în mod diferit, centralizarea procesului de învățămînt pare a fi o realitate caracteristică mai multor țări.

În Cehia, timp de 222 de ani elevii care doreau să fie admişi la o instituție de învățămînt superior susțineau *Maturita* (test elaborat şi administrat de către profesori). Fiind obligați să standardizeze testele utilizate, funcționarii din sistemul şcolar ceh au elaborat în anul 1999 un nou test, avînd similitudini cu testul american SAT.

Centralizarea este evidentă, de asemenea, şi în:

- Australia, care introduce testarea abilităților de scriere, citire şi numărare, precum şi indici de comparare între diferite state şi unități teritoriale;
- Brazilia, unde fiecare test nou la nivel național ajută la compararea programelor de instruire în diferite regiuni ale țării;
- Germania, care nu are teste naționale şi doar puține teste la nivel regional, deşi profesorii prognozează implementarea unei "proceduri generale de evaluare" care va răspunde problemelor generate de lipsa consistenței dintre diferite land-uri şi va racorda sistemul de învățămînt german la cele din Uniunea Europeană.

Testele ca indicatori ai valorii economice

În S.U.A. argumentele cu referință la cheltuielile pentru învățămînt tind să se centreze pe problema bugetului. La începutul anilor '90 au apărut reclamații privitor la alocarea unor sume exagerate pentru învățămînt, acești bani fiind considerați ca „aruncați în vînt".

Investigațiile în vederea eficientizării gestionării învățămîntului finanțat de guvern au provocat discuții referitoare la testare. În Brazilia, Marea Britanie şi Germania se remarcă un interes deosebit pentru utilizarea rezultatelor elevilor la estimarea unui anumit program de instruire. În Marea Britanie şi Canada există tendința de a institui salarizarea profesorilor în funcție de rezultatele elevilor.

Factorii de analiză

Un aspect important al evaluării, la care au făcut referință profesorii din majoritatea țărilor, este problema factorilor de analiză a rezultatelor testărilor. În statul Texas, S.U.A., de exemplu, sînt stocate date statistice privind realizările elevilor în funcție de apartenența etnică sau socio-economică a elevului.

Deşi în multe țări analiza performanțelor elevului se efectuează în funcție de sex, nu sînt efectuate analize în funcție de apartenența etnică sau socio-economică. În Germania această procedură este considerată „total străină", iar încercarea de a realiza o astfel de analiză s-ar solda cu refuzul profesorilor şi al elevilor de a participa la testare. În mod similar, în Canada legea nu permite de a-i întreba pe elevi despre apartenența lor etnică sau confesională. În Israel, însă, rezultatele examenelor de admitere sînt analizate în funcție de: domeniul studiat

(umanistic sau tehnologic), apartenența etnică (evrei, arabi, beduini sau druzi) și religioasă.

Există multiple posibilități: ce trebuie să aleagă o țară anume?

Informația obținută în urma acestei cercetări este doar un „instantaneu" al practicilor de testare și evaluare din diferite țări. În țările evaluate, cu excepția Germaniei și Japoniei, sistemele de evaluare:

- se află în proces de cercetare (Cehia);
- sînt în proces de schimbare (Australia, Brazilia, Canada, Marea Britanie);
- au fost modificate pe parcursul ultimilor 5 ani (Israel).

Fiecare țară elaborează un sistem propriu de evaluare care corespunde scopurilor învățămîntului și are pondere doar în context național. Bineînțeles, nu putem neglija influența sistemelor de evaluare din alte țări. Puține din ele sînt „imune" la experiența altor state. Deși fiecare are probleme specifice și particularități culturale, profesorii din întreaga lume pot învăța unii de la alții pentru a găsi cele mai bune strategii de testare a elevilor.

Traducere și adaptare: Iulia CAPROȘ

Aspecte ale evaluării elevilor din Franța



Cel dintîi și cel mai mare avantaj al elevului care-l determină să-și aprecieze propriile eforturi și pe cele ale colegilor săi, într-un context formativ, este achiziționarea unor criterii care-i permit să evalueze tot mai bine ceea ce gîndește sau realizează. Pe de altă parte, există și avantaje mai puțin evidente, dar nu mai puțin importante, pentru procesul de formare a elevului.

Inițial elevul constată că evaluarea unui răspuns îi oferă posibilitatea de a obține performanțe.

Apoi, încercarea de a identifica succesele și insuccesele colegilor săi îl face pe elev mai sensibil atît la părțile forte, cît și la cele slabe ale activității sale.

Totodată, succesele individuale, realizate în urma observațiilor făcute de colegi, contribuie la dezvoltarea abilității de ajutorare reciprocă și a sentimentului de solidaritate dintre elevi.

În sfîrșit, observarea permanentă a indicilor de calitate în propriile lucrări (autoevaluarea) și în cele ale colegilor (evaluarea), îl stimulează pe elev să-și îmbunătățească permanent obiectivele de dezvoltare.

În esență, capacitatea de evaluare și autoevaluare contribuie la formarea personalității fiecărui elev și sporește încrederea în propriile forțe.

Evaluarea trebuie să respecte individualitatea fiecărui elev. La stabilirea obiectivelor, pe care elevul are să le realizeze, se va ține cont de reușita acestuia la începutul fiecărei etape de evaluare, iar următoarele vor fi determinate de rezultatele de la sfîrșitul fiecărei etape. Tehnicile și metodele de evaluare trebuie să fie în concordanță cu activitatea propriu-zisă. Acestea sînt diversificate, adaptate la tipul de informație și la nivelul de dezvoltare al elevului. El trebuie să fie informat despre rezultatele pe care le-a obținut.



Clasificarea poate însuma lucrări administrate sistematic (de control, scrise etc.) sau poate avea un caracter mai general (lucrări la sfîrșit de semestru sau de an școlar). Este necesară analiza tuturor rezultatelor care, ulterior, sînt prezentate sub formă de rezultat-sinteză. În procesul de evaluare este utilizată informația acumulată de elevi pe parcursul procesului de instruire.

În cadrul învățămîntului obligatoriu elevul este supus următoarelor tipuri de evaluare:

– evaluarea formativă;
– evaluarea sumativă;
– evaluarea comparativă;
– evaluarea specializată.



Evaluarea formativă, care este principalul tip de evaluare, îl informează pe elev şi pe profesori despre calitatea procesului educaţional. Aceasta este efectuată sistematic, iar rezultatele ei sînt prezentate, la sfîrşitul fiecărui an şcolar, sub formă de raport. Responsabili de efectuarea evaluării formative sînt profesorii, diriginţii şi membrii consiliului de orientare şi ajutor educaţional.

Evaluarea sumativă apreciază dezvoltarea cunoştinţelor, capacităţilor şi aptitudinilor elevilor, cu referinţă la obiectivele definite la nivel naţional şi local.

Această evaluare presupune o apreciere convenţională a elevilor (de la 1 la 5), iar rezultatele elevului se notează, la sfîrşitul fiecărui ciclu, prin *aprobat* sau *respins*. Acest tip de evaluare poate fi efectuat la sfîrşit de semestru, dar şi la mijlocul anului şcolar (prin decizia unei şedinţe extraordinare a consiliului profesoral). Responsabili de efectuarea evaluării sumative sînt profesorii şi educatorii, membrii consiliului clasei, iar criteriile de evaluare sînt stabilite de consiliul profesoral al şcolii.

Evaluarea comparativă are ca scop determinarea nivelului minim al obiectivelor curriculare realizate de către elev.

Scopul acestui tip de evaluare este verificarea şi aprecierea efectuată de Ministerul Educaţiei Naţionale (în orice moment al anului şcolar) a calităţii sistemului de învăţămînt.

Evaluarea specializată este una pluridisciplinară şi contribuie la estimarea succeselor procesului educaţional al elevilor. Aceasta poate fi realizată în orice perioadă a anului de învăţămînt şi ţine de competenţa profesorilor, părinţilor şi a consiliului clasei.

Pentru a obţine la sfîrşitul celui de-al IX-lea an de studii diploma de absolvire, elevii trebuie să termine programa şcolară şi să demonstreze că au atins toate obiectivele enunţate.

Care sînt criteriile de alegere a unei instituţii de învăţămînt? La această întrebare nu se poate răspunde univoc. Opţiunile elevilor, precum şi cele ale părinţilor sînt diferite: unii preferă susţinerea unui anumit tip de BAC, acceptînd chiar şi o reprofilare sau înscrierea la o altă instituţie de învăţămînt; mulţi doresc să-şi continue studiile în acelaşi liceu (întrucît se află în apropiere de casă); alţii vor să obţină BAC-ul cît mai repede posibil etc.

Indicii de evaluare sînt următorii:
– reuşita la BAC (%);
– numărul candidaţilor la susţinerea BAC-ului(%);
– numărul celor care au promovat BAC-ul (%).

Ministerul Educaţiei Naţionale publică sistematic indicii de evaluare pentru liceele publice şi private (învăţămîntul general, tehnologic şi profesional) din întreaga ţară.

Traducere şi adaptare: Maria BALAN



Didactica Pro.... Nr.3 anul 2000

EFICIENTIZARE

SINELG

EMPATIE

Scopul şcolii nu este învăţarea citirii şi scrierii în sine, ci este în prima linie dezvoltarea inteligenţei prin înzestrarea cu toate cunoştinţele importante în sfera lor de viaţa.



Evaluarea: accepţie determinată de contextul învăţământului formativ



Otilia **DANDARA**

Conceptul învăţământului formativ impune procesului didactic schimbări în toate elementele constitutive ale acestuia şi, în primul rînd, face posibil un schimb de accente: cel care învaţă este considerat agentul principal. Elevul este cel care "se formează" sub îndrumarea şi cu sprijinul profesorului, de aceea activitatea lui trebuie situată pe prim plan.

În acest context, este importantă cunoaşterea "paşilor mici" pe care îi face elevul în procesul învăţării. Finalizat, în mod necesar, prin achiziţionarea cunoştinţelor, abilităţilor, prin stăpînirea unui nou comportament, procesul didactic presupune, pentru o derulare mai eficientă, un control al efectelor. Evaluarea, a cărei principală virtute este cea de a permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv, se impune, deci, ca o necesitate.

Din această perspectivă se schimbă accepţia procesului de învăţământ. Activitatea didactică nu se rezumă doar la actul de predare-învăţare, ci este concepută ca un sistem al interferenţei celor trei activităţi: predare-învăţare-evaluare, ce se desfăşoară simultan şi asigură eficienţă doar în cazul în care formează o unitate.

Evaluarea este, deci, un proces (nu un produs) prezent în orice moment al realizării învăţământului; ea nu se rezumă doar la notarea elevilor, ci vizează domenii şi probleme mult mai complexe. Evaluarea implică un şir de măsurări, comparaţii, aprecieri, pe baza cărora se pot adopta anumite decizii menite să optimizeze procesul de învăţământ.

Necesitatea unei realizări corecte şi obiective este determinată de rolul şi funcţiile evaluării în contextul procesului de formare a personalităţii prin intermediul educaţiei formale.

Din perspectiva scopului, evaluarea monitorizează procesul de învăţare printr-o verificare obiectivă a progresului şi a randamentului final pentru instituirea unor măsuri de remediere.

Din perspectiva rolului la nivel individual – profesor-elev – evaluarea facilitează învăţarea în şcoală, fiind un feedback pentru principalii actanţi ai învăţământului; facilitează individualizarea instruirii, orientarea şcolară şi profesională a elevilor.

Din perspectiva rolului şi a integrării în activitatea didactică ca sistem, evaluarea furnizează informaţii pentru reglarea/ameliorarea acesteia, ca un

tot întreg, cît şi pentru reglarea/ameliorarea elementelor sale componente (conținut, metode, mijloace, forme de organizare etc.), toate cu efect asupra subiecților implicați în procesul educațional.

Fiind un act psihopedagogic, psihosocial şi moral, evaluarea îndeplineşte funcția de diagnosticare a efectelor educației.

Din perspectiva funcției educative, prin accentuarea implicațiilor dimensiunilor de personalitate a educatorului şi a elevului, evaluarea stimulează, sensibilizează elemente de conştiință morală. Paralel cu evaluarea "materiei" se realizează şi evaluarea personalității elevului. Aprecieri intelectuale întîlnim la tot pasul: spirit clar, vioi, confuz, paradoxal. Acelaşi lucru se întîmplă şi cînd e vorba de conduita elevului: timid, arogant, agitat etc. (calificativele nu lipsesc niciodată).

Rezultatele evaluării şi autoevaluării realizează o selecție şi o clasificare a elevilor în contextul psihosocial al clasei, asigurîndu-i fiecăruia un anumit statut.

Randamentul şcolar al elevilor se evaluează preponderent prin intermediul evaluării sumative, care are drept scop furnizarea unui bilanț, şi a celei formative, a cărei finalitate constă în informarea *celui care învață* prin realizarea obiectivelor fixate.

Nu poate fi neglijată importanța evaluării formative nici pentru profesor. Acest tip de evaluare îl informează pe formator cu privire la procesul didactic, permițîndu-i să-l corecteze sau, eventual, să-i modifice cursul. În numeroase cazuri, din nefericire, se produce o contaminare a unei evaluări de către cealaltă, mai ales a evaluării formative de către evaluarea sumativă.

Evaluarea formativă trebuie abordată ca un prilej acordat elevului pentru a-şi fixa temeinic cunoştințele şi a-şi identifica, în timp oportun, lacunele şi dificultățile în pregătire. Elevii, practic, nu sînt în măsură să-şi evalueze activitatea şi produsele ei, cel puțin cînd se confruntă cu sarcini complexe. În această fază ei trebuie să fie ghidați, să beneficieze de feedback. Iată în ce constă esența evaluării formative.

În scopul unei delimitări clare a celor două tipuri predominante de evaluare, propunem următorul tabel.

Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
• Verifică achiziționarea cunoştințelor în MSD*. • Se realizează în baza unor standarde de performanță unitare, fiind deci nivelatoare. • Se realizează imediat după încheierea învățării. • Depistează erorile şi lacunele care nu vor permite continuarea instruirii. • Îndeplineşte rol de conexiune inversă imediată. • Se raportează strict la *obiectivele operaționale* ale activității didactice.	• Verifică reintegrarea cunoştințelor în MLD** şi temeinicia învățării. • Se realizează în raport cu puterea de păstrare şi înregistrare a cunoştințelor în MLD, care sînt diferențiate. • Se realizează în anumite perioade de timp care marchează încheierea unor unități (capitole, grup de lecții etc.) de instruire. • Depistează pierderile de informații şi dificultățile provocate de uitare. • Se raportează la *obiectivele de referință*.

** MSD – memorie de scurtă durată;*
*** MLD – memorie de lungă durată.*

Pentru realizarea obiectivă a evaluării considerăm utile unele recomandări adresate profesorilor:

- nu vă străduiți să verificați altceva decît ceea ce se referă la obiectivele pe care le urmăriți;
- nu acordați atenție unor detalii nesemnificative;
- nu transformați evaluarea într-o verificare severă;
- evitați stresul şi demotivarea;
- la notare nu-i pedepsiți pe cei care au pierdut informațiile sau capacitățile dobîndite anterior.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jinga, I.; Negreț, I., *Învățarea eficientă*, Editura Editis, Bucureşti, 1998.
2. Monteil, J.-M., *Educație şi formare*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
3. Surdu, E., *Prelegeri de pedagogie generală*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

READING & WRITING for CRITICAL THINKING

PROGRAMUL



Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice

Cine sîntem

Proiectul L.S.D.G.C. este inițiativa *Institutului pentru o Societate Deschisă* și a *Consorțiumului pentru o Pedagogie Democratică*, format din trei instituții reprezentative:

- *Asociația Internațională de Lectură*, organizație ce întrunește circa 350 mii de cadre didactice din peste 90 de țări;
- *University of Northern Iowa*, cea mai prestigioasă universitate pedagogică din statul Iowa;
- *Hobart & William Smith College*, Geneva, New York, instituție-lider în domeniul instruirii pedagogilor.

Ce obiective avem

- Implementarea celor mai eficiente strategii și tehnologii educaționale;
- Diseminarea noilor metode la toate nivelurile procesului de instruire;
- Dezvoltarea profesională a profesorilor;
- Stabilirea și menținerea unor legături durabile cu instituțiile și organizațiile educaționale;
- Informarea opiniei publice despre proiectele educaționale internaționale;
- Elaborarea materialelor didactice suport.

Ce oferim

Training-urile L.S.D.G.C. se desfășoară în grupuri a cîte 12-16 participanți, în șase ateliere, fiecare avînd o durată de 3-4 zile (30 de ore). Fiecare atelier prevede diverse strategii de predare-învățare și se desfășoară într-un mod interactiv, prin utilizarea celor mai eficiente metode, axate pe lecții demonstrative și pe debrifarea lor, de asemenea, pe întrebări, discuții și activități practice.

Proiectat pentru o utilizare on mai multe contexte, cadrul L.S.D.G.C. este:

Utilizabil:

Participanții training-urilor L.S.D.G.C. sînt pregătiți pentru implementarea noilor strategii în sălile de clasă.

Flexibil:

Metodologia L.S.D.G.C. este implementată eficient de mai mult de 20 de țări atît în școala primară, în gimnaziu și liceu, cît și la universitate, în cadrul diverselor discipline.

Adaptat la condițiile locale:

Cadrul L.S.D.G.C. este axat pe utilizarea curriculumului și a materialelor didactice existente.

Cine poate beneficia

- Profesorii din învățămîntul primar, gimnazial și liceal;
- Inspectorii, metodiștii și funcționarii din administrația educațională;
- Toți cei ce-și doresc performanță și eficiență în plan personal și profesional.

C U C I N E C O L A B O R Ă M

- **Ministerul Educației și Științei;**
- **Universitatea de Stat din Moldova;**
- **Universitatea Pedagogică "I. Creangă" din Chișinău;**
- **Societatea Independentă pentru Educație și Drepturile Omului;**
- **Programul "Pas cu Pas";**
- **Școli și licee din Republica Moldova.**

TRAINING-UL "INIŢIERE ÎN METODOLOGIA L.S.D.G.C."



prezintă bazele ştiinţifice ale Gîndirii Critice şi învăţării interactive, reflectează cele trei etape ale cadrului predare/evocare. La prima etapă elevii reflectă asupra supoziţiilor lor referitoare la tema în cauză şi formulează întrebări la ea. Etapa a doua, lecţia propriu-zisă, încadrează activ elevii în temă. La cea de-a treia etapă "reflecţia", elevii sînt încurajaţi să conştientizeze cele învăţate, comparîndu-le cu presupunerile iniţiale, să găsească răspunsuri la întrebările lor, să ia în dezbatere unele concluzii, să ia în consideraţie impactul celor învăţate, să mediteze asupra temei în diferite moduri şi să aplice idei noi în situaţii inedite. În acest training profesorii vor însuşi un set de strategii şi tehnici de predare universale, care pot fi utilizate în scopuri diferite şi pe conţinuturi variate.

TRAINING-UL "PROIECTAREA LECŢIILOR ŞI EVALUAREA ÎN CHEIA L.S.D.G.C."

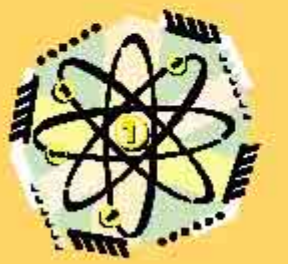


Profesorii caută modalităţi de promovare a Gîndirii Critice şi a învăţării interactive concomitent cu predarea curriculumului, timpul fiind cea mai frecventă problemă a profesorilor. Acest training prezintă modele de proiectare a lecţiilor care îmbină cu succes predarea, conţinuturile solicitate de programă şi realizarea interactivităţii în cadrul lecţiilor, ajutînd elevii să cerceteze şi să reflecteze asupra celor învăţate. Metodologia L.S.D.G.C. ajută profesorii să pună în valoare independenţa şi creativitatea elevilor şi să realizeze o performanţă maximă, obţinînd succese nu doar în clasă, ci şi în cariera profesională.

TRAINING-UL "STRATEGII DE PROMOVARE A GÎNDIRII CRITICE LA DISCIPLINILE UMANISTICE"
TRAINING-UL "STRATEGII DE PROMOVARE A GÎNDIRII CRITICE LA DISCIPLINELE REALE"



Acestea prezintă modalităţi de utilizare a diverselor tipuri de întrebări pentru a provoca discuţii. Primul nivel al acestui set structurat conţine întrebări de reproducere a faptelor, datelor şi înţelegerea lor, iar cel mai înalt nivel – întrebări ce ţin de aplicarea informaţiei noi în soluţionarea problemelor, compararea diferitelor puncte de vedere şi evaluarea lor.



Training-ul accentuează conexiunea dintre abilităţile lingvistice (lectură, scriere, ascultare şi discuţie) la lecţiile-model, prezentînd tehnici interactive de eficientizare a lecturii şi scrierii la toate disciplinele. Acestea valorifică şi diverse modalităţi de animare a lecturii prin întrebări ce sporesc angajarea personală a elevilor şi stimulează gîndirea lor divergentă.

TRAINING-UL "TEHNICI DE ÎNVĂŢARE PRIN COOPERARE"



prezintă strategiile de învăţare prin cooperare care ajută elevii să înveţe materia mai profund, mai conştient şi, totodată, cultivă relaţii bazate pe respect şi ajutor reciproc. În cadrul acestui training vor fi prezentate tehnici de învăţare prin cooperare pe care, aplicîndu-le, veţi crea o atmosferă de comunicare între elevi, veţi oferi fiecărui elev un rol activ şi responsabilitate pentru propria învăţare şi învăţarea colegilor săi.

TRAINING-UL "ATELIERUL DE LECTURĂ–CREAREA CITITORILOR REFLEXIVI"



prezintă modalităţi de organizare şi conducere a atelierului de lectură, care are menirea să ofere elevilor un şir de alegeri, un sortiment pentru lectură şi să încurajeze reflecţiile asupra celor citite. Obiectivele atelierului sînt: să creeze o experienţă autentică de lectură şi de discuţii în baza ei, să sprijine o adevărată cercetare şi, nu în ultimă instanţă, să creeze condiţii pentru lectura voluntară.

TRAINING-UL "ATELIERUL DE SCRIERE: DE LA AUTOEXPRIMARE LA ARGUMENTE SCRISE"

"Scrierea personală" oferă elevilor oportunitatea de a crea sensuri din propria experienţă, de a-şi forma o opinie şi de a realiza o cunoaştere reciprocă mai profundă. Acest training va ajuta profesorii să-i treacă pe elevi prin tot spectrul de tehnici, începînd cu scrierea din experienţa personală şi terminînd cu expuneri şi argumentări mai organizate.



Training-ul se mai referă şi la modalităţile de utilizare a scrierii ca instrument de cercetare şi reflecţie. Atelierul valorifică procesul şi condiţiile de scriere, descoperite şi încercate de cei ce aplică scrierea.

Adresa noastră:
Centrul Educaţional **PRO DIDACTICA**,
Str. Armenească 13, Chişinău, MD-2012,
Republica Moldova
Tel: (373 2) 54-25-56, 54-19-94
Fax:(37302) 54-41-91, E-Mail:
prodidactica@cepd.soros.md

Eficientizarea procesului de predare-învățare



Tatiana **MISTREANU**

"Orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atît de diferit."

/Howard Gardner/

În ultimul timp profesorii sînt tot mai preocupați de problema eficientizării procesului de predare-învățare în cadrul orei sau al activității didactice. În acest scop, majoritatea profesorilor şcolari utilizează metode activ-participative, care presupun, în primul rînd, activități de învățare în grupuri mici: discuția Panel, brainstorming-ul, jocul de roluri, studii de caz, metoda 6-3-5 şi activitățile individuale de învățare (lectură eficientă).

Proiectînd activitățile didactice în contextul noilor tehnologii educaționale, axați pe activizarea elevilor în procesul predare-învățare, profesorii sînt nemulțumiți de eficiența acestora, considerînd că în procesul de monitorizare şi evaluare se pot releva cunoştințele şi abilitățile doar a cîtorva elevi.

Aceste lacune, consideră ei, sînt cauzate de faptul că unii elevi nu se pot încadra în activitatea de predare-învățare, ajungînd în consecință, la insucces şcolar, situație calificată de majoritatea profesorilor drept lipsă de inteligență sau neputința de a-şi exprima gîndurile în scris şi/sau oral, proprie unei categorii specifice de elevi, incapabili să-şi structureze logic, consecvent şi ordonat gîndurile. Cu alte cuvinte, se canalizează, de fapt, capacitățile lingvistice şi logico-matematice ale elevilor.

Problema inteligenței umane este obiectul de studiu permanent al ştiințelor psihologice şi pedagogice din sec. XX. Au fost create mai multe sisteme de teste pentru determinarea şi definirea inteligenței. Primele au apărut în Franța, în 1905 (autori Alferd Binet şi Theodor Simon). Puțin mai tîrziu, psihologii americani Lewis M. Terman şi Maud A. Merrie, profesori la Universitatea din Stanford au acceptat testele autorilor francezi, denumindu-le "testele Stanford-Binet". Ele au fost utilizate, timp de aproape un secol, la testarea inteligenței elevilor, axată pe capacitățile matematice şi lingvistice şi pe ideea că inteligența, în majoritatea cazurilor, se transmite prin ereditate. Testele confruntă inteligența logico-matematică (ca formă a capacității de gîndire abstractă) şi lingvistică cu inteligența generală (capacitatea de a se adapta la mediu, elaborînd combinații originale ale conduitei, de a achiziționa şi a folosi cunoştințe noi, de a raționa şi a rezolva probleme). Acceptarea acestui mod de apreciere a condus la comiterea unei grave erori pedagogice, de altfel, destul de frecventă în activitățile şcolare. Spre regret, fără a cunoaşte sau fără a apela la testele Stanford-Binet, mulți profesori aplică metode identice de predare-învățare şi evaluare pentru toți copiii, fără a ține cont că aşa-numitul sistem de evaluare şi examinare, care permite o apreciere incompletă a cunoştințelor şi capacităților, este foarte complicat pentru elevi. Fiind unicul mod de evaluare din ciclul primar, activitatea de evaluare grupează *a priori* elevii în "inteligenți" şi "mai puțin inteligenți", determinînd, în majoritatea cazurilor, soarta lor de mai departe.

În urma unor studii prolifice de durată, prof. Howard Gardner (Universitatea Harvard) a descoperit că fiecare persoană (adult sau elev) are, cel puțin, şapte centri de inteligență sau şapte aptitudini de bază, care determină randamentul asimilării cunoştințelor, angajării intelectuale, implicării profesionale, interiorizării şi explicării realităților, exprimării cunoştințelor acumulate.

Aceşti centri de inteligență umană sînt:

1. *Inteligența lingvistică* – capacitatea de a vorbi şi a scrie corect.
2. *Inteligența logico-matematică* – capacitatea de a argumenta, a calcula, a gîndi abstract şi logic.
3. *Inteligența vizual-spațială* – capacitatea de a desena, a fotografia, a proiecta în spațiu.
4. *Inteligența mişcărilor fizice* – capacitatea de a folosi mîinile sau corpul în procesul de cunoaştere şi de exprimare a cunoştințelor şi capacităților.
5. *Inteligența muzicală* – capacitatea de a compune muzică, de a cînta la instrumente şi de a interpreta piese muzicale.
6. *Inteligența interpersonală* – capacitatea de a întreține relații cu alte persoane în procesul de cunoaştere.
7. *Inteligența intrapersonală* – capacitatea de a exterioriza trăirile interioare.

Howard Gardner afirmă: "Dacă critica ar dori să eficientizeze limba şi gîndirea logică ca însuşiri

umane, să le sustragă de pe piedestalul pe care ele se află, aş fi fericit să vorbesc despre varietatea de talente doar în cazul cînd se încearcă a utiliza contrastul dintre inteligenţă şi talent ca o modalitate de ignorare sau minimalizare a capacităţilor umane".

CUM POT FI DETERMINAŢI CENTRII DE INTELIGENŢĂ

În contextul demonstraţiilor lui Gardner, mai mulţi cercetători (psihologi şi pedagogi) au stabilit peste 20 de metode de identificare a modalităţii de asimilare a cunoştinţelor şi de dezvoltare a capacităţilor, de concretizare a centrilor de inteligenţă.

Una dintre metodele-model a fost propusă de profesorii Ken şi Riza Duann de la Universitatea St. John, New York. Aceasta poate deveni accesibilă fiecărui profesor-psiholog şcolar, ea grupînd însuşirile umane în următorul mod:

I. *Elevul care demonstrează inteligenţă lingvistică, posedă următoarele caracteristici:*
- este senzitiv şi ordonat;
- scrie mai bine decît o cere vîrsta lui;
- spune/compune poveşti, bancuri, istorioare;
- îi plac cuvintele încrucişate, jocurile de cuvinte;
- îi plac lecturile;
- este perseverent şi are capacitatea de a convinge;
- îi plac ghicitorile;
- îi place să asculte povestiri, comentarii la radio;
- posedă un vocabular bogat pentru vîrsta lui;
- comunică liber cu alţii;
- poate fi un bun orator, dar uneori preferă comunicarea scrisă.

II. *Inteligenţa logico-matematică presupune următoarele caracteristici predominante:*
- pune întrebări referitoare la obiecte;
- rezolvă problemele matematice în memorie şi calculează foarte rapid;
- îi plac lecţiile de matematică;
- este organizat în activităţi, preferă să facă notiţe;
- îi plac jocurile la computer;
- îi place să joace şah, alte jocuri strategice;
- îi place să rezolve enigme;
- îi place să clasifice lucrurile în categorii;
- îi place să experimenteze;
- gîndeşte abstract şi conceptual;
- înţelege legătura dintre cauză şi efect;
- demonstrează precizie în gîndire.

III. *Însuşirile caracteristice unui elev cu inteligenţă spaţială sînt următoarele:*
- gîndeşte în imagini, creează imagini mintale;
- descrie uşor imaginile vizuale;
- citeşte hărţile, tabelele, diagramele mai uşor ca textele;
- îi plac activităţile de modelare, de creaţie;
- desenează figuri, memorizează uşor desenele;
- îi place să vizioneze filme, slide-uri etc.;
- îi place să deseneze şi să utilizeze enigme, labirinturi, alte activităţi similare;
- face construcţii tridimensionale;
- are simţul culorilor.

IV. *Inteligenţa mişcărilor fizice presupune ca elevul:*
- să ţină sub control mişcările corpului;
- să practice mai multe sporturi;
- să se mişte, să bată din palme cînd stă mult timp pe acelaşi loc;
- să aibă reflexe bune, să imită gesturile şi manierele altor persoane;
- să asimileze cunoştinţele prin mişcare;
- să pipăie imediat ceea ce vede;
- să poată coase, prelucra lemnul, să fie îndemînatic;
- să reproducă anumite mişcări fizice, în timpul activităţilor intelectuale sau în timpul lucrului;
- să posede memorie mecanică;
- să modeleze;
- să ştie ce poate face şi ce nu poate face.

V. *Elevul cu o înaltă inteligenţă muzicală:*
- este sensibil la melodie, ritm, timbru;
- memorizează rapid şi integral melodii şi cîntece;
- are voce de interpret;
- poate cînta la un instrument muzical şi în cor;
- bate ritmic cu palma în masă;
- este receptiv la sunetele din mediul înconjurător;

VI. *Elevul care are o inteligenţă interpersonală deosebită, posedă următoarele caracteristici:*
- îi place să fie lider;
- este disponibil să dea sfaturi prietenilor ce se confruntă cu anumite probleme;
- activează ca membru al cluburilor, comitetelor sau al unor organizaţii non-guvernamentale;
- încearcă să-i înveţe pe alţii;
- îi place să se joace cu alţi copii;
- are mai mulţi prieteni apropiaţi;
- îi compătimeşte pe alţii;
- copiii preferă să se afle în compania lui.

VII. *Inteligenţa intrapersonală sau intuitivă se manifestă prin calitatea:*
- de a fi independent şi perseverent;
- de a înţelege real succesele şi insuccesele;
- de a studia în linişte;
- de a avea un hobby;
- de a se autoinstrui;
- de a-şi exprima liber sentimentele;
- de a învăţa din succesele şi insuccesele personale;
- de a se autoaprecia;

Necrolog

Eminescu a lăsat multe versuri admirabile; însă meritul lui cel covîrșitor, un merit de principiu, este acela de a fi voit să introducă și de a fi introdus în poezia românească adevărata cugetare ca fond și adevărata artă ca formă, în locul acelei ușoare ciripiri de mai-nainte, care era foarte igienică pentru poet și cititor, scutindu-l deopotrivă, pe unul și pe celălalt, de orice bătaie de cap și de orice bătaie de inimă.

Nu zic nimenea să imite pe Eminescu. Din contră. Poezia este o căsătorie a realității cu idealul în sufletul poetului în acele momente cînd poetul e poet – poetul fie cît de mare nu e poet totdeauna –, în acele momente, prin urmare, în care el este mai el, mai însuși, mai individual ca oricînd. În fiecare suflet poetic realitatea și idealul se combină și se acordă într-un alt mod. Între doi poeți pot fi asemănări numai doară prin asemănarea organică între naturile amîndurora, niciodată prin imitație. A imita pe cineva în poezie este un talent tot atît de vulgar ca și a imita pe cineva pe scenă, unde și acolo un actor artist urăște, nu maimuțează. Eminescu va trăi, fiindcă a izbutit a găsi frumosul fără a imita pe nimeni.

El va trăi, deși a murit nebun. Și a trebuit să moară nebun. E grozav și o zic cu fiori în mine, înnebunit, el nu avea ce mînca. Mai rău decît atîta: ca să aibă ce mînce, el fusese silit a-și mînca inima, înlocuind avînturile poeziei, avînturi mărețe, avînturi care nu se pot vinde, prin acea proză de toate zilele a sterpelor lupte de actualitate, care îți aducea o fărîmă de pîine, stropită într-ascuns cu amare lăcrimi – prefața nebuniei.

El va trăi, deși a murit nebun. Și cum oare putea să nu înnebunească? În toate epocile au fost poeți pe care flămînda sărăcie, uneori numai desărăciunea, pentru o țîțîloasă pîine însoțită de o mai țîțîloasă laudă, îi încovoia tremători dinaintea celor puternici. În toate epocile s-au văzut, însă, și de acele firi semețe, înalte, vrednice de solia ce le-a dat-o Dumnezeirea, care niciodată n-au întins o mînă cerșetoare către vreo mărire pămîntească, către acei ce uită că nu săracii spălau picioarele lui Isus, ci Isus a spălat picioarele săracilor. Așa poet a fost Eminescu.

El va trăi, deși a murit nebun, vor muri, însă, pentru veșnicie nenumăratii înșelăți, care au lăsat, și vor lăsa totdeauna să înnebunească un Eminescu.

1889

B. P. Hasdeu



- de a fi original în gîndire şi în activităţi;
- de a-şi recunoaşte slăbiciunile şi virtuţile;
- de a-şi dezvolta senzitivitatea;
- de a-şi argumenta acţiunile şi opiniile.

În concepţia lui Duann, toţi oamenii posedă centri principali şi centri secundari de inteligenţă. Dacă pe parcursul activităţii didactice capacitatea de percepţie şi asimilare nu corespunde metodelor de predare, atunci însăşi învăţarea devine pentru elev un proces dificil, care poate fi recuperat doar cu ajutorul unui centru secundar.

În urma cercetărilor efectuate, Duann afirmă că elevii care folosesc mişcările fizice în procesul de asimilare a cunoştinţelor, întîmpină mai multe dificultăţi în şcoala tradiţională. Ei nu sînt destul de atenţi, deoarece nu au răbdare să stea la lecţii ore în şir şi pot fi eliminaţi din şcoală sau transferaţi în clase speciale. Ei stagnează în dezvoltare, rămîn repetenţi pe motiv că nu sînt puşi în situaţiile de învăţare corespunzătoare propriilor dominante de inteligenţă.

Determinînd capacităţile de cunoaştere ale elevului, profesorul poate produce o schimbare considerabilă în procesul de predare-învăţare, exprimată prin selectarea adecvată a metodelor şi instrumentelor de predare-învăţare-evaluare, cu scopul de a aprofunda capacităţile dominante, de a încuraja dezvoltarea tuturor capacităţilor şi de a cultiva fiecărui elev încredere în propriile forţe şi, în ultimă instanţă, de a preveni o nereuşită şcolară.

Graţie criteriilor elaborate de Gardner, fiecare profesor trebuie să-i trateze pe elevi ca pe nişte persoane multilateral dezvoltate, cu dominante de inteligenţă şi cu capacităţi de dezvoltare şi perfecţionare a inteligenţei sale, determinînd ca obiectiv major nu atît reuşita şcolară, cît perspectiva celei profesionale şi vitale.

În cadrul proiectării didactice, profesorul va planifica activităţi de predare-învăţare, adaptîndu-le la aptitudinile fiecărui elev în parte, la anumite grupuri omogene, avînd ca scop eficientizarea procesului de învăţare, aprofundarea centrilor dominanţi de inteligenţă şi perfecţionarea celor secundari. În procesul de evaluare, însă, este foarte important să se utilizeze metode eficiente, pentru a-i crea elevului posibilitatea de a-şi exprima în întregime cunoştinţele şi capacităţile individuale.

Pentru realizarea scopurilor propuse profesorul ar trebui să cunoască şi să utilizeze metodele, procedeele de dezvoltare şi consolidare specifice fiecărui centru de inteligenţă.

Pentru consolidarea şi dezvoltarea *inteligenţei lingvistice*, profesorul va utiliza:

- diferite tipuri de povestire;
- lectura poveştilor, basmelor;
- jocuri logice cu toponime;
- notiţe zilnice;
- interviuri;
- enigme şi jocuri de ortografie;
- integrarea scrisului şi lecturii;
- editarea/elaborarea unui ziar sau a unei reviste şcolare;
- discuţii;
- utilizarea computerului.

Inteligenţa logico-matematică poate fi consolidată şi dezvoltată prin următoarele activităţi:

- rezolvarea problemelor;
- jocuri computerizate;
- analiza şi interpretarea informaţiei;
- clasificarea informaţiei;
- argumentarea;
- experimentarea;
- planificarea activităţii elevului;
- integrarea matematicii în cadrul altor obiecte de studiu;
- folosirea deducţiilor în procesul de gîndire;
- utilizarea computerului pentru calcul etc.

Pentru dezvoltarea *inteligenţei vizual-spaţiale* şi pentru evaluarea cunoştinţelor şi capacităţilor elevului în contextul ei, pot fi utilizate următoarele activităţi:

- activităţi cu imagini;
- elaborarea simbolurilor;
- elaborarea diagramelor, hărţilor, schemelor etc.;
- integrarea operelor de artă şi a unor forme artistice (desene, reproduceri, versuri, muzică, modele) în alte discipline de studiu;
- vizionarea organizată a filmelor, programelor TV cu obiective determinate;
- schimbarea locului obiectelor din sala de studiu;
- evidenţierea textului prin diverse forme (tipuri de alfabet, culori, aranjări ale textului);
- folosirea graficii computerizate.

În cadrul orelor de muzică profesorul poate crea condiţii şi posibilităţi de dezvoltare a *inteligenţei muzicale* prin:

- însuşirea elementelor generale ale culturii muzicale;
- studierea unui instrument muzical;
- învăţarea melodiilor şi cîntecelor;
- compunerea melodiilor;
- activităţi de interpretare corală.

Inteligenţa muzicală poate fi consolidată în cadrul tuturor activităţilor didactice din şcoală prin diferite metode şi procedee:

- folosirea fondului muzical la ore;
- folosirea muzicii la crearea bunei dispoziţii;
- utilizarea muzicii pentru a crea momente de relaxare;
- audiţia muzicii în cadrul activităţilor de compunere;
- alcătuirea unor compoziţii muzicale cu ajutorul computerului.

Perfecționarea continuă a mişcărilor fizice este obligatorie pentru orice individ, în special, pentru persoanele în creştere şi poate fi realizată atît în cadrul orelor de cultură fizică, cît şi în procesul de predare-învățare a altor discipline de studiu prin:

- exerciții fizice;
- mişcări de dans, gimnastică;
- mişcări în procesul de predare-învățare;
- exerciții pentru mîini, ochi, de coordonare a atenției;
- integrarea mişcării la orele academice, la cluburile pe interese;
- modelarea unor obiecte, jocuri de tip "Lego";
- exerciții pe teren, excursii la muzee;
- jocuri didactice, jocuri de roluri etc.

Inteligența interpersonală reprezintă unul din elementele fundamentale, implicat în dezvoltarea şi activitatea oricărei personalități, care-i facilitează raporturile cu alți membri ai societății, creează posibilități de afirmare, apreciere, autoapreciere. Pentru a facilita dezvoltarea continuă a inteligenței interpersonale a fiecărui elev în parte, profesorul poate folosi diferite tipuri de activități:

- jocuri didactice;
- activități în grupuri mari sau mici, în perechi, cu schimbarea rolurilor;
- şedințe ale cluburilor pe interese, comitete, grupuri pentru soluționarea problemelor;
- proiect de grup la disciplinele de studiu;
- jocuri de roluri, studiu de caz;
- activități artistice şi alte tipuri de activitate în comun.

Inteligența intrapersonală cu performanțe speciale este caracteristică unor anumiți elevi, de aceea este important ca profesorul să-şi cunoască discipolii. De regulă, aceştea se deosebesc de ceilalți elevi: sînt introverți, necesită atenție. În cazul lor, este nevoie de un tact pedagogic deosebit şi anumite activități adiționale:

- discursuri despre lumea interioară;
- reflecții, meditații asupra unor teme, probleme - în scris sau înregistrate pe casete audio;
- cercetări, investigații independente;
- probleme cu soluționări raționale şi intuitive;
- activități libere;
- notarea în agendă a problemelor ce-i frămîntă;
- activități de autoevaluare (anchete, chestionare, autoaprecieri etc.);
- activități ce creează condiții de autoafirmare (prezentări orale şi scrise, interviuri, reflecții etc.).

Sînt lipsite de sens afirmațiile potrivit cărora, în cadrul învățămîntului formativ, rolul profesorului în procesul de predare-învățare se minimalizează. După părerea noastră, din contra, creşte responsabilitatea lui ca organizator şi dirijor al procesului de predare-învățare.

Orice ființă umană învață atunci cînd este pusă în situație de învățare, situație valabilă şi eficace, dacă îndeplineşte două condiții ale învățării: interne şi externe.

Condițiile interne includ: predispoziția, motivația, capacitățile (centrul de inteligență), mecanismele de învățare care depind întru totul de persoana ce învață, dar pe care profesorul este obligat să le cunoască, să le depisteze prin diferite investigații pedagogice.

Condițiile externe ale învățării sînt stimulenții selectați de personalul didactic.

În asigurarea unei concordanțe armonioase între condițiile interne şi externe ale unei situații de învățare, rolul profesorului este primordial.

Cunoscînd condițiile interne ale fiecărui elev în parte şi ale grupului în general, profesorul este obligat să creeze condiții externe de învățare, declanşînd, în acest mod, dezvoltarea, orientîndu-şi discipolii în direcția proiectată, realizînd, astfel, actul de instruire planificat.

Este evident că doar o instruire ce asigură concordanța între condițiile interne şi externe ale învățării poate influența dezvoltarea personalității, condiționînd atingerea performanțelor intelectuale.

Eficacitatea generală a instruirii constă în depăşirea nivelului minim accesibil al performanțelor stabilite de programele şcolare, asigurînd maxima realizare a fiecărui elev.

În continuare propunem un exemplu practic de folosire a capacităților (şapte centri de inteligență) în procesul de predare-învățare a istoriei.

Sarcini didactice de învățare şi de evaluare la tema ***Primele regate geto-dacice,*** *clasa a V-a.*

I. Pentru inteligența logico-matematică:

Enumerați:

- oraşe-colonii greceşti, regi, regate geto-dacice şi trăsăturile lor comune.

Elaborați:

- axa cronologică a existenței regatelor, scheme referitoare la structura socială şi la ierarhia politică a regatelor geto-dacice.

Caracterizați:

- regate, regi, oraşe.

Calculați:

- anii de existență a regatelor geto-dacice şi a altor regate importante din istoria antică.

Comparați:

- oraşele-colonii greceşti cu regatele geto-dacice şi determinați trăsăturile lor comune şi specifice.

II. Pentru inteligența lingvistică:

Prezentați:

- informații suplimentare despre regate, regi, date istorice importante;

Alcătuiți:

- dialoguri imaginare (cu regi etc.), eseuri, com-

puneri, jocuri de cuvinte, jocuri de roluri.

Citiți:

- texte, documente de epocă.

Elaborați:

- un plan tematic.

III. Pentru inteligența vizual-spațială:

Plasați pe hartă:

- regate, orașe, rîuri, dave; pe axa cronologică – datele istorice.

Conturați:

- spațiul carpato-danubian-pontic, utilizînd diferite simboluri şi culori.

Însemnați:

- popoarele vecine, teritoriul regatelor geto-dacice.

Modelați:

- machete de aşezări, dave, case de locuit, arme, unelte, obiecte.

Desenați:

- scene de luptă, obiecte din viața cotidiană etc.

IV. Pentru inteligența mişcărilor fizice:

Improvizați:

- cum luptau primii regi ai geto-dacilor;
- un ritual al geto-dacilor;
- comportamentul lor în timp de pace şi de război;
- elemente de dans ritualic;
- scene de la ospățul oferit de Dromichaites;
- gesturile solilor lui Oroles.

V. Pentru inteligența muzicală:

Compuneți:

- un cîntec, utilizînd ritmul tobei folosit de geto-daci în timpul luptelor.

Asociați:

- personaje istorice şi melodii actuale.

Imitați:

- apeluri de luptă, la pace, la unire, în slujba regilor geto-daci.

VI. Pentru inteligența interpersonală:

Improvizați:

- o întîlnire cu conducătorii primelor regate şi un posibil dialog cu ei.
- că sunteți rege şi explicați cum veți conduce țara.

VII. Pentru inteligența intrapersonală:

Descrieți:

- un ritual al geto-dacilor.

Imaginați-vă:

- gîndurile lui Oroles în lupta cu bastarnii;
- gîndurile unuia dintre ostaşii lui Dromichaites înainte de luptă.

Compuneți:

- un proverb, o maximă despre regii geto-daci.

Găsiți:

- un simbol reprezentativ pentru geto-daci.

***

Fiecare din noi are modul său de viață şi de muncă. Afacerile sau studiile reuşite depind de capacitatea noastră de adaptare, de utilizare a celor învățate în diferite situații de viață. Fiecare are un tip dominant de inteligență şi altele secundare. Liderul educației din Venezuela, L. Machodo, a organizat un "minister al dezvoltării inteligenței umane". El a publicat cartea *Dreptul de a fi inteligent. Dezvoltarea inteligenței umane*, în care menționa, în special, că "resursele intelectuale ale elevilor sînt superioare celor pe care ei le manifestă în cadrul activităților didactice formale şi că prin tradițiile, stilul, metodele folosite, şcoala defavorizează o bună parte a elevilor".

Spre marele nostru regret, astăzi şcoala nu întotdeauna oferă elevului posibilitatea de a se afirma, de a învăța în funcție de capacități. Şi mai grav este faptul că sistemul de învățămînt foloseşte forme de evaluare şi examinare care permit o apreciere limitată a tuturor capacităților şi cunoştințelor elevilor şi, deseori, contribuie la o separare prematură a celor inteligenți şi talentați de cei care sînt mai puțin inteligenți şi sîrguincioşi. Deseori această separare are consecințe dramatice.

Conform afirmației lui Keth Ajegbo, cea mai importantă relație "…este relația dintre profesor şi clasă, iar procesul de optimizare a şcolii ne oferă posibilitatea de studiere profundă a ceea ce se întîmplă între profesori şi elevi şi de a gîndi într-un mod cum n-am gîndit pînă acum".

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Doron, R.; Parot, F., *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999.
2. Jinga, I.; Negreb, I., *Învățarea eficientă*, Editura Editis, Bucureşti, 1994.
3. Şchiopu, U., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, Editura Babel, Bucureşti, 1997.
4. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1998.
5. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1998.

Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filosof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului şi nimic mai mult, aceasta este datoria unui profesor -, căci esenţialul stă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.





Lidia **BEZNIŢCHI**

Operaţionalizarea obiectivelor la matematică

"Dacă obiectivele sînt neclare sau nu sînt precizate într-o formă măsurabilă, atunci şi criteriile de succes vor fi neclare."
/Hugwood şi Gunn/

Delimitări conceptuale

Direcţiile macrostrategice în plan curricular trebuie să fie concretizate, asigurînd trecerea de la un "sistem de standarde calitative" la precizări detaliate, lăsîndu-le celor ce predau libertate în procesul de creaţie. Aceştia vor da dovadă de multă inventivitate, deschidere spre flexibilitate, spre soluţii alternative şi eficiente, pentru producerea unor schimbări calitative în activitatea clasei.

Reforma se face pentru elevi; ea implică participare, eficienţă, creativitate şi adaptabilitate la cel mai înalt nivel. Etapele reformei vor evolua prin schimbările constructive în activitatea cu elevii.

Eficacitatea organizării procesului de predare-învăţare-evaluare depinde de orientarea didactică spre identificarea soluţiilor legate de *ceea ce şi cum se predă, de ceea ce şi cum se învaţă.*

Cheia realizării acestui deziderat este operaţionalizarea obiectivelor educaţionale.

Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale înseamnă stabilirea unor criterii necesare şi suficiente pentru încadrarea multiplelor modificări şi transformări, pe planul personalităţii umane, a unei categorii de performanţe, considerate ca un rezultat al învăţării, declanşate de activitatea educaţională.

Nota definitorie a operaţionalizării constă într-o delimitare clară a categoriilor de obiective, pe baza unor criterii riguroase, pentru a putea încadra şi evalua corect performanţele obţinute. *A defini la nivel operaţional un obiectiv educativ înseamnă a preciza ce fel de modificări se vor produce în comportamentul celui educat.*



Roman **COPĂCEANU**

Obiectivele operaționale sînt acelea care descriu, cît mai concret posibil, cunoştinţele, abilităţile şi aptitudinile elevului la sfîrşitul unei activităţi de instruire. Este vorba de a afla şi de a realiza ceva nou, necunoscut pînă la momentul instruirii. Obiectivele operaționale anticipează, deci, o schimbare comportamentală, observabilă şi măsurabilă, obținută pe parcursul unei activități didactice.

Prin urmare, operaționalizarea obiectivelor asigură o conexiune între componentele unei activități educaționale, facilitînd trecerea de la general la particular, de la abstract la concret.

Diverşi autori au elaborat, în mod diferit, clasificarea obiectivelor operaționale. Pornind de la posibilitatea determinării unor categorii comportamentale, au fost delimitate trei tipuri de obiective: cognitive, afective şi psihomotorii, bazate pe taxonomiile lui Bloom, Krathwohl şi Simpson.

Cerințe privind formularea obiectivelor operaționale

Pregătindu-se de lecție, profesorul îşi va formula obiectivele operaționale în consens cu obiectivele-cadru şi cele de referință, ținînd cont de următoarele cerințe:

- să fie clare, explicite şi comprehensibile – atît pentru elev, cît şi pentru profesor;
- să fie accesibile majorității elevilor şi realizabile în intervalul de timp efectiv;
- să corespundă particularităților de vîrstă ale elevilor, pregătirii şi experienței lor anterioare;
- să nu fie prea numeroase;
- să descrie un comportament observabil şi măsurabil;
- să exprime comportamentul prin utilizarea verbelor de acțiune;
- să conțină atît condițiile de realizare a sarcinilor, cît şi criteriul performanței;
- să vizeze o operație singulară;
- să fie unice, logice şi valide;
- să reflecte activitatea elevului, nu a profesorului;
- să fie transferabile de la situația pedagogică la o situație reală de viață.

Centrarea pe elev, elucidată în Curriculumul de liceu, denotă faptul că alegerea verbului de acțiune în definirea unui obiectiv operațional este esențială. Obiectivul operațional determină comportamentul elevului, şi nu al profesorului, de aceea este preferabilă utilizarea unor verbe ce descriu acțiunile prin care elevii vor demonstra capacitatea însuşită (*Vezi tabelul).*

MODELUL TAXONOMIC AL OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

DOMENIUL PSIHOMOTOR (Simpson)	DOMENIUL COGNITIV (Bloom)	DOMENIUL AFECTIV (Krathwohl)
	Evaluare – a judeca – a evalua – a argumenta – a compara – a valida – a standardiza	
Reacție complexă – a înlătura nesiguranța – a se adapta la... – a crea – performanță automatizată	***Sinteză*** – a scrie – a planifica – a relata – a proiecta – a produce – a deriva – a propune – a formula – a sintetiza	***Caracterizare*** – a revizui – a rezolva – a schimba – a evita – a completa – a colabora – a dirija – a rezista
Automatism – a executa – a avea deprinderi de...	***Analiză*** – a distinge – a compara – a identifica – a deduce – a recunoaşte – a detecta – a analiza – a căuta – a structura	***Organizare*** – a discuta – a organiza – a abstrage – a defini – a compara – a formula – a teoretiza – a omogeniza
Reacție dirijată – a imita – a descoperi un procedeu – a descoperi prin erori – a răspunde la...	***Aplicare*** – a aplica – a alege – a generaliza – a clasifica – a utiliza – a restructura – a se servi de...	***Valorizare*** – a -şi spori competența prin... – a renunța – a argumenta – a protesta – a dezbate – a subvenționa – a nega
Dispoziție – a cunoaşte instrumente... – a lua atitudine... – a fi dispus să... – a dori să...	***Înțelegere*** – a transforma – a reorganiza – a ilustra – a explica – a redefini – a demonstra – a interpreta – a extinde – a determina – a estima	***Reacție/răspuns*** – a se conforma – a urma – a oferi spontan – a aproba – a-şi petrece timpul liber într-o activitate – a discuta – a practica – a aplauda – a aclama
Percepere – a auzi – a gusta – a vedea – a mirosi – a pipăi – a simți	***Cunoaştere*** – a defini – a aminti – a recunoaşte – a distinge – a enumera – a identifica	***Receptare*** – a diferența – a combina – a separa – a alege – a izola – a asculta – a accepta – a controla – a acumula

Pe baza acestui model, devenit clasic şi dezvoltat ulterior în mai multe variante, pot fi elaborate numeroase obiective operaționale: de competență, de performanță, de posedare a materiei, de transfer, de exprimare.

În continuare, propunem exemple de operaționalizare a obiectivelor la matematică în clasa a X-a de liceu.

I. MODEL DE FORMULARE COMPLETĂ A OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE
(după V. Landsheere)

Enunțul formulat unitar

La sfîrşitul activității, toți elevii trebuie să poată aplica teorema celor trei perpendiculare la rezolvarea problemelor în diverse contexte, în baza cunoştințelor şi abilităților dobîndite. Obiectivul va fi considerat atins, dacă elevul poate rezolva două probleme de sinteză, din trei propuse, timp de 45 minute.

Enunțul segmentat *(algoritmul de formulare a obiectivelor operaționale după G. Landsheere)*

Specificații în proiectul pedagogic	Obiectivul operațional
1. *Subiectul* (Cine produce comportamentul?)	La sfîrşitul activității toți elevii vor fi capabili
2. *Capacitatea nouă* (Ce operațiune mintală se va face?)	să aplice teorema celor trei perpendiculare
3. *Performanța* (Care va fi produsul finit?)	la rezolvarea problemelor în diverse contexte.
4. *Situația de învățare* (În ce condiții se va realiza învățarea?)	Elevii vor lucra de sine stătător în baza cunoştințelor şi abilităților dobîndite.
5. *Standardul performanțelor aşteptate* (În baza căror criterii se realizează evaluarea?)	Obiectivul va fi considerat atins, dacă elevul va reuşi să rezolve două probleme de sinteză, din trei propuse, timp de 45 minute.

Algoritmul operaționalizării obiectivelor după Mager

(Operaționalizarea simplă)

1. Denumirea comportamentului	Să abordeze situații probleme
2. Condițiile în care trebuie să se producă comportamentul	din mai multe perspective
3. Criteriul de reuşită	la rezolvarea exercițiilor de efectuare a operațiilor cu numere reale.

II. MODEL DE OPERAȚIONALIZARE A UNUI OBIECTIV DE REFERINȚĂ LA MATEMATICĂ ÎN CLASA A X-A DE LICEU ÎN BAZA TAXONOMIEI LUI BLOOM, UTILIZÎND ALGORITMUL LUI MAGER

	Obiective-cadru - I	Înțelegerea noțiunii de număr: natural, întreg, rațional, real, complex. Efectuarea operațiilor cu numere.
	Obiective de referință - 1.4	Să efectueze adunări, scăderi, înmulțiri, ridicări la putere cu exponent număr rațional, operații cu radicali de ordinul n, $n \in N$, $n \geq 2$, cu logaritmii numerelor pozitive.
Cunoaştere	O_1	Să selecteze din suportul teoretic propus baza de date necesară pentru efectuarea operațiilor cu numere reale într-un exemplu dat.
Înțelegere	O_2	Să structureze, într-un context necunoscut, efectuarea unui calcul cu radicali la putere, radicali de ordinul n, $n \in N$, $n \geq 2$, cu logaritmii numerelor pozitive.
Aplicare	O_3	Să folosească la momentul oportun şi rațional proprietățile puterii cu exponent număr rațional, radicali de ordinul n, $n \in N$, $n \geq 2$, cu logaritmii numerelor pozitive.

Analiză	O_4	Să analizeze condiţiile de existenţă a unei expresii date ce conţine radicali de ordinul *n*, logaritmii numerelor pozitive.
Sinteză	O_5	Să abordeze situaţii-problemă, din mai multe perspective, la rezolvarea exerciţiilor de efectuare a operaţiilor cu numere reale.
Evaluare	O_6	Să evalueze rezultatul obţinut la calculul cu numere reale în fiecare caz concret.

III. FORMULAREA OBIECTIVELOR OPERAŢIONALE ÎN CADRUL ELABORĂRII UNUI DEMERS DIDACTIC

(secvenţă)

Disciplina: Matematica
Clasa: a X-a de liceu
Tema: Ecuaţii trigonometrice
Tipul lecţiei: De sistematizare generală
Timpul efectiv: 90 minute
Obiectivul de referinţă: Să utilizeze diverse metode de rezolvare a ecuaţiilor trigonometrice.
Obiectivele operaţionale: Elevul va fi capabil:

O_1 – să clasifice ecuaţiile, dintr-o mulţime dată, după criteriile cunoscute;
O_2 – să analizeze metodele posibile de rezolvare a ecuaţiilor trigonometrice de diferite tipuri;
O_3 – să identifice soluţii străine şi soluţii pierdute într-un exemplu concret;
O_4 – să argumenteze metoda potrivită pentru rezolvarea fiecărei ecuaţii propuse;
O_5 – să susţină o discuţie cu colegii şi profesorul pe marginea rezultatului obţinut într-o situaţie concretă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum Naţional. Programe pentru învăţământul liceal. Matematică şi ştiinţe,* Editura Cartier, Chişinău, 1999.
2. *Curriculum Naţional. Ghid metodologic de implementare pentru învăţământul liceal. Ştiinţe exacte,* Editura Cartier, Chişinău, 2000.
3. *Didactica Pro…*, 2000, nr.1.
4. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici,* E.D.P., Bucureşti, 1998.
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară,* E.D.P., Bucureşti, 1996.
6. Ston, L.; Andrei, A., *Ghidul tînărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997.



Radu **BAIRAC**

Compunerea problemelor de matematică

Sistemul nostru de învăţământ trebuie să asigure formarea omului modern şi, din acest punct de vedere, fiecare materie de studiu poate să-şi aducă contribuţia la dezvoltarea creativităţii. "Creaţia matematică" a elevilor se manifestă, la primul nivel, prin rezolvarea de probleme. Această activitate are un caracter individual, dar nu are valoare socială directă, deoarece elevii rezolvă probleme cu explicaţii şi soluţii existente deja, pe care mulţi le cunosc. Valoarea indirectă, însă, există şi ea rezidă în faptul că, rezolvînd probleme, elevii însuşesc tehnici şi procedee noi. Dar există şi o creaţie socialmente utilă – compunerea problemelor de matematică. Revistele şcolare, apărute în ultimul timp, demonstrează că fenomenul dat nu este atît de izolat încît să-l considerăm o excepţie. Dacă dezvoltarea capacităţilor de rezolvare a problemelor este dificilă, cu atît mai grea este dezvoltarea capacităţilor de compunere a problemelor. Este vorba, în primul rînd, de o educaţie prin imitaţie, prin acumulări succesive, cantitative, care ulterior poate provoca o explozie calitativă.

Compunerea de probleme este una din modalităţile principale de dezvoltare a gîndirii independente şi originale a copiilor, de cultivare şi educare a creativităţii lor.

Rezolvarea de probleme, în special, compunerea de probleme, prezintă o importanţă deosebită pentru dezvoltarea flexibilităţii spontane şi adaptive, a fluenţei ideative şi a celei asociative, a originalităţii, a capacităţii de redefinire şi a creşterii interesului pentru problemele reale ale vieţii, de asemenea, pentru dezvoltarea gîndirii productive de tip divergent şi probabilistic, precum şi la dezvoltarea formelor variate sub care se prezintă imaginaţia creatoare.

O problemă respectă schema **I** $\Rightarrow$**C,** unde prin **I** se înţelege o "sumă" de ipoteze date în text. De asemenea, concluzia **C** se prezintă ca o "sumă" de concluzii particulare, iar procesul de deducere a lui **C** din **I**, notat prin $\Rightarrow$ reprezintă şi el o "sumă", o succesiune de silogisme, o succesiune de implicaţii elementare.

În procesul înţelegerii se dau toate elementele problemei: ipoteza, relaţia, concluzia. În procesul de descoperire a demonstraţiei se caută relaţia dintre ipoteză şi concluzie (în ce fel, prin ce lanţ de silogisme din ipoteză se deduce concluzia).

În procesul compunerii de probleme nu sînt cunoscute toate elementele care formează structura problemei. Ele se caută. Cel ce formulează o problemă dispune de orice ansamblu de condiţii sau el însuşi poate combina nişte condiţii, dacă acestea pot conduce la o problemă interesantă. O problemă interesantă este cea care, deşi îi oferă autorului şansa să descopere concluzia în mod raţional, îi acordă, de asemenea, şi posibilitatea de a ascunde verigile intermediare, astfel încît autorul să alcătuiască un enunţ care l-ar face pe altul să gîndească.

Pentru a compune probleme de matematică trebuie să dispunem de procedee generale şi de metode particulare care vor canaliza acţiunile în vederea obţinerii rezultatului dorit. Procedeele generale de compunere a problemelor de matematică pot fi următoarele:

– se stabilesc enunţuri experimentale, prin verificări numerice cît mai numeroase (adevăruri probabile);
– în geometrie se fac construcţii ajutătoare care, după găsirea enunţului, se şterg;
– se fac anumite transformări, se obţine un rezultat, se ascunde ce s-a făcut, se cere "să se demonstreze că ...";
– pornind de la problemă (teoremă), se formulează o problemă (teoremă) inversă (reciprocă);
– pornind de la problemă (teoremă), se formulează o problemă (teoremă) nouă prin generalizări, analogii etc.;
– se stabilesc legături între domenii diferite (combinări);
– se rezolvă din nou, prin altă metodă, o problemă cunoscută.

Activitatea de compunere a problemelor de matematică trebuie să debuteze cu compunerea dirijată a acestora. Apoi, aplicînd astfel de metode ca parafrazarea, modificarea datelor din enunţ, analogia, generalizarea, combinarea, în care gradul de independenţă este destul de avansat, putem obţine probleme originale.

COMPUNEREA DIRIJATĂ A PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ

Obţinerea cunoştinţelor noi prin autoinstruire este un proces creator. Un ajutor esenţial în această direcţie îl constituie sarcinile creatoare şi anume, compunerea dirijată a problemelor de matematică. Prin aceasta se înţelege activitatea de compunere a problemelor iniţiată şi desfăşurată sub supravegherea permanentă a profesorului. În acest sens mecanismul de compunere a problemelor de demonstraţie poate fi descris în felul următor:

– selectarea obiectelor şi a obiectivelor de cercetare (profesor);
– analiza situaţiei de problemă (elev);
– obţinerea noii informaţii despre obiect (elev);
– formularea enunţului problemei în baza faptului constatat (elev);
– evidenţierea temei aplicate pentru rezolvarea problemei (elev-profesor);
– obţinerea soluţiei pentru problema formulată (elev-profesor);
– concluzii (elev-profesor).

Analiza situaţiei de problemă depinde de obiectele şi obiectivele selectate şi poate fi realizată:

– în baza calculelor, construcţiilor şi măsurărilor (inducţie);
– în baza deducerii consecinţelor logice din condiţiile selectate (deducţie);
– în baza trecerii informaţiei de la un obiect la altul (analogie) etc.

Mecanismul de compunere dirijată a problemelor de demonstraţie determină tehnologia de organizare a activităţilor elevilor pentru îndeplinirea însărcinărilor care trebuie să conţină o situaţie de problemă şi obiectivul cercetării acesteia.

Vom descrie succint tehnica de compunere a problemelor de demonstraţie pe baza calculelor, construcţiilor şi măsurărilor (metoda inductivă de obţinere a cunoştinţelor).

Profesorul propune elevilor o însărcinare care conţine obiecte şi obiective de cercetare. În continuare, fiecare elev execută operaţiile necesare pentru

obiectele date, corespunzător obiectivelor anunțate (la geometrie, de exemplu, construieşte şi măsoară). Rezultatele obținute sînt înscrise într-un tabel general, a cărui analiză va permite observarea legității şi formularea unei ipoteze. Următoarea etapă de lucru este formularea enunțului problemei, evidențierea temei aplicate pentru rezolvare şi, în final, rezolvarea problemei.

PARAFRAZAREA

Prin parafrazare înțelegem o reformulare a problemei. Distingem următoarele tipuri de parafrazare:

- parafrazare care nu schimbă problema în esență;
- parafrazare care schimbă parțial problema;
- parafrazare prin care se obține o problemă nouă.

Parafrazarea poate fi realizată prin:

- reformularea problemei sub alt aspect;
- schimbarea unei figuri (în geometrie) cu alta;
- reformularea problemei în alt domeniu al matematicii (sau în alt domeniu de activitate descris în enunț);
- reformularea problemei, aplicînd elemente de logică matematică.

Nu excludem şi existența altor modalități.

Exemplu. Un pion se află într-un colț al tablei de şah. Doi jucători mută pe rînd pionul (ca în fig. 1 sau fig. 2). Cîştigă jucătorul care ajunge primul în colțul opus. Poate cîştiga jucătorul care începe jocul?

Iată o reformulare a acestei probleme:

În două grămezi sînt cîte şapte pietricele. Doi jucători fac pe rînd o operație: iau o pietricică dintr-o grămadă sau iau cîte o pietricică din fiecare grămadă, sau mută cîte o pietricică dintr-o grămadă în cealaltă. Cîştigă jucătorul care ia ultima pietricică. Poate cîştiga jucătorul care începe jocul?

MODIFICAREA DATELOR DIN ENUNȚ

Printre modalitățile de modificare a datelor din enunț enumerăm:

- înlocuirea unei noțiuni cu alta;
- înlocuirea mai multor noțiuni cu altele;
- înlocuirea unei relații din enunț cu alta;
- adăugarea unor condiții;
- schimbarea valorii numerice a unei constante;
- combinarea unor modalități anterioare.

În rezultatul aplicării acestei metode, problema poate fi schimbată parțial sau se poate obține o problemă nouă.

Înlocuirea unei noțiuni cu alta şi înlocuirea mai multor noțiuni cu altele pot fi realizate prin concretizare şi specializare. Este posibilă şi înlocuirea unei relații din enunț, de exemplu, a unei egalități prin inegalitate.

Exemplu: Fie o piramidă patrulateră regulată. Să se afle volumul piramidei, dacă înălțimea ei este egală cu h, iar unghiul format de o muchie laterală cu planul bazei are mărimea α.

Înlocuind termenul "patrulater" cu "triunghi" sau "hexagon" etc.; termenul "înălțime" cu "muchie laterală" sau "apotemă", sau "latura bazei", sau "raza sferei circumscrise piramidei" etc., unghiul α cu unghiul β sau γ, sau δ, obținem o serie întreagă de probleme noi.

(β – unghi diedru dintre o față laterală şi planul bazei; γ – unghiul plan de la vîrful piramidei; δ – unghi diedru, muchia căruia este o muchie laterală).

ANALOGIA

Matematica are particularitățile sale de aplicare a analogiei. Aceste particularități diferă de la un compartiment la altul. Geometria oferă un cîmp de activitate vast în care, prin analogie, pot fi obținute afirmații noi. Un exemplu simplu: analogia dintre geometria triunghiului şi geometria tetraedrului.

Figura 1.

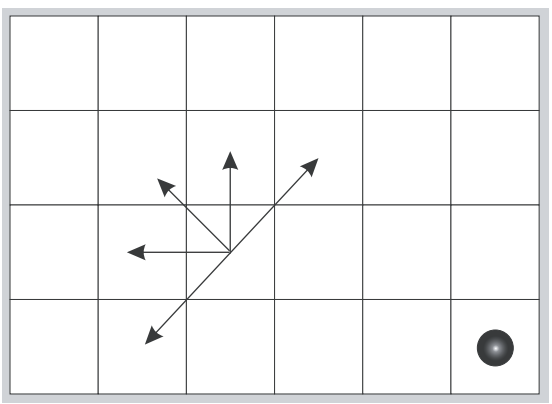
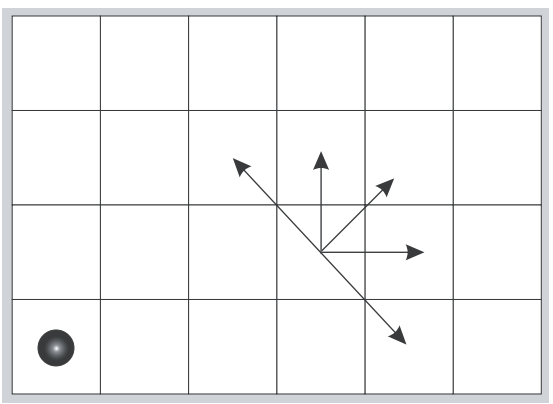


Figura 2.



Un mecanism simplu de compunere prin analogie a afirmațiilor geometrice (planimetrie-stereometrie) poate fi redus la următoarele:

– se selectează o afirmație din planimetrie;
– în afirmația selectată se face un schimb de noțiuni după o schemă bine determinată: punct-dreaptă, dreaptă-plan, unghi dintre două drepte - unghi diedru dintre două plane, lungimea segmentului – aria suprafeței poligonale, aria suprafeței poligonale - volumul poliedrului etc.;
– se stabilește structura afirmației din stereometrie analoagă afirmației selectate;
– ipoteza obținută se confirmă sau se infirmă prin raționament;
– în caz de posibilitate ipoteza obținută se completează pînă devine o afirmație justă.

În algebră, un exemplu de analogie pentru divizibilitatea numerelor întregi, este teoria divizibilității polinoamelor. Ar fi incorect din partea cadrului didactic dacă această analogie ar fi lăsată în umbră în timpul predării capitolului respectiv.

Pentru a compune probleme la algebră, prin analogie, putem aplica următorul procedeu:

– se selectează o problemă, a cărei soluție se obține în baza unei informații importante;
– se stabilește, dacă este posibil, o afirmație analoagă afirmației din soluție;
– se compune o nouă problemă, luînd în considerație afirmația depistată.

Confirmarea prin raționament a soluției problemei noi este evidentă, deoarece cele două afirmații se bazează pe aceeaşi idee de realizare.

Analiza matematică nu este o excepție şi conține numeroase exemple de analogii.

Exemplu: limita funcției într-un punct şi derivata funcției într-un punct. Dacă în limitele stabilite vom înlocui unele expresii prin expresii analogice din punctul de vedere al limitelor lor, putem obține rezultate interesante. Aplicînd şi combinarea, putem obține probleme originale. În acelaşi mod putem proceda la calcularea integralei nedefinite prin prima metodă de schimbare de variabilă.

Din cele expuse rezultă că analogia aplicată eficient poate aduce o contribuție esențială în învățămîntul formativ.

GENERALIZAREA

În lista modalităților de generalizare a unei afirmații matematice includem:

– înlocuirea datelor numerice din enunțul problemei prin parametri;
– suspendarea unor restricții din enunț;
– aplicarea afirmației din problemă la o mulțime mai largă de obiecte;
– transferarea unei proprietăți geometrice de la un obiect la altul etc.

Generalizarea porneşte de la o analiză atentă a demonstrației pentru a vedea care condiții au fost esențiale. Acest procedeu nu dă întotdeauna rezultate: se poate întîmpla ca o demonstrație să nu sugereze generalizarea, pe cînd o altă demonstrație, cu o altă idee directivă, mai cuprinzătoare, să o sugereze. Există şi situații în care un exemplu concret serveşte drept rezultat al demonstrației unui caz general.

Exemplu. Latura AD este diametrul cercului circumscris patrulaterului $ABCD$. Punctul de intersecție al bisectoarelor unghiurilor B şi C aparține segmentului AD. Demonstrați că $AB+CD= AD$.

Condiția că AD este diametru poate fi omisă. O generalizare a problemei:

Fie $ABCD$ un patrulater inscriptibil şi punctul de intersecție al bisectoarelor unghiurilor B şi C aparține segmentului AD. Demonstrați că $AB+CD=AD$.

Compararea, abstractizarea şi inducția influențează direct valoarea generalizării finale.

COMBINAREA

Prin combinare se obțin probleme noi. Această metodă poate fi realizată combinînd logic:

– două sau mai multe rezultate din acelaşi compartiment;
– două sau mai multe rezultate din compartimente diferite.

De exemplu, combinînd rezultate importante din teoria funcțiilor simetrice, teoria ecuațiilor algebrice şi din planimetrie (triunghiul), putem obține identități importante şi originale pentru laturile triunghiului, pentru înălțimile lui etc. Probleme interesante pot fi obținute combinînd rezultate din geometrie (planimetrie) sau stereometrie şi teoria inegalităților.

Pentru o combinare reuşită este nevoie de o muncă perseverentă, de o intuiție valoroasă şi de cunoaşterea profundă a teoriei.

Un suport practic al acestei metode este rezolvarea problemelor de acest tip, prin atragerea atenției asupra structurii lor, modului de combinare. În cazul dat este necesară o explicație amănunțită a schemei problemei cercetate.

Lista metodelor de compunere a problemelor de matematică nu se încheie aici. Această activitate presupune şi alte metode.

În continuare prezentăm un exemplu pentru ultima metodă.

Obiectul nostru de studiu vor fi polinoamele simetrice cu trei necunoscute şi unele mărimi ale unui triunghi: trei laturi, sau trei înălțimi, sau razele

cercurilor exînscrise etc. Un polinom cu trei necunoscute *x, y, z* se numeşte simetric, dacă forma lui nu se schimbă la orice mutare a necunoscutelor.

Exemple:

$P(x,y,z) = (x-y)^2 + (y-z)^2 + (z-x)^2$ polinom simetric:

$Q(x,y,z) = x-y+z$ nu este polinom simetric.

Cele mai simple polinoame simetrice se consideră $P_1 = x+y+z$, $P_2 = xy + yz + zx$, $P_3 = xyz$.

Se poate demonstra că orice polinom simetric cu necunoscutele *x, y, z* poate fi exprimat prin P_1, P_2, P_3.

Exemple:

$x^2 + y^2 + z^2 = P_1 - 2P_2$

$x^3 + y^3 + z^3 = P_1^3 - 3P_1P_2 + 3P_3$

$(x + y)(y + z)(z + x) = P_1P_2 - P_3$ etc.

Teorema lui Viete: Dacă *x, y, z* sînt rădăcinile ecuației de gradul trei $a_0t^3 + a_1t^2 + a_2t + a_3 = 0$ $(a_0 \neq 0)$, atunci $x + y + z = -a_1/a_0$, $xy + yz + zx = a_2/a_0$, $xyz = -a_2/a_0$ $xyz = -a_3/a_0$.

Fie *a, b, c* lungimile laturilor triunghiului *ABC*. Se poate demonstra că aceste mărimi sînt rădăcini ale ecuației.

$x^3 - 2px^2 + (p^2 + r^2 + 4Rr)x - 4pRr = 0$ (se au în vedere notațiile cunoscute). Aplicînd *teorema lui Viete*, obținem identități pentru mărimile *a, b, c*:

$a+b+c = 2p$

$ab + bc + ca = p^2 + r^2 + 4Rr$

$abc = 4pRr$.

Din ultima relație se obține $S = (ab\,c):4R$.

În continuare $a^2 + b^2 + c^2 = 2(p^2 - r^2 - 4Rr)$

$a^3 + b^3 + c^3 = 2p(p^2 - 3r^2 - 6Rr)$

$(a+b)(b+c)(c+a) = 2p\,(p^2 + r^2 + 2Rr)$ etc.

Am combinat rezultatele din teoria polinoamelor simetrice cu rezultatele din compartimentul ecuațiilor algebrice şi din planimetrie.

Compunerea de probleme de matematică are o contribuție esențială în dezvoltarea creativității prin formarea capacităților de aplicare a unor operații mintale ca observarea, compararea, descrierea, analiza, sinteza, inducția, deducția, analogia şi a procedeelor de imaginație ca substituția, modificarea, adaptarea etc. Odată formate, aceste capacități facilitează dezvoltarea gîndirii divergente şi a celei convergente, a aptitudinii pentru matematică, a motivației pentru învățare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Matei, N., *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățămînt (Cu referire la învățarea creativă a matematicii şi a limbii române la clasele I-IV)*, E.D.P., Bucureşti, 1982.

2. Soltan, V.P.; Meidman, S.I., *Tojdestva i neravenstva v treugolnike,* Editura Ştiința, Chişinău, 1982.



Oricît de inaccesibilă, de ideală ar fi o idee bună, e mai bine să năzuieşti la realizarea ei, decît să-ţi pui mîinile în poală…





Transform your lesson into a game

Veronica **CREŢU**

With the current emphasis on communication in teaching language, games appear to hold a solution for many teachers. The communicative act brings with it an element of surprise and non-anticipation for the language learner, which he/she needs to be given practice in. Of course, the teacher can begin with the more formulaic ways of speaking, but for a conversation to go further, the interactors have to take strides into the unknown.

The student of the foreign language, therefore, needs practice in free, less controlled situations in class, to prepare him/her for the kinds of communicative acts and strategies that he/she will need if he/she wants to be a full participant in any oral event.

Many teachers may ask: " Why do I need to spend so much time preparing games?", "How can I do it if there are almost 30 students in my class?", "I lose control of the class, so, what are then these games for?" etc.

Games have the potential to offer much space for practice. They are enjoyable and motivating. They can be constructed *to answer specific syllabus specifications*! They offer opportunities for communication and real speech. They provide a transition stage between formulaic forms learnt in the classroom and the application of these forms in real life. They enable students to "use" language, beyond mere "usage". Everyone enjoys games. It's amazing how the classroom atmosphere changes. But, we, teachers, should be very careful in choosing the correct game, because what would be acceptable to one group of learners would not be acceptable to another group.

One reason is the proficiency level of the students. If the game is not linguistically challenging, the learners get bored. If the game is linguistically too difficult, the learners soon resort to their mother tongue, thing that we don't like to happen.

The other thing is that it would be very easy if all learners in a class of 30 were at the same language level. There will always be some learners who are stronger or weaker than the "average" learners in the class. This means there will always be learners who are either bored or lost.

Then what to do?

Theoretically, there seems to be a solution. Let different groups play different games. Wrong! It's impossible to have more than two different games going on in the class at the same time.

A good teacher knows exactly how to involve everyone in the game, how to motivate students to do this, so that the teacher can achieve his/her objectives.

Many teachers also fear that there will be too much fun in the classroom if games are used. This is something that there is really no answer for. Teachers are aware that enjoyment in learning facilitates learning. If, however, they still feel that learners should not have fun in the classroom,

there is very little that one can tell them. One thing is clear: learners really appreciate any kind of activity that provides fun. - It is, therefore, very much a "teachers decision".

Here is an example of a lesson that has been transformed into a game.

Lyceum 5th grade 32 students

Level: intermediate

Goals:

- review the topic "wild and domestic animals";
- practice Simple Present Tense;
- have all students memorize 32 names of animals in English at the end of the lesson;
- have all students get some general information about Animal's World;
- involve all 32 students;
- use only English.

Visual aids: board, cards, pictures of animals, flipcharts.

Evocation:

Since the children had read a story about animals at home, I began with questions to see what they remember. They began to answer my questions. I wanted everyone to participate but, of course, it was impossible to get 32 answers at the same time.

Realization of meaning:

I prepared 32 cards having a picture of an animal and its name on each of them. I put them in a box and asked everyone to come and pick up one. So, everyone got a card and was sure about the name of the animal from the picture.

The next step was to ask the students work in pairs. (There are different ways of putting learners in pairs. I used the following one: I had 32 halfs of 16 geometric figures. Everyone got a half and needed to find his second half. (This procedure usually takes 2-3 minutes in large classes. But the fact is that it helps you to mix students: strong and weak.)

So, after I saw all the 16 pairs, I asked everyone to pretend/imagine that they are the animals from their own cards. Nobody was allowed to say what animal was he or she. It was the secret that needed to be found by each partner. I gave 10 minutes to each pair (5 minutes for everyone) during which they had to discover what animals their partners were. So, the first started with describing himself answering the questions that were on the board (questions to help everyone speak):

- What color are you?
- Are you big or small/wild or domestic?
- Where do you live? /Where do you come from?
- What do you eat?
- How long do you live?
- What are you good for?
- Who are you afraid of? etc.

And the student started his/her answer by:

I am of a brown color.

I am very big.

I live … etc.

Students listened to each other attentively and in some minutes they found/guessed the animals.

I walked around the class to make sure everyone spoke English and used the correct grammar structures.

After they finished this, I asked everyone to come in a circle (if there is a carpet on the floor asks your students to sit) and I told them that they are in a forest, at the meeting. 32 animals came together but we didn't know what animals. So, everyone was given 1 min. (you hold a watch in your hand) to describe themselves and the rest guessed what he/she was.

As soon as they finished, they put all the pictures on the board and noticed that 16 animals were domestic and the other 16 were wild.

So, they made 2 groups, and the task for each group was to write everything they had in common (5-7 min.)

For ex. We, 16 domestic animals live in … .
eat … .
like … .
don't like … .

After each group finished this, I asked them to put those lists on the board, so that everyone could clearly see the differences between wild and domestic animals. I asked representatives from both groups to read what was written down, and asked the class to check the mistakes (again you have everyone participate in).

Reflections:

In the end I asked them:

- Why do you think we discussed so much about animals today?
- How important do you think they are? etc.

Here I asked the students to write the question for the essay that they were going to write at home:

"What do we have to do in order to protect animals?"

Note for teachers:

The most important thing is that you can organize your class in this way even if there are 32 students in it. It doesn't matter what topic you teach: Animals, Apartment, Hobbies, Planets, Places of Interest etc. What grammar structures are you focusing on, the fact is that students learn faster, memorize better, are not afraid to speak English, do not use their mother tongue during the lessons, are very active, don't feel that somebody is stronger than him/her and finally have so much fun.

Try it once!

REFERENCES:

1. Kral, T., *Creative Classroom Activities*, United States Information Agency, Washington, D.C. 20547, 1995.
2. Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, London, 1978.

Interdisciplinaritatea?!...



Alvina **GROSU**

Reieşind din titlul articolului, vom axa atenţia cititorului pe acest fenomen polimorf, mult discutat la momentul actual atît în lume, cît şi la noi în ţară. Vom încerca să perseverăm în căutarea modalităţilor pentru a desfăşura esenţa, utilitatea şi originalitatea interdisciplinarităţii în contextul sistemului educativ actual.

Ce este interdisciplinaritatea?

E o întrebare firească, pentru început, care pretinde o interpretare dincolo de semantica cuvîntului "interdisciplinaritate". Prezentăm cîteva definiţii:

a) Interdisciplinaritatea este transfer de concepte şi metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate (*DEX*, Bucureşti, 1998, pag. 498).

b) Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relaţiilor şi interacţiunilor dintre diferite conţinuturi şi mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalităţii elevului, studentului etc. (*Dicţionar de termeni pedagogici*, S. Cristea, 1998, Bucureşti, pag. 240).

Aceste definiţii se deosebesc doar prin gradul de generalitate, care îi permite primei să se refere la cunoaştere şi cercetare globală, iar cea de-a doua, fiind una specifică, are în obiectiv procesul instructiv–educativ. Partea majoră este asemănarea de conţinut care deschide esenţa fenomenului: transfer, relaţii şi interacţiuni dintre "diversele branşe ale cunoştinţelor şi metodologiilor numite discipline ştiinţifice" (S. Cristea, *Ibidem*, pag. 240). Drept exemple elocvente, ce ar ilustra definiţiile date mai sus, ar putea servi: poetica matematică, biochimia, istoria geografică, chimia fizică etc.

Este interdisciplinaritatea o modă sau o necesitate?

Postmodernismul are impact şi în teoriile epistemologice reflectîndu-se inevitabil în specificul interdisciplinarităţii pedagogice. Spiritul analitic al umanităţii, în scopul de a-şi facilita cunoaşterea lumii, a făcut o încercare ce durează milenii şi a privit lumea din diferite perspective: matematică – încercînd s-o măsoare; geografică – găsindu-i o amplasare, biologică – urmărind-o în creştere; filozofică – privind-o în esenţă; psihologică – ţintind în om; istorică – păstrîndu-i amintirile… Aş putea continua, dar… mă opreşte necesitatea echilibrului, care introduce spiritul sintetic şi ideea că fiecare element al lumii, fie el concret sau abstract, este amplasat şi are dimensiuni, evoluînd în creştere şi, respectiv, păstrîndu-şi amintirile etc. Toate acestea realizează un tablou de ansamblu al fenomenului, integrîndu-l în imaginea sistemului care, la rîndul său, se înscrie în imaginea lumii.

Procesul de constituire a concepţiei despre lume sau cel de predare-învăţare (sinonime în cazul nostru) e asemănător cu crearea de către fiecare copil în parte a unei imagini personale din mozaic sau puzzle. Fiece element al mozaicului este asociat cu o problemă sau fenomen care, studiat din mai multe perspective, este plasat de către copil, după părerea lui, la locul cel mai potrivit. Copiilor li se oferă posibilitatea de a fi individualităţi, cu păreri şi atitudini proprii, capabili să ia decizii şi să fie responsabili de ele. În pofida faptului că subiectele propuse pentru studiere sînt aceleaşi pentru toţi copiii, procesul şi rezultatele vor fi foarte diferite, de la elev la elev. Această finalitate, după părerea noastră, este un imperativ al timpului pentru sistemul de învăţămînt din orice ţară.

Care sînt avantajele interdisciplinarităţii?

Unele avantaje cu referinţă la individualizarea procesului de predare-învăţare s-au relevat mai sus, pe altele vom încerca să le desfăşurăm în continuare.

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea de a construi "punţi" între disciplinele şcolare şi de a dizolva părerile elevilor, precum că algebra, de exemplu, nu are nimic comun cu istoria, geografia – cu literatura, biologia – cu chimia, fizica – cu geometria etc. şi, în genere, disciplinele şcolare nu au tangenţe între ele.

Semnificativ e faptul că definiţia cuvîntului interdisciplinaritate, în DEX, este urmată de cuvîntul "interes". *De ce semnificativ?* Veţi găsi răspuns la întrebare, dacă vă veţi transpune în pielea elevilor, în timp ce li se propune pentru studiu, la istorie, perioada antică (Orientul, Grecia, Roma), la geografie – situaţia actuală a acestor ţări, la desen – arta vizuală a ţărilor antice, la ştiinţele exacte – inovaţiile introduse de aceste

popoare în matematici, fizică etc. *Ce ați simți ca elev?* Un interes! De aici pornește motivația învățării, atît de greu realizată în sălile de clasă. Frecventele întrebări puse de elevii contemporani *"La ce bun îmi trebuie teorema respectivă, doar nu vreau să devin matematician?"* sau *"De ce aș studia evenimentele istorice, dacă ele nu mă interesează?"* va dispare de la sine, ca rezultat al utilizării imediate a cunoștințelor dintr-o disciplină în alta și în viața cotidiană.

Conduși de curiozitate, elevii vor deveni pe neobservate posesorii cunoștințelor, abilităților și atitudinilor propuse ca o finalitate a procesului de învățare. Imaginea de ansamblu, formată din studiul unei probleme, va facilita transferul la alte probleme, dînd naștere unor abordări originale și ajutînd copiii să descopere involuntar necesitatea cunoștințelor pe care le integrează individual în sistemul inteligenței sale.

Cum se încadrează interdisciplinaritatea în curriculum?

Interdisciplinaritatea pedagogică vizează "traducerea scopurilor educației în specificații didactice", realizate prin "colaborarea unor grupuri de specialități diverse". Ea fundamentează reforma curriculară a instruirii, ce "nu poate fi lăsată numai la latitudinea unor discipline separate printr-o tradiție coborîtă pînă la Aristotel, care nu mai corespunde nici realității epistemologice contemporane", nici exigențelor unei integrări socio-profesionale axate pe "probleme mari".

Proiectarea interdisciplinarității la nivelul procesului de învățămînt presupune ieșirea "din impasul hiperspecializării", solicitînd o nouă perspectivă de integrare a cunoștințelor.

Sub genericul conceptului fundamental de *interdisciplinaritate,* Studiile UNESCO definesc trei modalități operaționale de abordare a disciplinelor școlare/universitare:

a) abordarea ***intra****disciplinară, verticală* – propune predarea-învățarea-evaluarea diferitelor noțiuni și principii în interiorul unei discipline, stimulînd "securitatea cunoștințelor", dar și "paradoxul enciclopedismului specializat";

b) abordarea ***inter****disciplinară, orizontală* – propune corelarea conținuturilor unor discipline, diferite la nivelul unui cîmp de aplicabilitate comun, care stimulează raționalizarea raporturilor formative dintre "cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare";

c) abordarea ***pluri****disciplinară, transversală* – propune rezolvarea unor teme, probleme, situații complexe, dependente de mai multe discipline și principii organizatorice, ceea ce stimulează capacitatea de integrare a informației și de operaționalizare a acesteia "la nivelul unor probleme mari" (S. Cristea, pag. 241).

Curriculumul actual la diverse discipline, prin axarea sa pe obiective, și nu pe conținuturi, dă undă verde interdisciplinarității. Spre deosebire de vechile programe și planuri de studii "hiperspecializate" pe conținuturi și pe consecutivitatea lor, curriculumul nou poate integra cele trei modalități operaționale enumerate mai sus (intra-, inter- și pluridisciplinare), oferind nenumărate posibilități de selectare și structurare a conținuturilor după diferite principii. Unul dintre ele poate fi principiul cronologic (de exemplu, la orele de literatura română, *Scrisoarea III* a lui M. Eminescu poate fi studiată concomitent cu domnia lui Mircea cel Bătrîn (1386-1418) de la istoria românilor).

Astfel de inițiative inter-, intra- și pluridisciplinare ar putea genera tendințe noi în politica educațională a școlii, în particular, și a sistemului de învățămînt, în general.

Cum și unde pot fi găsite tangențele dintre discipline?

Acest teren de aplicații este încă neexplorat pe scară largă la noi în țară, dar sîntem siguri că ați avut nenumărate ocazii să vorbiți la istorie despre literatură și pictură; la geografie - despre istorie, fizică și chimie; la fizică - despre matematică și chimie etc. Fiecare dintre Dvs. a încercat gustul delicios și, concomitent, amărui al interdisciplinarității, constatînd că ceea ce trebuie copiii să cunoască la literatură, istorie, fizică sau oricare alt obiect, ei nu știu și nu este vina lor sau a profesorilor, ci a circumstanțelor pedagogice (planurilor de studii și programelor școlare), despre care am vorbit mai sus.

Îndemnați de dorința de a motiva elevii și de a obține rezultate performante, puteți crea, pe baza obiectului predat, un curs interdisciplinar care, cu siguranță, va fi preferat de elevi. O altă modalitate de realizare a interdisciplinarității în sălile de clasă este colaborarea cu profesorii de la alte discipline, pentru a găsi acele conexiuni dintre ele care, în cadrul lecțiilor, vor suna ca o melodie, începută la un obiect și continuată la altele, păstrîndu-se profunzimea cunoștințelor, asigurată de *intra*disciplinaritate.

Am încercat să sugerăm cîteva modalități de construire a interdisciplinarității în sălile de clasă, iar ultima parte a întrebării, referitoare la tangențele dintre discipline, o propunem pentru reflecție individuală sau în grup, cu colegii de breaslă, pentru ca împreună să găsiți acele exemple interdisciplinare care, încercate în sălile de clasă, au șanse să devină "perle pedagogice". Sîntem în așteptarea lor și sperăm să le propunem spre atenția tuturor celor interesați: cadrelor didactice, viitorilor profesori, cercetătorilor din toată țara.



Olga **COSOVAN**

SINELG:

sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gîndirii

Necesitatea de a dezvolta, prin activitatea didactică, abilităţile de muncă intelectuală reclamă utilizarea pe scară largă a diferitelor tehnici de gîndire critică, printre care SINELG-ul este una de bază.

După ce obiectivul-cadru al învăţămîntului primar – lectura – este atins şi elevul citeşte coerent, la prima vedere, orice text scris în limba de instruire, devin importante alte aspecte ale citirii şi combinarea acesteia cu alte operaţii intelectuale. Alături de afirmaţia **Elevul citeşte** se pot eşalona toate mărcile interogaţiei: Ce? Cît? Cum? Pentru ce? etc. citeşte acel elev. Anume felul în care citeşte elevul respectiv pare să aibă un impact deosebit asupra formării personalităţii, mai ales dacă este vorba despre lectura textului ştiinţific.

Necesitatea de a apela, în demersul didactic, la surse ştiinţifice sigure (capitole din manuale şi monografii, articole din diverse dicţionare şi enciclopedii) ne obligă să examinăm şi să diferenţiem lectura propriu-zisă a textelor recomandate de profesor. În acest sens, lectura cu creionul în mînă a fost şi este practicată de toate generaţiile de cititori. Creionul în mînă şi un sistem de semne proprii, aplicate pe text pentru înţelegerea/memorarea informaţiei, trebuie examinate în raport cu personalitatea cititorului şi formarea unor abilităţi de muncă intelectuală, inseparabile de instruire. În acest sens, SINELG-ul este o tehnică de bază, uşor asimilabilă, cu variante pentru discipline şi vîrste diferite.

SINELG-ul este o tehnică de lectură interogativă/analitică a unui text, cu care se operează la etapa de realizare a sensului.

Algoritm de aplicare a tehnicii SINELG:

- Se enunţă un subiect care urmează să fie elucidat prin lectura textului în tehnica SINELG. Elevii îşi amintesc ce ştiu despre acest subiect, profesorul are grijă să monitorizeze procesul de actualizare a cunoştinţelor. Pentru aceasta, se desenează tabelul SINELG şi se completează, în termeni adecvaţi, rubrica ***informaţie cunoscută, am ştiut,*** 3**.**
- La încheierea primei etape, elevilor li se distribuie un text şi li se dau instrucţiuni referitoare la lectura acestuia. Textul distribuit poate fi unul multiplicat (un articol ştiinţific, un pasaj din monografie - surse la care elevii nu prea au acces), dar în acelaşi scop pot fi utilizate şi manualul, anexele la manual, dicţionarele etc.
- Instrucţiunile sînt următoarele:
  – Citiţi foarte atent textul;
  – Aplicaţi pe cîmp semnele utilizate pentru SINELG:
    3 – informaţia este cunoscută;
    \+ – informaţia este nouă; o accept;
    \- – informaţia este contradictorie cu ceea ce am ştiut/ştiu;
    ? – informaţia necesită documentare din alte surse; voi reveni.
- După ce se încheie lectura, textul citit se analizează din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Elevii vor relua informaţia nouă pe care au aflat-o din lectura textului, o vor analiza, îşi vor exprima nedumerirea în raport cu unele informaţii din text, vor discuta asupra necesităţilor de documentare.
- Pentru monitorizare, se va completa un tabel:

Tabelul SINELG

✓	+	–	?

- Urmează o discuţie despre presupuneri/cunoştinţe anterioare şi confirmări/infirmări.

În învăţămîntul preuniversitar, SINELG-ul se poate aplica în diferite variante.

VARIANTA I. Se aplică pe un text ştiinţific vizînd problemele disciplinei predate. În demersul didactic la limba şi literatura română, se va recurge la un material de lingvistică, teorie şi istorie literară. De exemplu, pentru cercetarea unui subiect cum este ***comunicarea paralingvistică*** (clasa a XI-a), se poate oferi un text extras din *Dicţionarul de artă populară*. Înainte de a-l propune elevilor pentru lectură în cheie SINELG, profesorul va avea grijă să actualizeze cunoştinţele elevilor săi în legătură cu ideea de

comunicare. În procesul actualizării, se va completa tabelul SINELG la prima rubrică – informație cunoscută. Apoi se va distribui textul pe care elevii îl vor citi individual şi vor tria informația, utilizînd pe cîmp semnele respective.

Comunicarea

Comunicarea este transmiterea de informații în diverse situații. În trecut, s-au folosit în sate o serie de procedee auditive şi vizuale; comunicarea de ştiri importante pentru comunitatea sătească se făcea prin viu grai, un "vătăşel" sau "crainic" strigînd la răspîntiile sau în centrul satului, lîngă biserică sau primărie, ştirile ce trebuia să fie aduse la cunoştință: plata impozitelor, repararea drumurilor şi podurilor, începerea diferitelor munci agricole, măsuri sanitare, recrutarea tinerilor, ziua judecăților, diferite pricini etc. Cel ce striga avea uneori şi umor, comentînd ştirile şi adăugînd mici înțepături la adresa unora sau altora dintre consăteni; procedeul se utilizează şi astăzi, în mai mică măsură, fireşte, şi doar în unele zone mai izolate.

Cel ce striga ştirile se ajuta, pentru atragerea atenției, de tobă (dubaşul primăriei în unele zone din Transilvania), de un clopot, de o goarnă, de o toacă din lemn sau din fier sau de vreun obiect metalic ieşit din uz pe care-l lovea cu un băț; uneori comunicarea se făcea într-un loc anume al satului, vătăşelul adresîndu-se oamenilor strînşi la horă, la biserică, la cîrciumă sau la răspîntiile în care se adunau oamenii în zilele de sărbătoare, tocmai pentru a schimba ştiri şi a comunica între ei, în zilele de lucru fiind răspînditi la locurile de muncă, uneori foarte depărtate.

Tot de domeniul comunicării, dar înscriindu-se într-un obicei şi făcîndu-se după anumite reguli, la o dată anumită, primăvara sau toamna, cu prilejul aprinderii focurilor, ține şi aşa-numita "strigare peste sat", practicată mai ales în Transilvania şi parțial în Moldova, constînd în anunțarea de către flăcăii urcați pe o înălțime de lîngă sat a tuturor evenimentelor mai importante din viața satului. Strigarea peste sat funcționa ca sistem de sancționare morală a membrilor comunității, îmbrăcînd de multe ori haina unui comentariu satiric; în caz de pericole sau calamități, anunțarea acestora se făcea prin trasul clopotelor la biserici, într-un anume fel, "în dungă" sau ritmic; de altfel, clopotul de la biserică şi toaca, prin varietatea felului de a trage sau bate, transmiteau o serie de informații codificate, cunoscute ca atare de comunitatea respectivă: adunarea la primărie, moartea cuiva, rîndul slujbelor, incendiu.

Transmiterea de informații făcea parte dintr-un sistem de comunicare şi în cadrul exercitării anumitor profesiuni: păstorii anunțau prezența lor şi a turmelor prin sunete produse cu buciumele, trîmbițele, anumite semnale însemnînd anumite situații. Aceste semnale erau înțelese ca atare, prin îndelungată obişnuință şi dresare, şi de animalele păzite (oi, vite, cai) care, la rîndul lor, purtau o serie de tălăngi, diferite ca dimensiuni şi ca tonalitate, avînd drept scop tot comunicarea poziției lor în cazul păşunatului alpin sau în pădurile întinse pe coastele şi văgăunile munților.

Vînătorii foloseau pentru semnale cornul sau goarna, tulnicele erau utilizate şi în "crîngurile" izolate din Munții Apuseni, moții anunțîndu-şi membrii familiilor ce se aflau cu animalele la "mutători" şi "colibi" sau la pădure prin semnale diferit modulate.

Tulnicele au dat semnalele de adunare şi luptă în timpul răscoalei lui Horea, Cloşca şi Crişan, ca şi în timpul revoluției de la 1848-1849.

Principalul procedeu vizual de comunicare a fost în trecut focul, în timpul nopții, şi fumul, ziua, focuri fiind aprinse la vreme de primejdie pe motivele ce formează în unele zone – Buceacul, Bărăganul, Dobrogea şi anumite regiuni din Moldova – un sistem de triangulație coerent, capabil să transmită rapid ştirile despre apropierea vrăjmaşilor, calculîndu-se că era nevoie de foarte puține ceasuri ca de la Nistru sau de la Dunăre ştirea despre pătrunderea tătarilor, polonezilor sau turcilor să ajungă în capitalele timpului: Suceava, Argeş sau Tîrgovişte.

Acelaşi rol de puncte de observație înalte şi de semnalizare l-au avut în Oltenia "culele", turlele bisericilor sau pur şi simplu turnurile de observare, aşezate pe înălțimi, la distanțe ce permiteau comunicarea de la o construcție la alta, distanțe eşalonate de la Dunăre pînă sub munții Olteniei.

Semnale vizuale erau folosite noaptea de cărăuşi, fie prin atîrnarea unui lămpaş sub osia de la spate a carelor, fie prin legarea unei făclii de coviltir sau a unei gazornițe din partea stîngă a carului. Făclii şi lămpaşe serveau noaptea ca semnale şi pentru barcagii; diferite semne convenționale, variind de la zonă la zonă, erau întrebuințate spre a transmite informații precise. De pildă, absența de acasă a gospodarului era anunțată punîndu-se o mătură la uşa de intrare a casei sau un bețişor în clanța porții.

După lectură, se va completa în întregime tabelul şi se va analiza informația. Ține de măiestria profesorului să exploateze acest text pentru asimilarea unor cunoştințe şi pentru crearea motivației de a face şi alte lecturi în domeniul dat.

În acelaşi fel, se poate recurge la tehnica SINELG pentru documentare din dicționarele de simboluri sau enciclopedii. De exemplu, descifrarea simbolului nopții în paginile de literatură română, după actualizarea cunoştințelor pe care le au elevii la acest capitol, se va realiza prin SINELG pe articolul respectiv:

Noapte

*Pentru greci, noaptea (**Nyx**) era fiica **Haosului** şi mama Cerului (**Uranos**) şi a gliei (**Gaia**). Ea a dat de asemenea naştere somnului şi morţii, viselor şi spaimelor, duioşiei şi înşelăciunii. Adeseori, nopţile erau prelungite după bunul plac al zeilor, care opreau soarele şi luna, pentru a-şi putea înfăptui mai lesne isprăvile. Noaptea străbate cerul, învăluită într-o mantie închisă la culoare, într-un car tras de patru cai negri şi însoţită de alaiul fiicelor sale, **Furiile, Parcele.** Acestei divinităţi htoniene i se aduce jertfă o mială neagră.*

Aceeaşi glifă, la populaţiile maya, semnifică noaptea, interiorul pământului şi moartea.

În concepţia celtică despre timp, noaptea este începutul zilei, după cum iarna este începutul anului. Durata legală a unei nopţi şi a unei zile corespunde, în Irlanda, la 24 de ore şi, în plan simbolic, eternităţii. Numele galic al săptămînii este etimologic opt nopţi. Perioada de trei nopţi de Samain din calendarul irlandez se regăseşte întocmai în calendarul galic de la Coligny. Potrivit lui Cezar, galii socoteau timpul după numărul nopţilor.

Noaptea simbolizează timpul gestaţiei, al germinării, al conspiraţiilor care vor izbucni la lumina zilei ca manifestări ale vieţii. Noaptea este încărcată cu toate virtualităţile existenţei. A pătrunde în noapte înseamnă însă a reveni la nederminarea în care se amestecă monştri şi coşmaruri, ideile negre. Ea este imaginea inconştientului şi, în timpul somnului de noapte, inconştientul se eliberează. Asemeni oricărui simbol, noaptea prezintă un dublu aspect: de întuneric în care fermentează devenirea şi de pregătire a zilei, cînd va ţîşni lumina vieţii.

În teologia mistică, noaptea simbolizează dispariţia oricărei cunoaşteri distincte, analitice, exprimabile, mai mult chiar, lipsa oricărei evidenţe şi a oricărui suport psihologic. Dimpreună cu alţi termeni, ca de pildă acela de obscuritate, cuvîntul "noapte" se potriveşte cu purificarea intelectului, în vreme ce "vid" şi "sărăcie" privesc purificarea memoriei, ariditate şi uscăciune, purificarea dorinţelor şi afectelor, ba chiar şi pe aceea a aspiraţiilor celor mai elevate.

J. Chevalier, A. Gheerbrant, Dicţionar de simboluri, v. 2.

VARIANTA a II-a. Se aplică la un articol de dicţionar lingvistic, monolingv (bunăoară, la limba română), la articole despre cuvinte polisemantice sau la articole de dicţionare bilingve (la limbile străine studiate).

- Profesorul enunţă întrebarea *Ce sensuri are cuvîntul SCARĂ în limba română?*
- În una dintre tehnicile recomandate – brainstorming (colectiv sau de grup), brainwriting, gîndeşte - perechi - prezintă etc. – se enunţă sensurile cunoscute ale cuvîntului. Elevii vor formula informaţiile în termeni adecvaţi pentru a le înscrie în prima coloană din tabelul SINELG şi le vor reformula în caz de necesitate. De regulă, în asemenea situaţie elevii lansează mai uşor îmbinări ce conţin diferite actualizări ale sensurilor acestui cuvînt: *scara unui bloc, scară de lemn, scară socială, scara unei hărţi* etc. Combinînd SINELG-ul pe articolul lexicografic cu formarea şi dezvoltarea abilităţii de a defini sensurile cunoscute ale cuvintelor uzuale, profesorul va dirija activitatea astfel ca să se înscrie structurii de definiţie, fără a se pretinde ca elevul să fie lexicograf cu experienţă.

Tabelul SINELG

✓ Informaţie cunoscută	+ Informaţie necunoscută acceptabilă	– Informaţie contradictorie cu ceea ce ştiu eu	? Informaţie care necesită documentare
– element arhitectural; – obiect care serveşte pentru urcat sau coborît; – raport dintre lungimea reală şi dimensiunile de pe o hartă; – succesiune de elemente similare			

După ce se va citi atent articolul lexicografic, elevii vor marca prin semnele convenționale respective sensurile pe care nu le-au ştiut sau nu şi le-au amintit (bunăoară, fiecare treaptă a unei construcții de tipul scării, treptele unui vehicul etc.). Incertitudinile şi contradicțiile ar putea să apară în legătură cu inventarul cuvintelor compuse inserate de acest articol lexicografic.

Pentru fiecare cifră - sens al cuvîntului, se va aplica unul dintre semnele convenționale şi tabelul se va completa în corespundere cu ele. Astfel, dacă dicționarul cu care se lucrează (de exemplu, *Dicționar Universal al Limbii Române*, L. Şăineanu) atestă 13 sensuri ale cuvîntului *scară,* semnele convenționale şi informația respectivă trebuie să fie aplicate în tabel de 13 ori.

Tehnica SINELG, aplicată pe articolul de dicționar explicativ, va permite examinarea unui exemplu relevant pentru subiectul ştiințific abordat (polisemia unităților de vocabular, metasemia). În plus, o examinare minuțioasă a articolelor lexicografice se va solda şi cu asimilarea unor sensuri noi ale cuvintelor cunoscute.

Aceeaşi tehnică, în raport cu studierea unei limbi străine, va avea în obiectiv tot polisemia unor cuvinte uzuale, mai ales în situația cînd elevii sînt familiarizați cu unele sensuri, iar cuvîntul abordat nu e totalmente străin.

VARIANTA a III-a. Se aplică la fel pe un articol de dicționar lingvistic, pentru detectarea şi analiza expresiilor stabile ce conțin un anumit cuvînt. Elevii trebuie să-şi amintească toate expresiile ce conțin cuvîntul *OS.* Prima rubrică din tabelul SINELG se va completa cu expresiile frazeologice amintite şi descifrarea sensului acestora; elevii conştientizează că aceste expresii le sînt familiare şi că le cunosc accepția: *a fi numai piele şi os/ numai piele şi oase = a fi foarte slab; a-i intra cuiva frica în oase = a se speria, a se îngrozi; a-i ajunge cuiva cuțitul la os = a nu mai putea suporta un rău etc.*

Profesorul va urmări ca:

- Lista să fie alcătuită în forma gramaticală inițială, cea pe care o utilizează şi dicționarele (dacă expresia este flexibilă, ea se va pune la forma inițială a cuvîntului de bază).
- Să nu se strecoare, în lista alcătuită, sintagme sau enunțuri care nu au statut de expresii frazeologice (elevii ar putea numi şi îmbinări libere sau proverbe ce conțin acest cuvînt).
- Dacă lista inițială se va alcătui fără discernămînt, se va reveni la ea pentru a trece unele presupuneri din prima coloană în cea de a treia sau în a patra. *A priori* elevul credea că există expresia frazeologică *cine poate oase roade.* La analiza articolului, se va constata, însă, lipsa acesteia pe rol de expresie. Urmează să se verifice în alte dicționare similare dacă există sau nu o atare expresie şi să se examineze criteriile de delimitare *expresie frazeologică/proverb/citat*.

După actualizarea cunoştințelor, elevii vor lucra pe textul articolului lexicografic şi vor marca toate expresiile incluse în acest text cu unul dintre semnele convenționale. În cazul examinării expresiilor frazeologice, obiectul atenției îl va constitui şi posibilitatea utilizării variantelor: *pînă la oase/pînă în măduva oaselor; a-i muia/ a-i rupe/a-i frînge cuiva oasele etc.*

Obiectivul pe care îl vom atinge cu randament maxim în acest caz este nu numai asimilarea unor expresii neutilizate anterior de către elevi, ci şi canalizarea atenției elevilor asupra proceselor ce au loc în limbă şi care sînt reflectate în dicționare. Descoperirea cunoştințelor, sesizarea necesității de documentare (cum apare acelaşi articol în alte dicționare?) – iată consecința aplicării SINELG-ului pe articol de dicționar în analiza expresiilor frazeologice.

Cu acelaşi succes SINELG-ul este aplicabil şi la alte subiecte lingvistice, în alte activități de învățare, dar şi la alte materii şcolare.

Odată asimilată, tehnica SINELG (mai ales în clasele de liceu) devine o parte a stilului intelectual personal al elevului, este modul în care – sperăm – liceanul se va apropia individual de o informație ştiințifică, fără să mai fie ghidat de profesor.

Este o ştiinţă cu totul deosebită în însemnătatea ei: să ştii ceea ce nu ştii.





Aspecte psihopedagogice ale empatiei

Dana **TERZI**

O dimensiune despre care se vorbeşte prea puţin în lucrările de psihopedagogie şi care prezintă o semnificaţie practică deosebită pentru buna funcţionalitate a relaţiilor sociale este ***empatia***. Fenomenul empatic este considerat o condiţie *sine qua non* de organizare eficientă a activităţii de instruire. Despre măiestria profesorului putem judeca, bazîndu-ne nu doar pe competenţele lui profesionale, ci şi valorificîndu-i trăsăturile de personalitate. Alături de multe alte calităţi ale unui profesor (tact, atenţie, responsabilitate, corectitudine, creativitate etc.) indispensabilă este şi atitudinea empatică.

Capacitatea empatică este disponibilitatea cuiva de „a fi" într-adevăr în persoana altuia, de „a vedea" lumea aşa cum o vede celălalt, prin transpunere şi rezonanţă emoţională.

Redutabilul psiholog Carl Rogers consideră că a fi empatic înseamnă a percepe cu acurateţe cadrul intern de referinţă al altuia, cu toate componentele sale emoţionale şi semnificaţiile care-i aparţin, „ca şi cum" ai fi cealaltă persoană.

O persoană empatică captează şi reflectă trăirile afective ale celuilalt, semnificaţia personală a cuvintelor lui – lucru ce înseamnă mai mult decît a răspunde conţinutului lor intelectual. Pentru a reuşi în această activitate laborioasă este necesar ca pentru o anumită perioadă persoana să facă abstracţie de propriile sale valori, sentimente şi trebuinţe, să se abţină de la aplicarea propriilor criterii (realiste, obiective, subiective sau critice) şi, „intrînd în pielea" celuilalt, să privească cu ochii acestuia realitatea din jur.

Această sensibilitate alterocentristă (centrată pe altul), care este empatia, pare a fi determinată de convingeri, necesităţi şi interese profunde, ancorate în organizarea personală, dobîndirea căreia solicită o anumită modificare a întregii personalităţi. Pentru a augmenta puterea de empatie este nevoie de a reorganiza, într-o anumită măsură, sistemul de valori, interese şi necesităţi.

Şcoala este o entitate care cere protagoniştilor săi (profesori şi elevi) „dexterităţi" empatice. Un profesor empatic intuieşte trebuinţele şi sentimentele elevilor, îi încurajează, le aprobă şi le apreciază comportamentele fără a-i blama (opusul acestuia fiind profesorul autoritar, rece şi impasibil, care ignoră sau nu observă – voluntar sau involuntar – reacţiile discipolilor săi). Un elev empatic îşi va înţelege întot-

deauna profesorul, va decodifica corect mesajele transmise de acesta şi-i va oferi feedback constructiv atunci cînd este solicitat să o facă. Abilitatea de recunoaştere a stărilor psihologice, de anticipare a reacţiilor comportamentale, de „citire" a gîndurilor este liantul care asigură relaţionarea şi facilitează comunicarea afectivă şi intelectuală dintre profesor şi elevi.

Profesorul care este receptiv la reacţiile elevilor, care percepe nuanţele pozitive şi negative inerente discuţiilor pe care le întreţine cu persoanele din anturajul său, care recunoaşte antagonismul profund ce se poate ascunde sub un dezacord, în aparenţă fortuit, care este capabil să recunoască un copil nefericit dintr-o clasă de elevi, care recunoaşte nuanţele subtile ce relevă calitatea raporturilor dintre elevi şi colegii săi, poate să se angajeze în relaţii interpersonale semnificative şi, din acel moment, valoroase.

Specificul şi calitatea relaţiilor umane, prin excelenţă, pun în evidenţă avantajele unei atitudini empatice faţă de celălalt. În cele ce urmează prezentăm varianta unui discurs guvernat de atitudini autoritare şi cea a unui discurs născut din atitudinea empatică.

Părintele către copil

Fă-ţi lecţiile! Nu vreau să aud nici o explicaţie! Dacă nu ţi le faci imediat, nu-ţi permit să priveşti meciul de fotbal.

Îmi dau prea bine seama că eşti obosit şi nu-ţi arde de lecţii, dar nu uita că doreşti foarte mult să vezi meciul din astă seară. Hai să vedem dacă înţelegi temele pentru acasă. Dacă nu te descurci, te ajut eu.

Vrei să abandonezi şcoala la 16 ani? În nici un caz!

Toţi oamenii au perioade mai dificile în viaţă. Fiind în ultimul an de şcoală, eşti obosit şi îţi este greu. Te înţeleg şi-ţi voi respecta decizia, oricare ar fi ea. Vorbeşte cu cei de la şcoală. Consider că şcoala este un factor important în formarea unei personalităţi şi în dobîndirea unor cunoştinţe necesare. Cred că, dacă renunţi la şcoală, e nevoie să ai şi un serviciu. Te miră că nu ne certăm? Să ştii însă că, dacă hotărăşti să te întorci la şcoală, nu voi avea nici o obiecţie!

Nici gînd! Nu-ţi iei nici o maşină! N-are importanţă că munceşti. Ai nevoie de bani pentru facultate!

Să ştii că îmi este greu. Ai muncit enorm. Îmi dau seama ce simţi. Aş vrea să faci cum e mai bine. Hai să vedem cum procedăm. Cred că maşina, asigurarea şi toate celelalte costă mult. Explică-mi cum ai să acoperi toate cheltuielile. Nu-ţi promit că voi fi de acord, dar sigur te voi asculta.

Profesorul către elevi

M-am săturat să vă supraveghez ori de cîte ori aveţi lucrare scrisă. Dacă vă prind copiind, vă notez în catalog şi le comunic părinţilor voştri despre cele întîmplate. Luaţi aminte!

Testul de astăzi diferă de cele de pînă acum: conţine o singură întrebare. Răspunsul trebuie să cuprindă nu mai mult de o pagină, două. Dacă nu vă place întrebarea, propuneţi alta, arătaţi-mi-o şi vă spun dacă o accept. Puteţi consulta manualul şi notiţele voastre, vă puteţi ajuta reciproc. Cînd terminaţi, apropiaţi-vă şi explicaţi-mi ce-aţi scris. Nota minimă acceptabilă este nouă, ceea ce înseamnă că ştiţi materia. Nu accept note de opt sau şapte. Dacă doriţi să luaţi testul acasă, pentru a răspunde de nouă sau zece, nu am nimic împotrivă, mi-l aduceţi mîine. Dacă preferaţi acest tip de testare, mai discutăm.

Începînd cu ziua de mîine, nu voi permite nimănui să intre în clasă după sunet. Dacă întîrziaţi, mergeţi la director şi mai luaţi şi un patru la purtare pe ziua respectivă. În caz contrar, în week-end nu mergeţi în excursie.

Nu-mi place cum sînt trataţi elevii care întîrzie. Nu vreau să vă ameninţ şi n-are nici un rost să mergeţi la director sau să vă privez de dreptul de a ne însoţi în week-end. Dacă aveţi soluţii pentru a termina cu întîrzierile la lecţii, sînt dispus să vă ascult. Nu v-aţi plîns niciodată de lecţiile mele. Părerea mea este că, pur şi simplu, nu sînteţi obişnuiţi să fiţi punctuali. Vor urma nişte lecţii foarte interesante şi mi-ar părea rău să le pierdeţi.

Nu vă pregătiţi bine temele, deşi nu vă cer prea mult. De azi înainte părinţii să vă verifice temele şi să le semneze. Dacă veţi veni cu temele nepregătite de cîteva ori la rînd, nu veţi lua mai mult de şase. Mulţi dintre voi ar putea să repete anul!

Săptămîna viitoare am să vă dau pentru acasă doar temele pe care nu le veţi termina în clasă. Străduiţi-vă, deci, să aveţi mai puţin de lucru acasă. Dacă vreţi note mai mari, trebuie să faceţi şi teme suplimentare. Să vedem ce rezultate obţinem în acest caz.



Ion, dacă nu te potoleşti, vei sta singur în bancă pînă la sfîrşitul anului şcolar! Nu-i mai deranja pe cei din jur!

Ion, m-am săturat să te tot pedepsesc. Vreau să fim prieteni. Cred că ai nevoie de prieteni. În după-amiaza asta sînt liber şi aş vrea să discutăm despre faptul cum ai putea să-ți faci prieteni. Mi-ar plăcea să te cunosc mai bine.

Directorul către profesori

Încercăm să fim o şcoală exemplară, dar, de cîte ori trec pe lîngă clasa Dvs., îi aud pe copii distrîndu-se. Ştiu că e nevoie şi de distracție, dar să nu exagerăm.

Nu e prea amuzant să fii director. Cînd trec pe lîngă clasa Dvs. şi văd cum vă distrați cu copiii... Îmi permiteți să asist la ore, ca să văd cum procedați? Am impresia că vă reuşeşte ceea ce pare dificil pentru alții. Eu, de pildă, încă n-am găsit o soluție, ca director, să mă pot şi distra. Aş putea întreba elevii Dvs. cum să o fac? Dar să ştiți că nu vreau să vă stric "cheful". Dacă considerați că elevii sau Dvs. nu vă veți simți în largul vostru, atunci nu vin.

Ştiu că nu vă convine ideea de şcoală exemplară. Nici mie. Dar mi s-a spus că aşa trebuie să fie şi aşa va fi.

Încercăm să devenim o şcoală exemplară, deci, totul ar trebui să pornească de la un principiu unic. Dacă noi, adică voi şi cu mine, facem un lucru în comun, nu vom fi oare mai apropiați şi ne vom ajuta mai mult? V-aş fi foarte recunoscător pentru sugestiile voastre. Să decidem cum procedăm în continuare.

Copiii care ajung în biroul directorului, fiind întrebați ce li s-a întîmplat, de obicei răspund astfel: „Nimic". Nu s-ar putea să vă rezolvați problemele în clasă? Eu am de rezolvat probleme mult mai importante!

Respect mult profesorul capabil să ia o decizie corectă într-o situație dificilă. Ştiu că nu întotdeauna aveți o soluție pregătită, mai sînteți şi obosit... Să discutăm cum să evităm sancțiunile, găsind o cale de compromis.

În concluzie, adoptarea unei atitudini empatice în cadrul diferitelor relații sociale şi în exercitarea diverselor funcții şi responsabilități, susținută, apreciată şi consolidată, constituie un pilon al eficienței personale şi profesionale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Rogers, C.R., *A Way of Being*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1980.
2. Satir, V. M., *The new peoplemaking*, C. A., Science and Behavior Books, Palo Alto,1997.

Summary

The current edition of the review focuses on the issue of evaluation as one of the most important in the educational process. Our authors try to elucidate different aspects of evaluation, its outcomes and impact on the school reform, as well as the peculiarities of this process in other countries, etc.

The column "Curriculum Vitae" offers a presentation on five year activity of the theoretical Lyceum in Lapusna.

In the column "Rubicon Managerial", Valeriu Gorincioi presents practical aspects of planning as a managerial function. In the article "School Evaluation" Gheorghe Girnet discusses indicators as integral part of school evaluation process. He answers such questions as: what is an indicator? what will an indicator measure? what information could the indicator offer? how can we use the outcomes of the evaluation process?

In the column "Quo Vadis", the reader will find a "stenography" of a recent discussion about student evaluation and assessment. This round table, organized by PRO DIDACTICA Educational Center, points out opinions of various stakeholders: specialists from Ministry and State Office, headmasters of lyceums, teachers, sociologists, etc. A special guest, Dr. Adrian Stoica, Director of National Assessment and Examination Service-Romania, gives his input as an international expert of the World Bank. The participants try to underline the most important problems of the evaluation process and their impact on the school reform.

The column "Ponderosa Vox" has as a guest Mr. Paul Clarke, a senior lecturer in professional education at Leeds Metropolitan University, a well-known specialist in school evaluation from Great Britain,

The foreign experiences in the evaluation domain are discussed in the column "Mapamond Pedagogic". In their articles, the presenters – Maria Balan, Iulia Capros, Aglaida Bolboceanu and Valentina Haheu – bring up the evaluation peculiarities in such countries as: France, Great Britain, Brazil, Israel, Australia, Czech Republic, Japan, Holland and Lithuania.

"Ex Libris", recommends a series of new books on teaching issues.

The second section of the review begins with the column "Ex Cathedra". In her article, "Evaluation: Meaning Determined by the Formative Education Framework", Dr. Otilia Dandara points out the specific aspects of evaluation within formative education. Tatiana Mistreanu, teacher of history, presents different modalities of improving the teaching of this subject.

The column "Docendo Discimus" offers teaching materials for teachers of mathematics developed by Lidia Beznitchi, Roman Copaceanu and Radu Bairac.

The teachers will find out about interdisciplinary approach, the role of games in teaching English as a second language and a new instructional technique "INSERT" in the column "Exercito, Ergo Sum". The authors, Alvina Grosu, Veronica Cretu, and Dr. Olga Cosovan present useful information for all teachers interested in their professional development.

In the column "Dictionar" the reader will find explicit information about empathy. In her article, "Psychopedagogical aspects of empathy", Dana Terzi analyzes this complex phenomenon and offers some advice for improving the social relationships.

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat şi au avut încredere în noi:

BAIRAC Radu – profesor de matematică, grad didactic superior, Liceul Teoretic "Gaudeamus".

BEZNIŢCHI Lidia – profesoară de matematică la Liceul Teoretic din Lăpuşna, grad didactic II, grad managerial I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

BOLBOCEANU Aglaida – doctor în psihologie, şefa Laboratorului Psihologie Şcolară şi Psihopedagogie Corecţională, I.Ş.E.

BUCUR Simion – profesor de fizică, directorul Liceului Teoretic din Lăpuşna.

COPĂCEANU Roman – profesor de matematică la Liceul Teoretic din Cărpineni, grad didactic superior, grad managerial I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

COSOVAN Olga – doctor în filologie, conferenţiar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CREŢU Veronica – profesoară de limba engleză, Şcoala de Limbi Moderne, C.E. PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor şef al revistei "Didactica Pro…".

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

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GÎRNEŢ Gheorghe – profesor de fizică şi informatică, grad didactic I, grad managerial superior, şef adjunct la Direcţia Management şi Monitoring a M.E.Ş., formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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

GROSU Alvina – doctorandă, lector, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

HAHEU Valentina – şefa Laboratorului Evaluare, I.Ş.E., formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

MISTREANU Tatiana – profesoară de istorie, grad didactic I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

TERZI Dana – magistru în psihologie, doctorandă, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

În scopul conlucrării eficiente ţinem să anunţăm că următorul număr, ultim din acest an şi secol, va fi dedicat lui Mihai Eminescu şi valorilor educaţionale.

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.