Didactica Pro...
Nr.1, iunie, 2000
Buletin de teorie şi practică educaţională

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEV**
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**

Secretar general de redacţie:
Iurie **Balan**

Corector:
Tatiana **Balan**

Culegere:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Grafică:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

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

Buletinul a fost realizat 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

CURRICULUM VITAE

Nadia Cristea
Argument . . . 3
Liliana Ivanovici
Pro Didactica . . . 4

RUBICON MANAGERIAL

Valentina Chicu
Managerului despre managementul schimbării . . . 6
Gheorghe Gîrneț
Planificarea ca funcție managerială . . . 9

DIVERTISMENT

Daniela Terzi
Simfonia înțelepciunii . . . 12

EX LIBRIS

cu Rodica David . . . 13

QUO VADIS?

Nadia Cristea
...Pentru un spirit liber şi modern
Interviu cu Tudor Cojocaru şi Anatol Mocrac . . . 14

MAPAMOND PEDAGOGIC

Hamilton Beck
Învățământul superior în SUA . . . 20
Mariana Kiriakov
Vaucerul — o cale de restructurare a învățământului în SUA? . . . 23

EX CATHEDRA

Viorica Goraş-Postică
Preliminarii curriculare . . . 26
Pavel Cerbuşcă
Implementarea curriculum-ului. Elaborarea tehnologiilor educaționale . . . 28
Olga Cosovan, Tatiana Cartaleanu
Noul curriculum de limba şi literatura română: evaluarea în clasa a X-a . . . 31

DOCENDO DISCIMUS

Silvia Lozovanu
Abilitatea de a fi formator . . . 38
Viorica Bolocan
Evaluarea formativă: aspecte practice . . . 39
Petru Drumea, Silvia Drumea
Eficientizarea lecției de geografie prin organizarea activității în grup . . . 42
Tatiana Mistreanu
Metode şi procedee de formare a priceperilor intelectuale. Predarea-învățarea istoriei în clasa a IV-a . . . 46

EXERCITO, ERGO SUM

Alvina Grosu
Brainstorming-ul pentru profesori . . . 52
Nicolae Crețu
Operaționalizarea obiectivelor educaționale . . . 55
Serghei Lîsenco
Învățarea prin colaborare. Metoda Zig-Zag . . . 57
Daniela Terzi
Încearcă să înțelegi şi să accepți. Joc didactic . . . 59

DICȚIONAR

Tatiana Turchină
Mesajul psihologic al noțiunii de feedback . . . 61
Curriculum . . . 62

REZUMAT . . . 63
AUTORII NOŞTRI . . . 64



Nadia **CRISTEA**

Argument

Simțind briza revigorării unui sfîrşit de secol şi conştientizîndu-i impactul asupra vieții noastre, trebuie să avem curajul de a surmonta nostalgia după ziua de ieri şi de a ne asuma responsabilitatea pentru viitor. Străbatem perioada răspîntiei cruciale dintre secole (un sfîrşit şi un început de secol au adus întotdeauna schimbarea macazului), cînd timpul ne cere nu doar să acceptăm transformarea, ci şi să acționăm în direcția ei. Curbele evoluției şi ale progresului par să se înscrie într-o succesiune exponențială, iar Omul este cel care le determină scara de referință.

Metamorfozele sociale, economice şi politice din societate impun o atitudine nouă şi față de politica educațională a umanității. Avînd în vedere rolul major pe care-l are învățămîntul în dezvoltarea resurselor umane, el este prezent în toate proiectele de dezvoltare socială ca unul dintre vectorii de călăuză. Învățămîntul este un instrument important prin care societatea stimulează, dirijează şi controlează procesul dezvoltării în general.

În acest context e iminentă necesitatea unei publicații de ştiințe ale educației şi practicii pedagogice în Republica Moldova, pentru formarea unei ambianțe spre deschiderea tot mai insistentă a societății şi a şcolii naționale. Revista ar întregi mediul reformei curriculare şi a proiectelor educaționale actuale, care necesită o susținere logistică şi o metodică permanentă.

Vicisitudinile economice din țară afectează toate sferele vieții, de aceea fondarea unei reviste pentru toți subiecții procesului instructiv-educativ s-ar părea că ține de domeniul miracolului.

Şi totuşi, grație susținerii Centrului Educațional PRO DIDACTICA, această minune se produce. Sperăm ca revista "DidacticaPro..." să complinească procesul de învățămînt din republică şi să devină un jalon, o referință pentru dexteritatea profesional-didactică.

În concepția filozofului şi pedagogului francez Gaston Berger, educația permanentă presupune şi un alt aspect, mai puțin întîlnit la alți pedagogi: menținerea unei prospețimi intelectuale, sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a inventa. Pornind de la aceeaşi premisă, credem că opțiunea realistă şi pertinentă condiției sociale a pedagogului contemporan de la noi ar fi cea de revistă globală, adică una care tinde să cuprindă mulțimea aspectelor ce se integrează în compartimentul educațional modern. Vom încerca să elucidăm concepțiile actuale ale învățămîntului formativ, punîndu-le la dispoziție profesorilor de gimnaziu şi liceu (de fapt, tuturor pedagogilor) informații despre noile tehnologii educaționale, iar managerilor şcolari - materiale menite să sprijine dezvoltarea abilităților în domeniu."Materialele didactice-suport" le vom edita ca supliment al revistei.

Revista pe care o inaugurăm prin numărul de față nu pretinde a fi una pur ştiințifică, ci înclină mai mult spre un mesaj teoretico-practic, fiind accesibilă profesorilor, elevilor şi părinților.

În speranța unei colaborări productive cu dumneavoastră, vă invităm pe toți cei care aveți a vă spune cuvîntul în domeniul pedagogiei - profesori, psihologi, sociologi, manageri, elevi, părinți, cercetători - să ne scrieți, să ne telefonați, să ne treceți pragul. O revistă de psihopedagogie, interesantă şi valoroasă, nelipsită de pe masa cadrului didactic, poate fi ca atare numai cu sprijinul cititorilor săi.

Vă mulțumim anticipat!

Nu-i învețI pe alții ceea ce vrei, nu-i învețI ceea ce ştii, îi învețI ceea ce eşti.

/I. Iaures/



CURRICULUM VITAE:

Pro Didactica



Liliana **IVANOVICI**

Apariția primului număr al revistei "Didactica Pro …" este mai mult decît doar un simplu prilej de bucurie pentru cei care au depus mari eforturi să îl realizeze. Apariția lui este o încercare a noastră, a celor de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, de a contribui şi pe această cale la informarea adecvată (cu privire la rezultatele recente ale cercetărilor în domeniu şi la succesele realizate zi de zi de practicieni) a tuturor actanților procesului educațional.

Prezentînd Centrul Educațional PRO DIDACTICA, îmi revine onoarea de a inaugura una dintre rubricile permanente ale revistei, *Curriculum vitae*, care va încerca de fiecare dată să vă familiarizeze cu o instituție educațională şi cu realizările acesteia.

Centrul nostru este o organizație neguvernamentală non-profit. A fost fondat la 11 august 1998, prin restructurarea programului "Modernizarea Învățămîntului Umanist" al *Fundației Soros-Moldova* (inițiat în 1996) şi a Şcolii de Limbi Moderne de pe lîngă *Casa Lumea Deschisă* (existînd din 1994). Principalele resurse ale Centrului sînt oamenii. Echipa Centrului este formată din colaboratori, consultanți şi profesori - formatori care şi-au perfecționat cunoştințele şi abilitățile la diverse centre de instruire din România, S.U.A., Franța, Canada, Ungaria, Rusia şi alte țări.

Centrul nostru oferă un amplu pachet de programe de instruire, training şi consultanță, activînd în baza licenței Ministerului Educației şi Ştiinței din Republica Moldova.

Pe parcursul activității noastre am reuşit să oferim:
– cursuri de limba engleză pentru circa 8500 de beneficiari;
– cursuri de perfecționare pentru 70 de manageri şcolari de la diferite niveluri (directori de şcoli, licee, colegii, şefi ai Direcțiilor Județene pentru Învățămînt, Tineret şi Sport etc.);
– seminarii zonale la didactica disciplinelor şi la managementul educațional pentru circa 5000 de cadre didactice;
– cursuri de perfecționare pentru 280 de profesori de la disciplinele umanistice şi exacte;
– cursuri de inițiere şi aprofundare în metodologia "Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice" pentru circa 125 de profesori şcolari şi universitari;
– sprijin pentru crearea a 35 de centre metodice într-o serie de şcoli şi licee din diferite zone ale republicii, precum şi pentru perfecționarea cadrelor didactice din aceste şcoli;
– circa 20 de titluri de materiale didactice şi de referință, editate prin concurs şi distribuite gratis în şcoli;
– programe de instruire şi perfecționare pentru circa 120 de specialişti – membri ai grupurilor de elaborare a curriculumului pentru liceu;
– materiale curriculare pentru învățămîntul liceal (programe şi ghiduri de implementare) pentru 19 discipline şcolare;
– seminarii de formare şi de perfecționare pentru echipa națională de profesori - formatori la diverse discipline.

Domeniile prioritare de activitate ale Centrului rămîn a fi perfecționarea cadrelor didactice şi manageriale, dezvoltarea curriculară şi informarea, consultanța şi instruirea pentru dezvoltare organizațională, predarea limbilor moderne.

Noi promovăm PRINCIPIILE UNEI SOCIETĂȚI DESCHISE. De aceea, Societatea Deschisă PRO DIDACTICA este societatea în care:
– nimeni nu deține monopolul asupra adevărului;
– fiecărui membru (cursant, client, colaborator, beneficiar etc.) nu numai că i se permite, dar i se şi cere o gîndire pe cont propriu;
– prea multă competiție şi prea puțină cooperare nu sînt încurajate pentru că pot cauza o inechitate intolerabilă şi o instabilitate;
– faptul că nu sîntem o societate perfectă este înțeles just;
– faptul că sîntem o societate deschisă spre îmbunătățire, spre perfecționare şi spre optimizare este demonstrat prin atitudine şi prin activitate.

Noi credem că OAMENII sînt factorul primordial al succesului. Noi credem că putem să ne construim o bază viabilă pentru viitor numai prin dezvoltarea abilităților de A ÎNVĂȚA. Noi vrem să contribuim la TRANSFORMAREA PRINCIPIILOR unui învățămînt modern ÎN PRACTICI ale profesorilor, şcolilor şi tuturor organizațiilor interesate în dezvoltare din Republica Moldova. Noi credem că SUCCESUL este în egală măsură rezultanta a trei factori esențiali: a unor RELAȚII construite pe încredere şi respect reciproc, a unui PROCES de lucru eficient şi a unor REZULTATE la nivelul celor mai înalte aşteptări.

Misiunea noastră este să devenim, prin servicii educaționale de cea mai înaltă calitate oferite de o echipă de profesionişti dedicați, o organizație-lider în promovarea schimbărilor de esență, menite să contribuie la formarea unor personalități care împărtăşesc valorile unei societăți deschise. Sîntem siguri că o schimbare se poate produce numai prin eforturi comune. De aceea vă invităm la colaborare şi vă aşteptăm la PRO DIDACTICA.

SIMFONIA ÎNȚELEPCIUNII
(itinerar autobiografic)

1. Adagio

Mă plimb pe stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adîncă.
Cad în ea.
Sînt pierdută... Sînt nepăsătoare...
Nu e greşeala mea.
Îmi va trebui mult timp ca să pot ieşi din ea.

2. Andante

Mă plimb pe aceeaşi stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adîncă.
Mă fac a n-o vedea.
Cad din nou în ea.
Nu-mi vine să cred că mă aflu iarăşi în acelaşi loc.
Dar nu e vina mea.
Îmi va trebui încă mult timp ca să ies din ea.



3. Moderato

Mă plimb pe aceeaşi stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adîncă.
O văd că-i acolo.
Cu toate acestea, cad în ea...
Este deja un obicei.
Ochii mei sînt deschişi.
Ştiu unde mă aflu.
Este greşeala mea.
Ies afară imediat.

4. Allegro

Mă plimb pe aceeaşi stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adîncă.
O ocolesc.

5. Prestissimo

Mă plimb pe o altă stradă!

Daniela Terzi

Să facem ceea ce trebuie
să facem, dar nu ceea ce
se face.

/Pièrre Chaussie/



RUBICON MANAGERIAL

Termenii de management şi manager sînt utilizaţi astăzi în toată lumea. Managementului i se atribuie diferite accepţiuni, el fiind considerat şi proces, şi activitate sau grup de persoane (managerii), cu obiectul, legităţile şi principiile proprii. Managementul presupune atingerea scopurilor organizaţionale, printr-o conducere eficientă, ca urmare a planificării, organizării, coordonării şi controlului resurselor organizaţiei (Richard L. Daft, Management, New York, The Dryden Press, p. 755).

Însuşirea şi promovarea cunoştinţelor manageriale constituie astăzi necesitatea stringentă a implementării lui în toate sistemele, inclusiv în cel educaţional.

Avem convingerea că această rubrică va acoperi parţial lipsa literaturii în domeniu la noi, în Moldova. Ea va avea un impact benefic atît asupra managerilor, cît şi asupra celor interesaţi de organizarea procesului de învăţămînt. Credem că se vor găsi mulţi doritori să ne sugereze experienţe şi idei utile pentru ceea ce sperăm să devină într-un viitor nu prea îndepărtat spiritul managerial în sistemul educaţional din Republica Moldova.



Valentina **CHICU**

Managerului despre managementul schimbării

"Schimbarea este legea vieţii. Acei care privesc numai în trecut sau în prezent, în mod sigur vor pierde viitorul".

/John Kennedy/

În condiţiile actuale managerii instituţiilor şcolare trebuie să asigure nu doar funcţionarea, ci şi dezvoltarea organizaţiilor. Şcoala actuală trebuie să răspundă necesităţilor viitoarelor generaţii. Prin oamenii săi, ea trebuie să asigure un profund proces de schimbare – atît la nivelul mentalităţilor, al principiilor, cît şi la nivelul practicii didactice, al profesiunii de educator, al cărui rol şi statut se cer reformulate. Astăzi este limpede că nu mai putem miza doar pe cunoştinţe, pe informaţii, pentru că nici un sistem educativ, oricît de dezvoltat ar fi, nu mai ţine cadenţa cu viteza de acumulare şi depreciere a acestora. O continuare a proceselor vechi în noile condiţii duce în mod inevitabil, mai devreme sau mai tîrziu, la situaţii critice. Este necesară o educaţie dinamică, formativă, centrată pe valori, care poate fi realizată doar prin implementarea schimbărilor dictate de cerinţele zilei, adecvate situaţiei şi pertinente organizaţiei. A schimba, a moderniza şcoala sau o instituţie înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informaţii şi competenţe, care poate funcţiona după criterii clare şi acceptate de toţi actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinţi). Dar de la a conştientiza necesitatea schimbării pînă la a şti **ce**, **cum** şi, mai ales, **de ce** trebuie redimensionat acest proces, ca instituţia de învăţămînt să facă faţă actualei tranziţii prelungite şi dureroase, este o distanţă destul de mare. Reuşita şi eficienţa instituţiei şcolare depinde în mare măsură de **managementul** schimbării.

Managementul schimbării este un domeniu relativ nou. În ultimul deceniu el s-a bucurat de o ascensiune rapidă, avînd ca suport o teorie, o metodologie şi o practică a conducerii schimbării în organizaţii. Cei care au studiat şi au aplicat managementul schimbării au ştiut să tranziteze, să trăiască echilibrat şi să **dirijeze schimbarea**. În scurt timp au reuşit să-şi creeze un potenţial puternic, competitiv şi să realizeze noi performanţe.

Astăzi metodologia schimbării este centrată pe tehnicile procesului: managerii îşi axează activităţile pe obiective, pe transformarea ca atare, lăsînd în umbră realizatorii procesului cu interesele şi grijile lor irelevante în contextul dinamicii socio-economice actuale. Ţinînd cont de faptul că schimbările se fac pentru oameni şi nu de dragul schimbărilor, trebuie spus că factorul uman este decisiv în procesul schimbării, el avînd o structură complexă, etape şi legităţi concrete. Numai viziunea clară asupra acestui proces, cunoaşterea factorilor (externi şi interni), de o mare importanţă pentru reuşita implementării schimbării, vor permite dirijarea eficientă a acestuia.

În continuare vom prezenta *doar unele* modele şi perspective noi ce se desprind din teoria şi practica managementului schimbării şi care permit descoperirea unor căi inedite de sporire a eficienţei manageriale. Modelele sînt interesante prin faptul că fiecare dintre ele, accentuînd o parte sau alta a aceluiaşi proces, introduce ceva nou în teoria schimbării şi le permite managerilor să aibă o viziune mai clară asupra acestui proces.

MODELUL NR.1

C. Florescu şi N. Popescu în "Trecerea la o Nouă Calitate prin Conducerea Ştiinţifică a Schimbărilor" (Ed. Politică, Bucureşti, 1987) precizează următoarele etape în metodologia de implementare a schimbărilor:

Definirea schimbării (analiza diagnostică):
- Identificarea problemei.
- Culegerea, analiza datelor şi fixarea obiectivelor.
- Evaluarea soluţiilor şi alegerea celei mai bune soluţii de schimbare.

Motivarea schimbării:
- Prezentarea schimbării în mediul aplicativ.
- Dezbaterea participativă a schimbării.
- Întocmirea fişei de cerinţe şi propuneri referitoare la schimbarea preconizată.

Proiectarea schimbării:
- Analiza compatibilităţii dintre nou şi interesele individuale şi de grup.
- Proiectarea noului necesar.
- Elaborarea programului de implementare.
- Analiza proiectului de schimbare de către organul de conducere colectivă.

Implementarea schimbării:
- Trecerea treptată spre noua stare.
- Controlul, evaluarea, reajustarea.
- Extinderea schimbării.

MODELUL NR.2

În viziunea lui M. Fullan ("The Meaning of Educational Change", 1991, OISE Press, New York) managementul procesului schimbării este aşa cum se vede în tabelul de mai jos.

În procesul de implementare a schimbărilor se va ţine cont de aceste şi de alte aspecte prezentate în modelele alăturate, precum şi de altele tratate în literatura actuală de specialitate şi, desigur, de condiţiile reale existente în organizaţia respectivă.

În cele ce urmează ne vom referi la cîteva etape importante care sînt componente ale oricărei metodologii aplicate în practica managerială:
- *demararea procesului;*
- *planificarea procesului;*
- *evaluarea şi monitorizarea acestuia.*

Vom aborda partea tehnică a implementării schimbării, ca ulterior să ne referim la cei ce realizează acest proces, de fapt, la cei pentru care se face schimbarea.

Orice schimbare este un proces de analiză a

Crearea unei comunităţi	Informarea. Motivarea şi convingerea. Utilizarea diverselor forme practice de lucru pentru crearea unei comunităţi care va urmări scopuri comune.
Dimensiunile schimbării	Membrii comunităţii conştientizează dimensiunile schimbării şi impactul ei. Autoevaluează forţele proprii. Conştientizează necesitatea şi concretizează conţinutul unor schimbări personale şi profesionale pentru reuşita comună.
Modelele şi instrumentele de dirijare a procesului schimbării	Studierea exemplelor şi tehnicilor de instruire pentru dirijarea şi realizarea schimbărilor la nivelul personal şi cel profesional. Selectarea modelelor adecvate.
Potenţialul personal	Dezvoltarea abilităţilor de monitorizare şi autoevaluare personală, de creştere a competenţelor personale şi profesionale.

trecutului pentru a înțelege de care acțiuni din prezent vom avea nevoie în viitor. Prin urmare, schimbarea este o mişcare de la starea actuală la cea dorită, prin tranziție. Procesul poate demara prin conştientizarea necesității schimbărilor. Analiza situației actuale şi a factorilor care o determină pe aceasta conduce la elucidarea caracteristicilor noii situații şi stabilirea direcției care trebuie urmată. Autorul englez **Kurt Lewin** în "Management in Organization" (Free Press, London, 1989, pag. 193) explică problematica schimbării prin analiza cîmpului de forțe. Echilibrul forțelor antrenate în procesul de transformare îl vom prezenta în prima schemă alăturată.

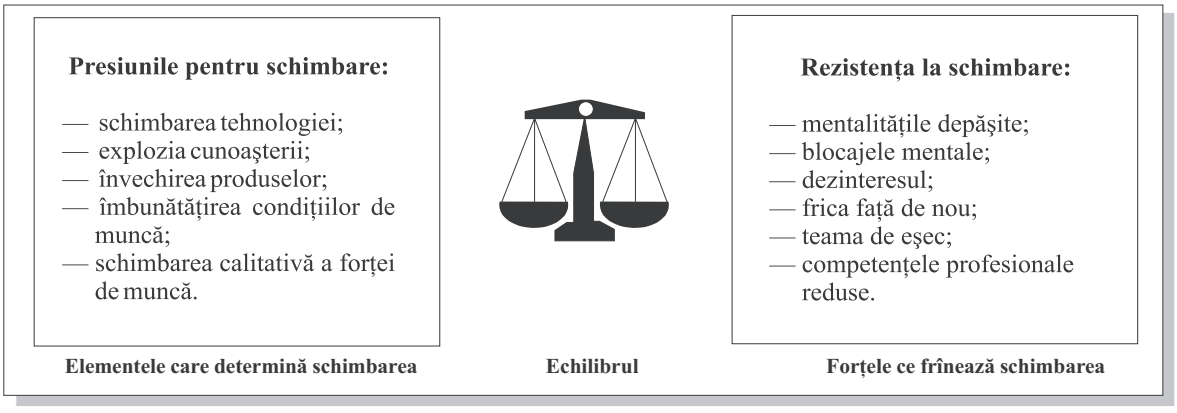
În etapa inițială a procesului, pe care Lewin o denumeşte ***deschidere***, managerul introduce un mesaj informativ care ar permite comparația dintre situația dorită ce determină schimbarea şi cea efectivă. Managerul încearcă să influențeze echilibrul în organizație, după ce a făcut o analiză detaliată a situației date ca, mai apoi, în etapa ***schimbării,*** să opereze şi transformările ce permit trecerea la o situație dorită şi, în final, în etapa de ***închidere,*** să urmărească realizarea noului echilibru.

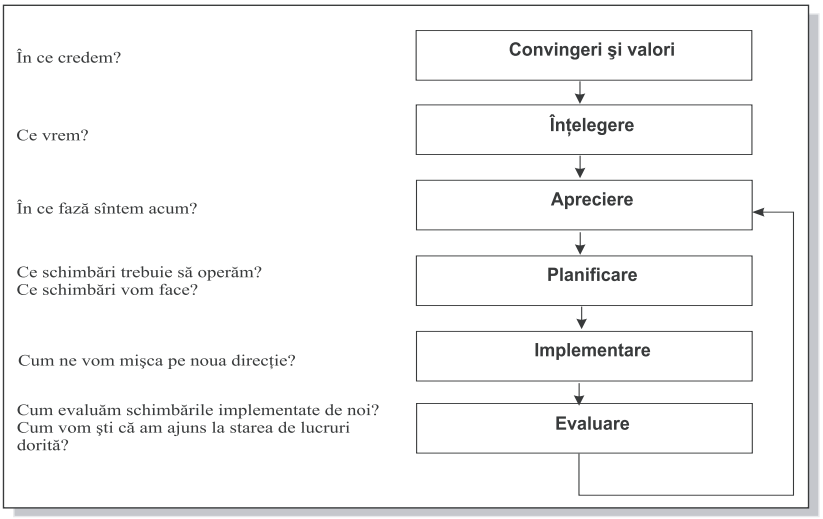
Despre importanța diagnosticării problemelor şi despre principalele faze ale acesteia vorbeşte destul de elocvent A.Androniceanu în "Managementul schimbărilor" (Editura "ALL Educațional", Bucureşti, 1998). Pentru a cunoaşte foarte bine situația–problemă care implică schimbarea, managerul trebuie să parcurgă anumite faze ale diagnosticării problemelor:

- identificarea tipului de problemă;
- formularea simptomelor pozitive şi negative;
- stabilirea cauzelor şi efectelor pentru fiecare tip de problemă;
- precizarea modalităților prin care problemele pot fi soluționate.

Analiza şi diagnoza în management au o importanță vitală, de altfel, ca şi în medicină.

După diagnosticarea şi identificarea problemelor, managerul caută cele mai potrivite căi de trecere de la starea actuală de lucruri la cea dorită; sînt încercate metodele şi tehnicile pertinente implementării schimbării. Acum devine necesară elaborarea unui plan de acțiune. Proiectarea este una din condițiile obținerii calității. Ea permite economisirea timpului şi reprezintă o garanție împotriva erorilor de improvizare. După M. Fullan **modelul de planificare** ar conține următoarele repere pentru manageri (vezi schema de jos).



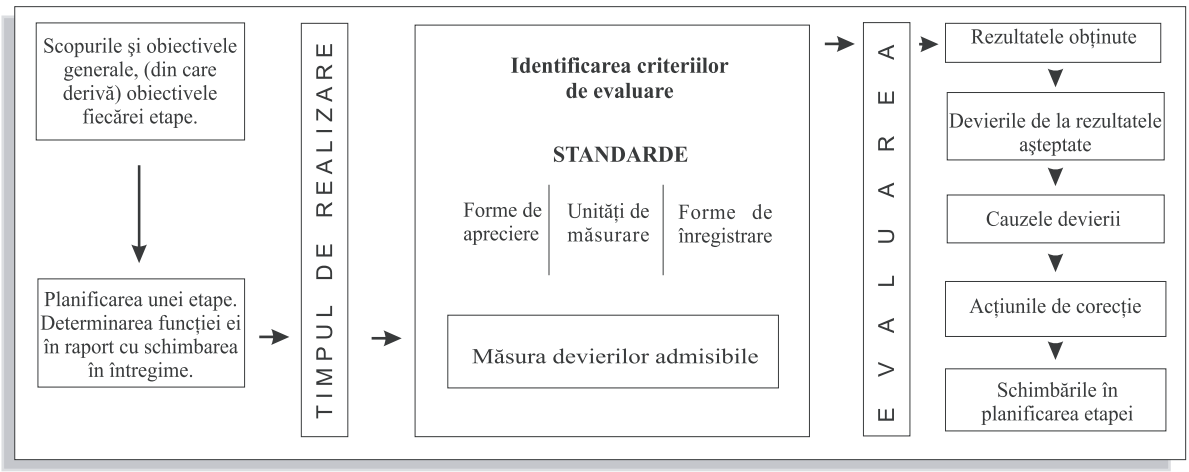


Pînă a începe procesul de implementare a schimbării, pentru oricare manager este foarte important să anticipeze eventualele riscuri. Situațiile neprevăzute, care scapă de sub controlul managerului, pot pune în pericol rezultatele schimbării scontate. Iată de ce planurile elaborate trebuie să fie supuse unei analize minuțioase. Managerului i se va cere să-şi răspundă la cîteva întrebări:

Ce se poate întîmpla? Ce putem face, dacă se întîmplă (cutare sau cutare lucru)? Ce trebuie să facem pentru a evita greşelile?

În fiecare etapă de implementare se va face evaluarea respectivă. Pentru a determina influențele pe care schimbarea le-a avut asupra eficienței, rezultatele obținute în fiecare etapă vor fi raportate la cele preconizate, astfel întărindu-se convingerea angajaților că modul în care se acționează este unul bun. În funcție de rezultatele evaluării unei etape, se vor proiecta activitățile de corecție necesare pentru a se obține, în final, rezultatele scontate. Evaluarea finală se va face la sfîrşitul perioadei programate pentru încheierea procesului de implementare a schimbării şi va pune în valoare efectele acesteia. Se va proceda la o nouă analiză diagnostică şi se va proiecta o nouă schimbare. Pentru dirijarea şi monitorizarea procesului unei schimbări în calitate de instrumente de lucru sînt plauzibile cele scrise în tabelul alăturat.

Numai un manager cu o viziune clară asupra necesității şi oportunității schimbărilor propuse, care se bazează pe un bun suport teoretic al procesului implementării, va reuşi să eficientizeze activitatea instituției şcolare, va putea asigura nu doar buna funcționare, ci şi dezvoltarea acesteia.





Gheorghe **GÎRNEȚ**

Planificarea ca funcție managerială

Planificarea este procesul stabilirii obiectivelor şi a măsurilor privind asigurarea acestora.

Planul este forma unei decizii de administrare alcătuită din totalitatea acțiunilor orientate spre transformarea stării de fapt a sistemului în alta, conform scopului propus; acțiunile în cauză sînt determinate în timp şi spațiu.

Caracteristicile unui plan:

– existența unui ansamblu de acțiuni necesare pentru realizarea scopului;
– repartizarea acestor acțiuni în timp şi spațiu;
– desemnarea persoanelor responsabile de realizarea acțiunilor.

Pentru a putea argumenta orice plan de activitate a unei unități şcolare, trebuie să distingem de la bun început două aspecte ale planificării:

1. Aspectul *administrativ-managerial*, în care avem o definire şi o reglementare suficient de riguroasă a statutelor, rolurilor şi, corespunzător, a normelor ce le ordonează şi o diviziune clară a sarcinilor; de fapt, acest aspect are un caracter birocratic.

2. Aspectul *pedagogic*, concretizat în activitățile instructiv-educative de formare a elevilor, este

mai puțin birocratizat; în principiu, el trebuie subordonat scopurilor pedagogice, specifice actului de predare-învățare, ci nu "contaminat" de fenomene birocratice.

Tipurile de planificare:

- planurile operative;
- planurile tactice;
- planurile strategice.

Din punct de vedere structural, activitatea de planificare are două componente de bază: elaborarea planurilor propriu-zise şi controlul asupra îndeplinirii sarcinilor planificate. Elaborarea planurilor, la rîndul său, constă din două tipuri de activitate: conceperea planurilor şi formularea tehnică a prevederilor planului.

Algoritmul general de elaborare a unui plan de activitate poate fi următorul (vezi schema nr.1).

Acest algoritm este mai eficient în cazul planificării tactice, pe o perioadă de timp medie (semestru, an).

În cazul planificării pe un termen mai lung (4-5 ani), e necesar să se aplice principiile planificării strategice. Un algoritm pentru planificarea strategică poate avea următoarea structură (vezi schema nr.2).

Cel mai elocvent exemplu de plan strategic este programul de dezvoltare.

Pentru elaborarea oricărui tip de plan este necesar să determinăm următoarele categorii:

problema – reprezintă o temă, o situație care cere soluționare;

scopul (obiectivul) – descrie condițiile viitoare dorite, care sînt demne de efortul şi angajamentul şcolii;

politica – se bazează pe declarații de intenții, poziții formale adoptate de membrii unui colectiv întru realizarea scopurilor propuse;

strategia – reiese din mijloacele folosite pentru a îndeplini scopurile şi a implementa politicile.

Această definire nu pretinde a fi exactă şi deplină, deoarece ea este, în mod evident, deschisă interpretării.

PLANIFICAREA OPERATIVĂ

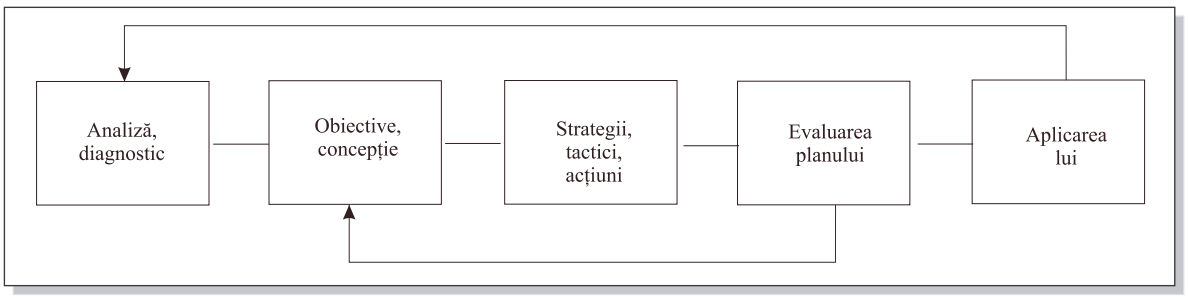
Este primul nivel în ierarhia procesului de planificare şi reprezintă acțiunile de realizare a unui obiectiv la nivel de operație. De obicei, se face pe un termen relativ scurt (o săptămînă, o lună) şi include acțiunile concrete ce trebuie realizate, responsabilii de îndeplinirea lor, locul desfăşurării, precum şi termenele stricte de realizare. În acelaşi timp, el reprezintă operaționalizarea planului tactic (anual) de activitate la nivel de obiectiv şi sarcină de realizare.

În unitățile şcolare din Republica Moldova a fost acceptat nivelul operativ săptămînal de planificare.

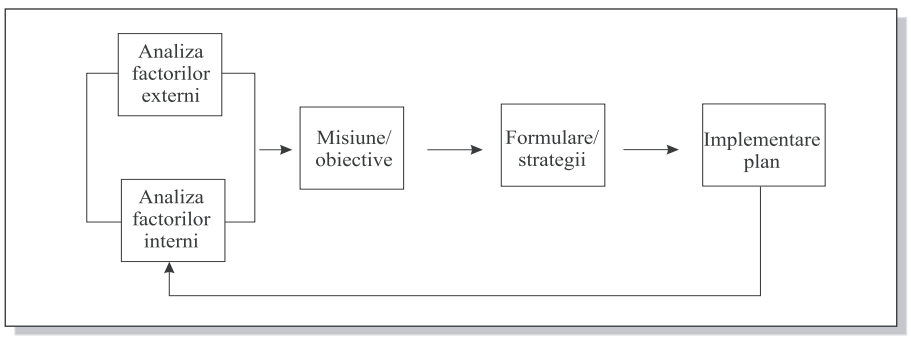
În literatura de specialitate (cu privire la management) nu întîlnim recomandări riguroase ce vizează elaborarea acestor tipuri de planificare. De regulă, modelele şi structurile sînt elaborate de conducerea şcolii, avînd drept criteriu gradul de acceptare a acestora, precum şi tradițiile existente în instituția de învățămînt.

PLANURILE ANUALE (TACTICE)

Planurile anuale reprezintă un nivel de planificare superior şi includ acțiuni tactice de realizare a unor obiective (pe un termen mai lung) ce reies din strategia de dezvoltare a şcolii şi sînt aprobate de întreg colectivul didactic.



Schema Nr.1



Schema Nr.2

Principiile de bază în elaborarea acestor planuri sînt: concretețea, claritatea, caracterul mobilizator, posibilitatea evaluării acțiunilor propuse, precum şi posibilitatea operaționalizării lor.

În funcție de strategia de dezvoltare acceptată de instituția respectivă, structura planurilor anuale poate avea următoarele compartimente:

- Analiza rezultatelor din anul precedent de studii şi fixarea obiectivelor generale pentru anul de studii următor.
- Acțiuni ce prevăd realizarea Legii învățământului a Republicii Moldova.
- Teme de discuții pentru şedințele consiliului profesoral al şcolii.
- Teme de discuții la şedințele consiliului de administrare al şcolii.
- Activități de perfecționare a cadrelor didactice.
- Activități cu elevii în colectiv.
- Probleme ce vor fi discutate în cadrul unor întruniri cu părinții elevilor.
- Activități ale şcolii cu comunitatea (ce se referă neapărat la dezvoltarea învățământului în teritoriul dat).
- Activitatea financiară şi măsurile de protecție a utilajului şi inventarului din instituție.
- Mai pot fi anexate: planurile reuniunilor metodice; cel de activitate a bibliotecii şcolare etc.

Aceste compartimente pot fi modificate în funcție de obiectivele şcolii, ținîndu-se cont de problemele ce apar în această perioadă de timp.

PLANIFICAREA STRATEGICĂ

Planificarea strategică a devenit un imperativ al vremii o dată cu trecerea țării la relațiile economiei de piață. Fiind un element al managementului strategic, el, de regulă, se elaborează pe o durată de timp mai îndelungată (3-5 ani).

Documentul în cauză prevede schimbările ce se preconizează întru dezvoltarea şi inovarea continuă a unității de învățămînt şi se axează pe strategia dezvoltării şcolii, precum şi pe strategiile alese pentru realizarea obiectivelor propuse. De obicei, este un act elaborat de o echipă de specialişti din domeniu şi acceptat de întreg colectivul şcolii, de comunitate şi organele ierarhic superioare de administrare a învățămîntului.

Un model elocvent de plan strategic este Programul de dezvoltare a învățămîntului în teritoriu.

Programul de dezvoltare strategică permite să prognozăm şi să administrăm dezvoltarea, şi nu funcționarea.

Programul, ca instrument de administrare, este necesar în cazul în care:

- conducerea şi colectivul şcolii doresc să obțină rezultate optime cu mijloace minime;
- realizarea unor obiective depinde de acțiunile coordonate ale mai multor persoane (structuri social-economice);
- factorii interni şi externi ce influențează dezvoltarea unității şcolare sînt instabili, iar conducerea trebuie să țină cont de schimbările intervenite.

Există trei tipuri (principale) de strategii ce determină realizarea unui program de dezvoltare:

1. Strategiile schimbărilor locale care prevăd optimizarea, renovarea, raționalizarea etc. a unor sectoare aparte (în activitatea unității şcolare).
2. Strategiile schimbărilor modulare ce preconizează transformări complexe sub diferite aspecte ale activității unității şcolare.
3. Strategiile schimbărilor de sistem care comportă reconstruirea totală (reformarea) şcolii.

Există mai multe tehnologii de elaborare a programelor strategice de dezvoltare. Programele au un caracter managerial bine pronunțat şi orientat spre angajarea plenară a tuturor forțelor interesate de realizarea lui.

Mai jos propunem o tehnologie de elaborare a programului de dezvoltare a unității şcolare în baza metodologiei abordării sistemice de rezolvare a problemelor globale, aplicată de mai multe structuri ale unității şcolare.

Această tehnologie include următoarele procedee:

- pregătirea notei informative despre situația şcolii respective;
- analiza problematizată a activității şcolii;
- fundamentarea misiunii şcolii;
- formarea concepției de dezvoltare a şcolii;
- elaborarea strategiei de trecere la o şcoală nouă;
- stabilirea scopurilor primei etape;
- elaborarea planului de acțiuni;
- evaluarea şi monitorizarea programului;
- expertiza programului.

BIBLIOGRAFIE

1. Ursu, A., Patraşcu, D., *Management educațional*, Chişinău, 1997.
2. Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
3. Potaşnik, M., *Upravlenie razvitiem şkolî*, Moscova, 1996.
4. Potaşnik, M., Lazarev, V., *Kak razrabotati programmu razvitia şkolî*, Moscova, 1995.
5. Jons, Gary, *Comportamentul organizațional*, Bucureşti, Editura Economică, 1999.



Interesul, nu spiritul
este sarea conversaţiei.

/Vauvenargues/

QUO VADIS ?

Colaborînd cu noile direcţii judeţene...

În perioada 15-20 decembrie, anul 1999, la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA *a avut loc întrunirea directorilor generali şi directorilor generali adjuncţi ai direcţiilor judeţene de învăţămînt, tineret şi sport din republică, la care au participat 40 de persoane.*

În cadrul acestei reuniuni, organizate în colaborare cu Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei, au fost propuse pentru realizare următoarele obiective:

- *stabilirea relaţiilor de colaborare întru susţinerea activităţii noilor structuri educaţionale la nivel de judeţ;*
- *identificarea problemelor prioritare şi specifice fiecărui judeţ;*
- *determinarea nevoilor de dezvoltare profesională ale colaboratorilor DJÎTS;*
- *realizarea modulului "Arta dirijării. Roluri manageriale".*

Întrunirea a avut o mare rezonanţă în mediul participanţilor, provocînd un viu interes pentru colaborarea ulterioară.

Modulul "Arta dirijării. Roluri manageriale", promovat de formatorii Centrului, a suscitat o atenţie deosebită. La el au participat şi specialişti ai Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei. În opinia lor, programul propus a prezentat un model de alternativă, de organizare a instruirii pentru adulţi, propunînd conţinuturi necesare şi metode interactive.

În continuare vă propunem două interviuri realizate în cadrul acestei reuniuni.

...Pentru un spirit liber şi modern

Interviu cu dl Tudor COJOCARU, director adjunct al Direcţiei Generale Judeţene Bălţi de Învăţămînt, Tineret şi Sport, şi dl Anatol MOCRAC, şeful Departamentului Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport al municipiului Chişinău



Cum credeţi că veţi reuşi să creaţi în şcoli cadrul perfecţionării pedagogilor şi managerilor pentru obţinerea unor rezultate cît mai bune?

Tudor COJOCARU: Înainte de a răspunde la această întrebare voi divaga un pic. Cred că orice reformă, inclusiv cea a învăţămîntului, presupune şi unele riscuri, dintre care mai mari sînt cele de ordin managerial. Deşi unul din obiectivele de bază ale Direcţiei Generale Judeţene Bălţi de Învăţămînt, Tineret şi Sport este constituirea sistemului modern de dirijare a procesului educaţional în noile sale dimensiuni structurale, totuşi obiectivul nostru imediat este elaborarea şi aplicarea conceptului de monitorizare educaţională la toate nivelurile: unitate de învăţămînt, sector, judeţ. Această responsabilitate poate fi îndreptăţită doar prin crearea unui nou model de gîndire, care comportă debarasarea de practicism şi ignoranţă şi implicarea activă a cadrelor de

conducere în procesul de modernizare a tuturor componentelor sistemului de învățământ.

De asemenea, mai avem nevoie şi de formarea unor veritabile abilități manageriale, ca atare, dar şi de elaborarea unor strategii. În acest sens e salutabilă ideea constituirii în centrele județene, şi nu numai, de nuclee ale managementului modern, idee asupra căreia meditǎm serios la ora actuală, fiindcă sîntem conştienți de faptul că perfecționarea obişnuită prin cursuri şi seminarii teoretico-practice nu mai poate răspunde imperativelor vremurilor trăite de noi; nici chiar stagiile uneori nu merg mai departe de inițierea auditoriului în chestiuni de management general şi educațional sau probleme de predare-învățare a unei discipline.

Credem că este nevoie de formatori bine pregătiți nu numai la nivel național, să zicem, de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, ci şi la nivel de județ, fapt care ar mobiliza cadrele de conducere şi didactice mai întîi să gîndească în concordanță cu noile realități socio-psihologice şi abia după aceea să abordeze alte probleme. Drept argument pentru această declarație poate servi faptul că implementarea noilor conținuturi curriculare, a noilor tehnologii de instruire şi evaluare se confruntă cu anumite obstacole de ordin psihologic ce țin de mentalitatea formată pe timpuri. Pentru a conştientiza necesitatea schimbării, pentru a asigura motivarea şi realizarea ei, credem că e nevoie nu doar de strategii, seminarii de o singură dată, dar şi de programe speciale (aş menționa îndeosebi acest lucru), promovate de acele centre metodice moderne, care ar asigura perfecționarea cadrelor didactice şi a managerilor într-un proces bine structurat.

Acest program trebuie să prevadă nu numai instruirea cadrelor, dar şi modelarea progresului şi a finalităților scontate, a posibilităților de evaluare continuă a acestui progres şi de antrenare a colectivelor în pregătirea cadrelor didactice şi manageriale.

Considerăm că un astfel de nucleu metodic modern trebuie să existe chiar în centrul județean, cu filiale pînă la unitatea de învățămînt din teritoriu, în fostele centre raionale, unde am mai păstrat cabinetele metodice cu tot ce au avut ele bun. Este o posibilitate extraordinară, care trebuie doar valorificată. Posedăm, deja, abilități obținute cu sprijinul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, prin intermediul acestor stagii pe care le-au urmat şi colegii mei. Sîntem siguri de reuşită, deoarece activitatea de modelare a învățămîntului, de dirijare modernă a acestuia într-o nouă viziune, într-o nouă cheie, a deschiderii către om şi către societate se bucură de popularitate vădită la profesorii noştri.

Anatol MOCRAC: În instituțiile şcolare din municipiul Chişinău funcționează deja sistemul de seminarii instructive, după principiul de "cascadă", iar rezultatele acestora sînt relevate în cadrul inspecțiilor pe teren, la atestare, în timpul controalelor tematice şi frontale. Drept suport de perfecționare continuă servesc şi materialele metodice elaborate sau selectate de colaboratorii DEŞTS, iar deschiderea pe lîngă departament a unui institut de reciclare a cadrelor didactice ține, deocamdată, de o perspectivă, sperăm, apropiată.

Totodată, beneficiem de serviciile Institutului de Ştiințe ale Educației (Departamentul de perfecționare) şi de cele pe care ni le oferă Universitatea Pedagogică "Ion Creangă", servicii cu rezultate notorii.

Cadrele didactice şi managerii din instituțiile de învățămînt se implică şi în activitățile de perfecționare ce au loc în cadrul Programului de modernizare a învățămîntului din Moldova la Centrul Educațional PRO DIDACTICA al Fundației SOROS.

Se discută, în ultima vreme, tot mai frecvent despre resursele extrabugetare. Care este situația în teritoriul Dumneavoastră la acest capitol? Considerați că le puteți obține?

T.C.: Într-adevăr, se discută mult la acest capitol, totuşi anumite idei rămîn nefructificate. În primul rînd, businessmenii autohtoni nu se prea grăbesc să investească în învățămînt: altele sînt preocupările lor. Sponsorizările-s neînsemnate şi, de cele mai multe ori, acestea au loc doar în urma unor solicitări insistente, dar nu vin dintr-o pornire altruistă a celeilalte "părți". În concepția noastră, astăzi învățămîntul trebuie să manifeste spirit întreprinzător, să valorifice surse extrabugetare, pe care le-ar putea obține, să zicem, prin:

– posibilitatea oferită unor persoane fizice şi juridice de a prelua de la unitatea de învățămînt unele servicii în bază de contract;

– fondarea unor instituţii educative specializate în pregătirea intelectuală de performanţă, pregătirea pentru integrarea în noile realităţi socio-economice, formarea unor dexterităţi;
– prestarea unor servicii educaţionale taxate în instituţiile de învăţământ general sau liceal (în acest sens, există şi un regulament special);
– asistarea tehnică a firmelor, instituţiilor publice, prin intermediul şcolilor polivalente ce dispun de o bază materială destul de bună, care n-a fost încă distrusă;
– cooptarea claselor noastre computerizate, care ar putea servi ca surse ori ca baze de date pentru diferiţi agenţi economici şi publici;
– darea cu arendă a încăperilor şi spaţiilor libere etc.

Pentru a reuşi în sensul celor enumerate mai sus, directorul trebuie să fie nu doar un administrator şi conducător bun, ci şi un manager capabil să monitorizeze obţinerea acestor mijloace extrabugetare. Cu părere de rău, astăzi avem puţini manageri de acest fel.

… Cu ce am putea începe? Eventual, cu o iniţiere şi un training în domeniul respectiv pentru administratorii învăţământului din teritoriu. Pentru a-i familiariza cu particularităţile manageriale ale unei astfel de activităţi e nevoie ca aceştia să ştie, mai întîi de toate, de la ce să pornească, de ce posibilităţi dispun. Ar fi bine să avem, în acest sens, o bancă de idei utile.

De obicei, ni se declară: "Bine, eu aş vrea să obţin rezultate, dar nu ştiu ce aş putea întreprinde". Şi cînd te gîndeşti că cel ce pune astfel problema are şi baza respectivă, are şi pregătirea resurselor umane, pe care le-ar putea utiliza! Evident, mai e nevoie de o publicitate extraordinară, fiindcă acum la baza oricărui tip de business se află, totuşi, reclama. De aceea serviciile pe care le-ar putea presta astăzi instituţia de învăţământ, învăţământul în general, ar trebui mediatizate şi popularizate intens, pe această cale reuşindu-se antrenarea sistemului educaţional în procesul managementului modern.

A. M.: Această problemă ţine nemijlocit de bugetul nostru; finanţarea insuficientă nu permite desfăşurarea normală a activităţilor de bază în învăţământ. De aceea sîntem puşi în situaţia de a conta doar pe forţele proprii.

Ca o posibilitate de a ieşi din criză şi cu scopul utilizării eficiente a clădirilor, încăperilor, precum şi acoperirii deficitului de mijloace bugetare ce ţin de exploatarea obiectelor, dar şi a îmbunătăţirii bazei materiale a instituţiilor de învăţământ, se dau cu arendă spaţiile disponibile din instituţiile subordonate departamentului, obţinîndu-se un venit anual de circa 355 mii de lei.

Altă sursă de venit sînt serviciile cu taxă din cadrul activităţilor extraşcolare: diverse centre de creaţie, grupe în şcolile sportive, precum şi susţinerea financiară din partea asociaţiilor părinteşti în unele instituţii preuniversitare şi preşcolare.

În ce măsură viaţa culturală a localităţilor din judeţ stimulează şi susţine şcoala?

T. C.: Trebuie să vă spun că problema este destul de "spinoasă". Astăzi, mai ales în localităţile rurale, a rămas doar căminul cultural, dar nici acesta nu funcţionează, din varii motive: lipsesc mijloacele pentru întreţinerea personalului şi edificiului, nu se alocă nici un ban pentru organizarea activităţilor de agrement. Între timp, s-a încercat, ba şi s-a reuşit în mai multe localităţi, o comasare a bibliotecilor săteşti cu cele şcolare, astfel reducîndu-se iarăşi accesul la cultură pentru tineretul rural. În felul acesta, la ţară, a rămas ca izvor şi ca mijloc de culturalizare a comunităţii doar şcoala. De aceea activitatea şcolii trebuie adusă la cunoştinţa opiniei publice, aşa încît comunitatea locală să o poată susţine, iar şcoala să răspundă aşteptărilor acesteia. Într-adevăr, şcoala educă. În acelaşi timp, ea trebuie să-şi formuleze orientări valorice noi, axate pe realităţile socio-economice actuale. Consider că instituţia de învăţământ rurală a rămas unica sursă de spiritualitate, de valorificare a potenţialului cultural al localităţilor respective. Alta este situaţia la oraş, unde particularităţile vieţii spirituale diferă, dar şi acolo există destule probleme acute.

A. M.: Pe parcursul ultimilor ani s-au desfăşurat un şir de manifestări culturale cu adevărat valoroase: festivalurile–concurs folclorice şi de datini autohtone "Să trăiţi, să-nfloriţi", "Florile dalbe", "La vatra horelor". Anul trecut au participat la asemenea manifestări circa 100 colective de copii şi tineret.

O sărbătoare deosebită pentru locuitorii municipiului Chişinău, care se

organizează de cinci ani consecutiv, este Festivalul muzicii de fanfară. Acesta stimulează apariția noilor colective artistice, care conservă şi popularizează frumoasele tradiții populare. De ziua oraşului Chişinău, tradițional, participăm la Festivalul internațional de dansuri populare pentru copii, la expoziția de creație plastică a copiilor din capitală, la Festivalul "Fermecătoare sînt florile în mîinile tale". Aş mai aminti aici şi concursul muzical-coral "La steaua care-a răsărit", consacrat celei de-a 150-a aniversare a naşterii lui Mihai Eminescu, care a întrunit circa 50 de colective corale.

Acest concurs, ce se organizează la începutul fiecărui an, este conceput ca o formă de valorificare a capacităților artistice ale elevilor din clasele superioare în arta plastică, muzică, teatru, literatură română.

Ce considerați a fi o realizare în învățământul din republică în secolul al XX-lea?

T.C.: Pot afirma cu certitudine că la finele secolului al XX-lea şi în Republica Moldova s-au pus bazele democratizării şi umanizării învățământului, ceea ce constituie un fapt important: a început procesul de schimbare a mentalității pedagogice şi au fost create premise serioase pentru reformarea curriculară şi metodologică a sistemului educațional. Tot la acest sfîrşit de secol a început pregătirea şi formarea unei personalități de tip nou - liberă, deschisă, aptă şi dornică să trăiască şi să activeze în condițiile nestandarde ale unei societăți cu adevărat democratice. Încetățenirea deplină a acestor deziderate şi porniri îi revine, desigur, secolului următor.

A.M.: Una din realizările sistemului de învățămînt din republică la sfîrşitul acestui secol este, în primul rînd, motivarea pentru învățare. Astăzi, elevii noştri încă nu o conştientizează îndeajuns. Or, analiza rezultatelor ultimului examen de BAC arată că dorința de a învăța şi modul de apreciere a cunoştințelor sînt două lucruri diferite, care uneori depind de starea materială a discipolului, că se pot obține note mari la BAC, dar să ai o medie generală joasă, şi viceversa. Apoi, înscrierea la facultate o faci doar dacă ai bani.

Altă realizare ar fi implementarea fundamentelor învățămîntului formativ-dezvoltativ:

- promovarea învățămîntului de alternativă;
- consolidarea şi promovarea învățămîntului liceal;
- modernizarea curriculum-ului;
- elaborarea unui sistem național de evaluare.

În acest context, Direcția evaluare şi examene a Ministerului Educației şi Ştiinței ar putea redresa situația privind evaluarea finală la toate treptele de instruire.

După constituirea noilor județe şi direcții de învățămînt, cum apreciați profesionalismul actualilor colaboratori pe care îi aveți în inspectorat?

T.C.: Am fost totdeauna obişnuit să văd mai întîi partea pozitivă a lucrurilor, să consider că paharul, pe jumătate cu apă, este pe jumătate plin, şi nu pe jumătate deşert. Desigur, angajații Direcției Generale de Învățămînt au venit şi continuă să vină din diferite părți, pe căi diferite, cu diferite niveluri de pregătire. Însă, o dată ce sînt încadrați, misiunea noastră nu poate fi alta decît să-i acceptăm aşa cum se prezintă, dar şi să-i mobilizăm, să-i consolidăm spiritualiceşte într-o echipă eficientă, fiecare avînd rolul său şi partea sa de responsabilitate.

A.M.: Structura direcției noastre, practic, nu a fost modificată esențial, deoarece aceleaşi cinci preturi au rămas în componența municipiului.

Care sînt perspectivele, dar şi speranțele Dvs. privind reforma şcolară în secolul următor?

T.C.: Reforma şcolară din republica noastră trebuie dusă la bun sfîrşit. De-a lungul istoriei au fost destule reforme care n-au reuşit, pentru că nu şi-au găsit finalitatea, fiind pur şi simplu abandonate. Iar această reformă vine să creeze într-adevăr o nouă şcoală, inovativă-modernă, şi ea trebuie încheiată cu bine, fapt ce s-ar putea întîmpla pe la începutul secolului următor. Întru aceasta există premisele necesare, un proces ritmic de modificare curriculară şi metodologică, avem asigurarea didactică respectivă, deci sperăm să ajungem la o şcoală, cum am mai spus, inovativă, cu o dirijare axată pe concepte moderne, informatizată, cu un sistem de învățămînt deschis pentru performanțe. Acestea ar fi perspectivele spre care trebuie să tindem, ba şi să le valorificăm acum prin acțiuni concrete. Aşa că biroul unui manager trebuie să fie fără simetrii, adică neordinar,

care ar condiționa o gîndire netipizată, căci exigențele timpurilor noi vor cere de la el o gîndire nestandard, liber, descătuşat, capabil să pătrundă în esența lucrurilor sub diferite aspecte.

A.M.: Dacă nu se va trece de la declarațiile despre "prioritatea învățămîntului" la prioritățile reale ale acestuia, atunci perspectivele dezvoltării vor tinde spre zero. Mai mult ca atît, distrugerea sistemului existent va continua implacabil.

Care este situația liceelor din județ (municipiu) şi ce putem spune astăzi despre viitorul lor?

T.C.: Referitor la învățămîntul liceal, cu părere de rău, trebuie să declar nişte lucruri care sugerează anumite incertitudini privitoare la activitatea noastră la Bălți. Aceasta e realitatea şi țin să spun lucrurilor pe nume. Din punctul meu de vedere, învățămîntul liceal de la noi chiar din start, în unele cazuri, a fost formalizat sau şi banalizat. Vreți argumente? Legea învățămîntului, prin stipulațiile ei, nu permite în deplină măsură să se întreprindă acțiuni consecutive, hotărîte pentru promovarea învățămîntului liceal. Crearea unor clase liceale în şcolile de cultură generală, reorganizarea nefundamentată a unor şcoli medii în licee - toate acestea nu constituie, după părerea mea, o soluție pentru edificarea unui sistem liceal modern care ar putea concura acum, în ajunul mileniului al treilea, cu învățămîntul liceal din Europa sau din întreaga lume. De menționat că instituțiile de acest tip ar trebui să fie asistate sub aspect didactic, metodic şi material pentru dezvoltarea resurselor umane, dacă dorim cu adevărat să avem un sistem educațional performant şi competitiv. Să concretizăm: în primul rînd, la noi lipseşte motivarea studiilor liceale; din acest motiv nu există concurs la admiterea în instituțiile de învățămînt, care pretind a fi liceale, mai cu seamă în localitățile rurale. Contingentul de elevi este insuficient pentru asemenea clase a cîte 15, 20 de copii, ceea ce ne demonstrează lipsa calității instruirii. Pregătirea acestor copii, care-şi continuă studiile în ciclul liceal, este neadecvată cerințelor prevăzute de programele respective. În al doilea rînd, nici reciclarea cadrelor pedagogice nu corespunde tehnologiilor şi metodologiilor educaționale actuale, nemaivorbind de baza materială didactică, într-o stare deplorabilă. Perspectiva integrării europene este atrăgătoare. Dar pentru a ajunge la standardele din acest domeniu, ar trebui să avem şi un sistem liceal viabil.

A.M.: În conformitate cu planul de dezvoltare a învățămîntului în municipiul Chişinău şi în scopul creării condițiilor de implementare a învățămîntului liceal, în vara anului 1999 direcția noastră a formulat propuneri de reorganizare a 20 de şcoli medii, cu clase liceale, în licee. Începînd cu întîi septembrie 1999, au obținut statut de liceu şcolile nr. 4, 8, 19, 32, 37, 56, 72, gimnaziile nr. 4, 6, 7, 8.

Astfel, în anul de studii 1999 – 2000 au fost înmatriculați în învățămîntul liceal 2507 de elevi în 97 de clase, ei fiind şcolarizați după profil şi limba de instruire.

Calitatea procesului educațional ce se desfăşoară în liceele "Mircea Eliade", "Ion Creangă", "Dimitrie Cantemir", "Alecu Russo", "Alexandr Puşkin", "Dante Alighieri", "Gheorghe Asachi", "Mihai Eminescu" şi alte instituții de profil este confirmată de participarea la concursurile orăşeneşti, republicane, precum şi de rezultatele examenelor de bacalaureat. În consecință, acestea ne permit să pledăm în continuare pentru dezvoltarea rețelei învățămîntului liceal şi crearea unor condiții care oferă şanse egale celor ce solicită accesul la această treaptă de instruire.

Totodată, considerăm că încă nu avem un sistem viabil în acest domeniu. Funcționarea în paralel a şcolii de cultură generală şi a liceelor nu este un stimulent pentru conducătorii administrațiilor publice locale în vederea sporirii numărului de licee. În consecință, liceenii caută posibilitățile de revenire în şcolile de cultură generală (ca să nu piardă un an de studiu). Astfel, se înregistrează, cu adevărat, un şir de pierderi.

Ce s-a întreprins la nivel de județ (municipiu) pentru implementarea curriculumului de liceu?

T.C.: În cadrul reuniunilor metodice tradiționale din luna august, au fost examinate serios şi detaliat aspectele privitoare la organizarea procesului educațional pentru noul an de studii, care vizau şi raportarea procesului instructiv din liceu la cerințele curriculare. Proiectele de curriculum au fost avizate în grupuri de experți, la nivel de sector şi județ. Aici s-a implicat multă lume, cointeresată să aibă un curriculum disciplinar, care ar corespunde tuturor imperativelor învățămîntului modern. Au mai fost organizate seminarii

judeţene de specialitate, cu participarea specialiştilor din toate liceele, şcolile cu clase liceale, au fost invitaţi şi unii autori ai Curriculum-ului naţional. Vom continua acest demers programatic, pentru a se facilita implementarea prin recomandări, sugestii, obiecţii, redactări la nivel de judeţ, sector, liceu, catedră.

A.M.: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, în colaborare cu direcţia noastră, i-a convocat pe directorii de licee şi de şcoli cu clase liceale pentru a participa la lansarea celor trei volume ale curriculum-ului liceal.

A urmat studierea conţinuturilor în colectivele didactice. În cadrul reuniunilor metodice din decembrie 1999 s-a elucidat metodologia implementării lor, cu participarea autorilor curriculum-ului. A fost organizat şi un seminar teoretic, la liceul "Gaudeamus", cu genericul "Implementarea curriculum-ului liceal în etapa iniţială şi rolul administratorului în această activitate". La acelaşi liceu, la întîi martie 2000, s-a desfăşurat seminarul "Realizarea obiectivelor curriculum-ului liceal pe arii curriculare".

Mizăm pe susţinerea Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, care ar cuprinde tot arsenalul de tehnici şi metodici ale celeilalte arii curriculare, care ţine de arte şi educaţia fizică.

Credeţi că banii constituie condiţia sine qua non pentru realizarea obiectivelor direcţiei Dvs.?

T.C.: Nu numai banii, deşi de mijloacele financiare depind multe lucruri. Nu le vom enumera. Astăzi ar fi o eroare să contăm doar pe entuziasm. În ultimă instanţă, valorile sociale au reevaluat suficient calitatea, motivarea, responsabilitatea, perfecţionarea şi asigurarea unui trai decent al cadrului didactic. Să fim sinceri: cum ar putea un pedagog ajuns la limita sărăciei să fie receptiv la toate inovaţiile care necesită o implementare pe potrivă?

A.M.: "Banii n-aduc fericirea…" este vorba unui cîntec, însă lipsa lor, neplata salariilor mizerabile cauzează abandonarea învăţămîntului de către pedagogi. Din aceleaşi motive cadrele didactice nu pot să-şi procure literatura de specialitate necesară pentru autoperfecţionare, să se pregătească normal de ore.

Penuria a "adus" în şcoală mituirea, şantajul - fenomene pe care le considerăm nepedagogice. Totuşi, mulţi pedagogi, chiar şi în condiţiile grele de azi, nu-şi pierd demnitatea şi verticalitatea. Întrebarea e: cît timp vor mai răbda ei o asemenea situaţie?

Ce aveţi de spus despre măsurile necesare pentru a edifica învăţămîntul din teritoriu la cote superioare de eficienţă şi calitate?

T.C.: În primul rînd, se cere implementarea unui management modern şi formarea unei noi mentalităţi pedagogice; în al doilea rînd, gestionarea şi autogestionarea la nivelul necesităţilor; în al treilea rînd, crearea unui sistem de pregătire iniţială şi continuă a cadrelor - atît pentru procesul de predare, cît şi pentru activitatea de management. Şi, nu în ultimul rînd, este necesară motivarea actualizată a studiilor pentru perspectiva unei integrări cît mai rapide a ţării noastre în civilizaţia şi spiritualitatea celor mai avansate state ale lumii.

A.M.: Pentru a ţine pasul cu standardele educaţionale este necesar:

- să se actualizeze şi modernizeze conţinutul educaţiei: manualele, planurile, programele, materialele accesorii pentru profilurile şi disciplinele de învăţămînt;
- să se restructureze sistemul de formare şi perfecţionare a cadrelor didactice;
- să se reducă norma didactică;
- să se promoveze învăţămîntul de alternativă;
- să se majoreze şi să se indexeze salariile;
- să se creeze condiţii de trai decent pentru tinerii specialişti;
- să se dezvolte şi să se diversifice sursele de finanţare a învăţămîntului.

Consemnare: Nadia **Cristea**



Nu apune soarele în statul meu.

/Filip al II-lea/

Invățământul superior în SUA



Hamilton **BECK**

TIPURI DE INSTITUȚII

Colegiile şi universitățile din SUA, ca şi cele din Republica Moldova, sînt de două tipuri: publice şi private. În general, instituțiile publice implică cheltuieli mai puțin costisitoare ca cele private, deşi multe din ele, comparativ cu standardele europene, nu sînt deloc mici. În acest sens Universitatea din New York (CUNY) un anumit timp nu percepea taxe de la rezidenții oraşului, dar recent, după multe polemici, ele au fost introduse pentru toți studenții.

Majoritatea universităților publice sînt instituții mari, cea mai renumită fiind Universitatea din Barkeley (California). Ea este finanțată de administrația statului de reşedință. De altfel, aproape fiecare stat susține cel puțin o universitate (de exemplu, Universitatea din Texas sau Universitatea din Oklahoma etc.). Instituțiile de gradul doi sînt, de obicei, mai pragmatice în orientarea lor didactică: de pildă, Universitatea "Texas A&M" pune accentul pe mecanică şi agricultură. Deşi pe timpurile cînd a fost fondată această instituție studenții îşi doreau să devină ingineri şi fermieri, astăzi aici se învață şi poezie, şi filozofie.

Pe lîngă universitățile publice mari, în SUA se întîlnesc aşa-numitele colegii ale comunității. Acestea sînt finanțate de districtul de circumscripție în care se află, cum ar fi Colegiul Comunității din Monroe, situat nu departe de Rochester, New York. Exceptînd colegiile comunității, instituțiile cu capital public au statut de universități. Pe cînd cele cu capital privat pot fi şi colegii, şi universități, deşi majoritatea şi-au început activitatea cu titlu de colegii. Universitatea Harward, cea mai veche şcoală cu predare în limba engleză din America de Nord, a fost inițial Colegiul Harward, fondat în secolul al XVII-lea cu scopul de a pregăti slujitori ai Bisericii Puritane. Multe alte colegii au fost ctitorite de înalte fețe bisericeşti pentru a răspîndi religia printre americanii indigeni, numiți mai tîrziu "indieni". Din acest motiv, campusurile colegiilor (ansamblul de clădiri ale şcolii) erau grupate în jurul capelei paraclisului. Cele mai prestigioase colegii şi universități private sînt situate în statele din Nord-Est. Numite "Şcolile Ivy League", ele întrunesc universitățile Princeton şi Cornell, precum şi colegiile mai mici, ca Darkmouth si Williams. La unele instituții de acest fel candidează doar fete, la două dintre ele – băieți. Însă marea lor majoritate sînt mixte.

Cum obțin instituțiile private banii necesari pentru existență? În primul rînd, concursul pentru studenți este destul de strîns. Colegiile care pierd în această cursă dau faliment. În fiecare an cîteva colegii particulare se închid (ori sînt vîndute), deoarece n-au fost competitive. În fond, colegiile private sînt întreținute de studenții care plătesc taxele de studii. Dacă instituția există de mult timp - de o sută de ani, spre exemplu, - atunci administrația şcolii investeşte fondurile provenite din taxele şcolare în hîrtii de valoare, bunuri imobiliare etc. Acestea constituie aşa-zisul "depozit" al colegiului. Totuşi, astăzi depozitul de un milion de dolari este considerat mic. El trebuie să fie suficient pentru a satisface cheltuielile zilnice ale instituției. Administratorii buni niciodată nu ad-

mit ca depozitul să se reducă substanțial; ei contribuie la sporirea lui.

Pentru proiectele mari, precum ar fi înălțarea unor clădiri noi sau instalarea calculatoarelor, un colegiu are nevoie de mai mulți bani, decît poate să obțină din profiturile depozitului. Atunci începe campania colectării de fonduri. Rectorul universității sau directorul colegiului merge la oamenii de afaceri mai importanți din zonă şi le reaminteşte despre numărul de absolvenți ai colegiului, angajați ai firmelor lor. Dar şi aceasta nu întotdeauna dă roadele dorite. De aceea şeful campaniei de colectare întreține discuții cu absolvenții bogați ai colegiului ("alumni"), încercînd să-i convingă că aceştia au obținut performanțe datorită instituției în care au învățat. O altă modalitate de a face rost de banii necesari constă în solicitarea unui sprijin de la proaspeții absolvenți ai colegiului. O dată sau de două ori pe an profesorii îi contactează la telefon, rugîndu-i să contribuie cu 25-50 de dolari la fondarea unei noi biblioteci sau unui nou teren sportiv. Alte instituții de învățămînt superior au căpătat numele liderilor religioşi: de exemplu, Universitatea Oral Roberts sau Universitatea Bob Jones. Străinii care vin în America deseori se amuză de acest fenomen şi întreabă dacă, într-adevăr, oricine în SUA poate să deschidă un colegiu sau o universitate, ca apoi să-i confere numele său. Răspunsul este univoc: da, dacă aveți suficienți bani şi colegiul de acreditare vă aprobă curriculumul. Aceste şcoli cu caracter religios, de obicei, le cer studenților un "comportament moral bun", ceea ce ar însemna să nu fumeze, să excludă alcoolul şi relațiile extraconjugale, iar uneori şi jocurile de noroc.

ORELE ACADEMICE

Dacă ar fi să mergi pentru a-ți face studiile în America, primul lucru pe care l-ai observa va fi acela că, spre deosebire de Moldova, aici se țin mai puține lecții, dar ți se oferă mai multe posibilități de a-ți alege obiectele de predare.

Mulți americani studiază ani în şir la colegiu sau universitate pentru a obține o diplomă. În primul an de învățămînt, studenții vor avea trei cursuri obligatorii, numite "de bază". Acestea pot include engleza, o limbă străină, matematica şi una din ştiințele naturii. Către anul patru, majoritatea cursurilor obligatorii se finisează şi studenții trec la cele "opționale" sau cursurile pe care şi le-au ales conform intereselor.

Deseori părinții îşi motivează copiii să învețe domeniul care este tradițional în familia lor. Se mai întîmplă ca studenții repede să-şi dea seama că rezultatele lor nu sînt suficiente pentru a merge la o şcoală cu profil de medicină sau de contabilitate, de exemplu. Ce-i de făcut? În acest caz ei cer sfatul consultantului de la facultatea lor. Fiecare student are un profesor care îi sugerează ce cursuri să-şi aleagă şi ce carieră să urmeze. Mulți dintre cei ce-şi doreau să devină fizicieni iată că ajung poeți sau filozofi, după un an sau doi de studii. Aceasta, însă, nu înseamnă că ei trebuie să înceapă studiile de la capăt. Colegiile din SUA admit schimbarea profilului pentru studenții lor de două sau chiar de trei ori, de aceea şi cerințele față de ei sînt, de obicei, flexibile.

Colegiul este locul unde americanii merg nu numai să studieze, dar şi să înțeleagă cine sînt ei cu adevărat şi ce vor ei într-adevăr de la viață.

În Moldova studenții învață în unul şi acelaşi grup pînă la absolvire. Tot aşa sînt organizate instituțiile superioare din America, dar nu şi clasele din colegii. Fiecare student are propriul său program de studii, în consecință, fiece student se întîlneşte cu diferiți colegi, de la oră la oră. Spre exemplu, la o lecție poți fi împreună cu un grup de cinci sau şase persoane care studiază istoria medievală la un profesor cu renume, iar la ora următoare este posibil să te afli în societatea unor studenți care învață chimia organică, îndrumați de un student avansat (numit şi "asistent de studii").

Majoritatea colegiilor americane au puține cursuri organizate în formă de prelegeri, deoarece acestea sînt considerate drept o modalitate ineficientă de prezentare a informației. Cea mai utilizată metodă se axează pe seminarii ori discuții în grupuri mici. Studenții americani participă activ la ore. În opinia majorității profesorilor, o oră are succes, dacă se centrează pe o discuție vie, cu multe opinii, cu participarea fiecăruia din cei prezenți, profesorului revenindu-i doar misiunea să ghideze conversația prin întrebări. Prezența este un lucru important: dacă absentați prea des, în consecință, cunoştințele vor fi apreciate corespunzător. Cu alte cuvinte, evaluarea nu depinde numai de examinarea finală, dar şi de participarea la discuțiile din cursul întregului semestru. Lecțiile americane conțin foarte multe teme pe acasă în scris şi aproape toate testele, la fel, sînt scrise. Acestea au o frecvență mai mare decît în Moldova. În plus, se practică multe alte teste şi examene adăugătoare. Scopul sistemului educațional american este avansarea şi perfecționarea de la o săptămînă la alta.

În colegiile americane, în timpul examenelor sau pregătirii temei de acasă, copiatul sau plagiatul sînt considerate încălcări grave. În Moldova acest fenomen uneori seamănă cu o competiție sportivă, pe cînd în SUA pentru astfel de infracțiuni studenții pot fi exmatriculați din instituția respectivă. De la studenții americani se aşteaptă ca ei să discute cu profesorii tezele lor de licență pe tot parcursul elaborării acestora, ca ei să gîndească de sine stătător, nu să repete ori să copieze gîndurile sau creațiile altora. Cu un

anumit dispreț ei numesc acest fenomen "regurgitation".

Studenții din Moldova au acces redus la informație. Dacă, să zicem, vreunul ar avea de scris un eseu despre Emily Dickinson, cea mai valoroasă poetă a sec. al XIX-lea, atunci el ar găsi foarte puțină informație în bibliotecă. De altfel, şi în restul Europei lucrul bibliotecarului constă în a proteja cărțile de studenții care le pot deteriora sau fura. În SUA bibliotecarul depune toate eforturile pentru a facilita accesul studentului la informație. Dacă vrei să găseşti o carte într-o bibliotecă, în primul rînd, mergi la catalogul computerizat. Acesta imediat îți va da informația despre cartea solicitată. Dacă cineva deja o consultă, calculatorul îți va spune cînd ea va fi înapoiată. Toate aceste servicii sînt gratuite. În orice bibliotecă din SUA puteți să vă plimbați printre polițele cu cărți, fără nici o restricție, ceea ce nu este valabil doar în cazul Bibliotecii Publice din New York; în oricare altă bibliotecă locală, universitară sau de colegiu accesul la cărți este liber. Bibliotecile constituie una din marile satisfacții ale învățămîntului din America.

De regulă, profesorii încearcă să rețină numele fiecărui student în parte. Profesorii au, de 4-6 ori pe săptămînă, ore de audiență, în care se discută cu studenții şi despre problemele lor de studiu, dar şi orice alt subiect care prezintă interes comun. Dacă o să aveți ocazia să studiați în SUA, să profitați de aceste ore. În afară de cele enumerate mai sus, există un şir întreg de alte servicii pe care le oferă o instituție de învățămînt superior din SUA. Ele sînt concentrate, de obicei, în librării, cofetării, centre de relaxare cu fotolii confortabile, cluburi de discuții etc.

Se poate isca întrebarea: de ce colegiile oferă atît de multe servicii? Fiindcă în SUA competiția pentru a interesa studenții este mare. De aceea, se face tot posibilul pentru a-i atrage şi a-i păstra pe cei care au şanse bune de a se realiza.

Dacă taxa de studiu este prea mare, atunci colegiul le oferă studenților un credit, care este achitat după ce studentul absolvă instituția şi începe să cîştige bani. Sau colegiul îl va încadra într-o funcție ce poate fi exercitată chiar în incinta campusului. Astfel se explică faptul că mulți studenți ajung să lucreze în cofetării, în librării, să aibă ore de meditații etc.

Cînd studenții păşesc pentru prima dată pragul vreunui colegiu din SUA, ei şi părinții lor fac cunoştință cu rectorul instituției, cu decanii ş.a. După un şir de alocuțiuni, care ulterior vor fi uitate, la un moment dat cineva dintre persoanele responsabile le declară părinților: "Acum e timpul să-i lăsați pe feciorii şi fiicele voastre şi să mergeți acasă. Noi vom avea grijă de ei". Într-adevăr, autoritățile colegiului fac tot ce este posibil pentru aceşti copii.

VIAȚA SOCIALĂ

Te miră faptul cum studenții din Moldova îşi fac timp să învețe, avînd în vedere că ei au un program încărcat. În America, studenții au mai multe ore pentru studii, dar ei îşi fac timp şi pentru alte preocupări. În primul rînd, acestea sînt cluburile pe interese. Majoritatea campusurilor au cercuri de informatică (în mare parte, studenții au computere în căminele lor); cluburi de şah, schi, limbi străine, pentru atleți, creştini şi multe altele. Mai există grupuri pe interese, asociații pentru negri şi pentru studenții străini, preponderent din Asia, China, Japonia, India, Pakistan, din America de Sud, şi, în sfîrşit, din Africa şi Europa (mai puțini).

Studenții îşi editează propriul ziar, conceput de ei înşişi, care reflectă interesele lor.

Spre deosebire de Moldova, în majoritatea universităților americane practicarea sporturilor este deosebit de importantă.



Mariana **KIRIAKOV**

Vaucerul

— o cale de restructurare a învăţământului în SUA?

În condiţiile în care statul nu poate acoperi cheltuielile pentru şcoala primară şi secundară, resursele necesare pot fi colectate de la părinţi. Ideea de a folosi vaucerul în acest scop îi aparţine economistului american Milton Friedman, laureat al Premiului Nobel, care în anul 1955, în eseul său "Rolul statului în educaţie"(1), demonstrează ineficienţa finanţării complete a educaţiei de către stat. Monopolul statului în educaţie, în opinia lui M. Friedman, înseamnă un model socialist de educaţie, pe care el doreşte sa-l dezrădăcineze prin intermediul unui instrument radical de privatizare - vaucerul.

După M.Friedman, fiecare părinte are dreptul la alegerea liberă a şcolii - fie ea privată, fie de stat - pentru copilul său. Acest concept, detaliat în lucrarea sa "Free to Choose" (3), este realizabil prin vaucer. Despre libertatea alegerii în educaţie vorbeşte şi cercetătorul Virgil C. Blum la numai trei ani după apariţia eseului lui M. Friedman (2).

În momentul de faţă, după mai mult de 40 de ani de la apariţia ideii de vaucer în educaţia primară şi secundară, în SUA există o mişcare largă în sprijinul acestui mod de management educaţional. În virtutea unei opoziţii puternice din partea Uniunii Profesorilor Americani, în oraşele Milwakee şi Cleavlend în anii 1990-1991 şi, respectiv, 1996-1997, au demarat programe-pilot. Şcoala-participantă la proiectul în cauză acceptă vaucerul pentru achitarea taxei de şcolarizare. Vaucerul este un document, un certificat de valoare, primit din partea statului. Diferenţa dintre taxa reală de şcolarizare şi cea prevăzută de vaucer este acoperită de părinţi.

Programul "Vaucer" duce la schimbări structurale în educaţie, care, în combinaţie cu mutaţiile demografice, vor cauza sfîrşitul monopolului de stat în educaţie, susţin doi cercetători americani - Joseph L. Bast şi David Harmer (4). Ei ne oferă o imagine a viitorului, pe care îl va crea vaucerul. Populaţia va vota prin vaucere pentru şcolile particulare, fiindcă ele vor acorda acea libertate a alegerii pentru care optează majoritatea populaţiei americane.

În condiţiile concurenţei vor cîştiga şcolile private ce vor asigura calitatea şi eficienţa educaţiei. O parte din şcolile de stat se vor închide şi vor da spaţiul său cu arendă sau îl vor vinde şcolilor private. Numai cîteva şcoli de stat - cele cu rezultate academice mai înalte - vor putea supravieţui. Astfel, va creşte numărul de instituţii de învăţămînt particulare, respectiv numărul celor de stat se va reduce.

Profesorii şi administratorii din şcolile de stat vor fi puşi în situaţia de a se reintegra în şcolile private, părăsindu-le pe primele. Uniunile de profesori vor pierde o bună parte din membrii săi, dat fiind faptul că instituţiile particulare nu vor mai prezenta o entitate care doreşte integrarea la scară naţională. O dată cu plecarea membrilor componenţi, aceste uniuni vor pierde şi puterea politică, deci nu se vor putea opune atît de vehement reformelor, stimulate de introducerea vaucerului. Administraţia şcolii va fi nevoită să se centreze pe interesele părinţilor, şi nu pe ale profesorilor angajaţi de stat. Părinţii vor fi trataţi ca nişte consumatori ai educaţiei, din motivul că taxele achitate se vor vira direct pe contul şcolii alese de ei. Statul va reduce cu mult resursele pentru educaţie şi va deplasa luarea deciziilor la nivel local.

Cei doi autori susţin că există toate şansele ca vaucerul să fie introdus în SUA pe scară largă. Ei se bazează pe conceptele din teoria educaţiei, teoriile economice, politice şi pe opinia publică, care sprijină vaucerizarea învăţămîntului.

În primul rînd, teoria educaţiei susţine întru totul dreptul de alegere al părinţilor, care este strîns legat de implicarea lor în educaţia copiilor; la rîndul său, angajarea părinţilor se răsfrînge direct asupra reuşitei copiilor.

În al doilea rînd, teoriile economice vin în sprijinul vaucerului pentru că el asigură o calitate mai bună a serviciilor, o satisfacţie mai mare a consumatorului la preţuri mai scăzute.

În al treilea rînd, teoriile politice acceptă ideea de vaucer în educaţie pentru oferirea posibilităţii de manevrare într-un domeniu în care factorii subiectivi au un rol important.

În al patrulea rînd, sondajele de opinie arată că marea majoritate a chestionaţilor susţin alegerea şcolii prin vaucer (5). În linii generale, ei sprijină dreptul părinţilor la alegere, preferînd o şcoală privată în locul uneia de stat; o parte semnificativă

din eşantionul sondat crede că şcolile de stat nu gestionează bine resursele financiare bugetare.

Presa americană ("Chicago Tribune" şi "Washington Post"), care niciodată nu s-a pronunțat pentru separarea şcolii de stat, publică editoriale în sprijinul vaucerului, autorii acestora fiind siguri că el se va implementa şi în alte oraşe, stimulînd deetatizarea învățămîntului.

Alt autor american, Douglas D. Dewey, susține că rolul statului în educație nu se va schimba o dată cu introducerea vaucerului (6). Urmărind discuțiile în presa de peste ocean, ne punem şi noi întrebarea: este oare vaucerul o cale de restructurare a şcolii? Va crea oare vaucerul o piață liberă în educație? Va aduce în şcolile americane o nouă calitate? Timpul ne va demonstra cine din autori are dreptate. Instituții de cercetare, universități americane evaluează în fiecare an cele două programe de vaucerizare a învățămîntului primar şi secundar. Nu ne rămîne decît să urmărim cu atenție cu ce se vor solda aceste experiențe…

BIBLIOGRAFIE

1. Friedman, Milton. *The role of government in education //* Economics and the public interest / Ed. Robert A. Solo.New Brunswick, N.J.; Rutgers University Press, 1955, pag. 127-34.
2. Blum, Virgil C. *Freedom of choice in education*; New York: Macmillan, 1958.
3. Friedman, Milton; Friedman, Rose. *Free to choose*; New York: Avon Books, 1981.
4. Bast, Joseph L.; Harmer, David. *The libertarian case for vaucers and some observations on anti-voucer separationists* / / Cato Policy Analisis No. 269. March 12, 1997.
5. Allen, Jeanne. *What Americans really think of school choice* // Wall Street Journal, September 17, 1996.
6. Dewey, Douglas D. *Separating school and state: A prudential analisis of tax-funded vouchers* // Cato Policy Analisys No. 269, March 12, 1997.



DidacticaPro, Nr.1 mai 2000

Dezvoltarea curricularã

Demers didactic

Brainstorming



Ceea ce avem de învăţat
să facem, învăţăm făcînd.

/Aristotel/

EX CATHEDRA

Preliminarii curriculare



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Reforma curriculară constituie esenţa reformei din sistemul educaţional. Fiind motivată şi argumentată din punct de vedere teoretic şi practic, inclusiv de metamorfozele social-politice şi culturale, aceasta a fost iniţiată în majoritatea ţărilor din Europa de Est la începutul anilor nouăzeci. Conceptul de curriculum însă "trasează o direcţie fundamentală în proiectarea şi dezvoltarea educaţiei" secolului al XX-lea. Termenul ca atare a început să-şi facă loc în vocabularul pedagogic basarabean acum un deceniu, răstimp în care a reuşit să se încetăţenească în mare şi în lexicul profesional, nu fără rezerve şi reticenţe chiar din partea unor spirite mai conservatoare şi tributare tradiţiei, deseori perimate. O succintă explicaţie a etimologiei cuvîntului o credem oportună, mai ales pentru a motiva "familiaritatea" noţiunii pentru vorbitorii de limba română: provenit din latină, în care are sensul de "scurtă alergare", în română a devenit bine cunoscut în sintagma latină uzuală "curriculum vitae" *(cursul vieţii)*, în domeniul educaţional însă înglobează "tot ce are legătură cu procesul devenirii umane prin intermediul învăţării" (*Crişan, Al.*, *1997*).

"Dicţionarul de pedagogie" din 1979 defineşte curriculum-ul ca "programul activităţii educaţionale/şcolare în integralitatea şi funcţionalitatea sa, care se concretizează în plan de învăţămînt, programe şcolare, manuale, ghiduri metodice (…) ce conduc la realizarea obiectivelor", respectiv la formarea personalităţii umane, în general, a elevului în mod special, "corespunzător scopurilor educaţionale" (*apud Cristea, S.,1998*).

Filozoful şi psihopedagogul american John Dewey (1859-1952) a formulat încă în 1902 o semnificaţie exhaustivă a conceptului de curriculum, care a devenit clasică pentru pedagogia secolului al XX-lea, cuprinzînd astfel nu numai conţinuturile incluse în programele şcolare ci şi experienţele de învăţare ale elevilor. Pe parcursul secolului, conceptul a evoluat, avînd astăzi o semnificaţie complexă şi desemnînd "atît aria extinsă a ofertelor de învăţare şi a manierelor de organizare a acestora de către instituţiile şcolare cît şi corpusul de documente prin intermediul cărora sînt proiectate, organizate, implementate, evaluate şi revizuite, într-o manieră (de preferinţă, flexibilă şi deschisă) aceste "oferte", "contexte" ori "activităţi" de învăţare" (*Crişan, Al.*, *1997*). În literatura de specialitate se vehiculează foarte multe definiţii ale conceptului; este interesant de remarcat că aproape toate definiţiile acestea vizează învăţarea, din care derivă o întrebare fundamentală: "**Ce** şi **cît** ne interesează din ceea ce numim învăţare?" (*Crişan, Al.*, *1997*). Ulterior, conceptul a evoluat, ajungînd să întrunească şi întrebările **cum** şi **din care** materiale se învaţă în şcoală, treptat antrenînd şi alte sensuri adiacente care au contribuit la "sofisticarea" noţiunii. La sfîrşitul anilor ’70 curriculum-ul era înţeles ca "un ansamblu de acţiuni planificate pentru provocarea instruirii: el cuprinde definirea obiectivelor predării, conţinuturile, metodele (incluzînd şi evaluarea), materialele (şi manualele şcolare) şi

dispoziţiile relative la formarea adecvată a profesorilor" (*De Landsheere, G., 1979*). Astfel, **actualmente, curriculum-ul este conceput într-o manieră holistică, ca un "(par)curs pentru/de viaţă al educabililor" în cadrul instituţiilor şcolare** (*Walterova, E., 1991*).

Autorii care studiază problema curriculum-ului disting mai multe tipuri de curriculum: **curriculum formal, curriculum de bază (core curriculum), curriculum recomandat, curriculum scris, curriculum predat, curriculum ca resurse, curriculum testat, curriculum învăţat, curriculum specializat, curriculum ascuns, curriculum nonformal, curriculum informal, curriculum local sau la decizia şcolii etc**. (*apud Crişan, Al.,1997*, *Cristea, S.*, *1998*).

Dezvoltarea şi proiectarea curriculară sînt două noţiuni care întregesc teoria curriculum-ului şi care au devenit răspîndite/uzuale în marea majoritate a ţărilor lumii, propunîndu-şi, în esenţă, "să elaboreze şi să testeze – în vederea relativei oficializări, deci şi a generalizării sale ulterioare – acel corpus de documente care consemnează ofertele educaţionale şi experienţele de învăţare pe care şcoala le propune elevului" (*Crişan, Al.*, *1994*). În Republica Moldova, sintagmele respective au intrat în uz după 1995, o dată cu lansarea discuţiilor legate de Proiectul Băncii Mondiale din Învăţămînt, inclusiv prin iniţierea activităţii conceptorilor de curriculum pentru învăţămîntul primar în vederea redactării unui set de documente şcolare, diferite de cele existente şi ca arie de cuprindere, dar şi din punct de vedere calitativ. În acest context, curriculum-ul elaborat înglobează un ansamblu de preocupări teoretice şi aplicative care pornesc de la resursele reale ale comunităţii noastre şi sintetizează opţiunile fundamentale ale acesteia privind formarea eficientă a membrilor săi (*Curriculum de bază. Documente reglatoare, 1997*). Aşadar, în cadrul proiectului a fost finisat, acceptat de instanţele respective şi implementat în şcoală curriculum-ul oficial pentru învăţămîntul primar, însoţit fiind de manuale şi materiale auxiliare pentru elevi, ghiduri pentru profesori, instrumente de evaluare. La ora actuală se desfăşoară, într-un cadru foarte amplu şi într-o manieră similară cu ceea ce s-a întîmplat la clasele primare, dezvoltarea curriculară pentru clasele gimnaziale.

Reforma curriculară în etapa liceală a fost iniţiată şi sprijinită de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA în colaborare cu Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei, propunîndu-şi să contribuie, în ultimă instanţă, la crearea "unui nou liceu şi a unei noi şcoli, în care elevii, profesorii şi părinţii să devină asociaţii ideii de libertate în educaţie". Implementarea în şcoală a curriculum-ului de bază pentru liceu a început în anul de studii 1999-2000. Totodată sînt elaborate materiale didactice pentru profesori şi elevi; în baza acestui document se realizează perfecţionarea cadrelor didactice. În curs de apariţie este şi un *Îndrumar pentru implementarea curriculum-ului de liceu*, care va orienta şi (sperăm) va facilita munca la clasă a profesorilor.

Deloc uşoară, această mare încercare racordează procesul educaţional din Moldova la standardele europene şi internaţionale, forţînd şi suprasolicitînd, într-o măsură oarecare, potenţialul pedagogic de care dispunem, pe de o parte, dar oferind perspectivă, libertate şi oportunităţi creative actanţilor educaţionali de la toate nivelurile, pe de altă parte.

Din cele expuse anterior, în nici un caz nu trebuie să deducem că e vorba de o simplă elaborare a unui set de documente, adică să evidenţiem doar latura **proiectivă** a conceptului de curriculum; accentul însă îl vom pune pe **proces**, pe "maniera în care sînt organizate situaţiile de predare, învăţare şi evaluare" (*Bîrzea, C.*).

Animaţi de entuziasmul pe care se sprijină întreg procesul de dezvoltare curriculară în realitatea noastră, dorim din toată inima succese, spirit creativ şi eficienţă celor angajaţi şi interesaţi în/de rezolvarea problemei prioritare a politicii educaţionale - **reforma curriculară**. Or, inovaţiile în acest context vor viza, în principal, idealul nostru educaţional, inclusiv formarea "cunoştinţelor fundamentale" şi a "competenţelor de bază", şcoala urmînd să ofere "modele de gîndire şi de acţiune", "tehnici de muncă intelectuală şi de inserţie socială", "capacităţi opţionale şi decizionale" etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Crişan, Al., Guţu, Vl., *Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodologic*; Editura "Tipcim", Cimişlia, 1997.
2. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici;* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*; Editura "Tipcim", Cimişlia, 1997.
4. De Landsheere G., *Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education*; Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
5. Walterova, E., *Curriculum development in Czechoslovakia*; Lyngby, Scandinavian Seminar of IMTEC, 1991(mss).

Implementarea curriculum-ului

Elaborarea tehnologiilor educaționale

Pavel CERBUȘCĂ



În instituțiile preuniversitare din Republica Moldova se studiază cu interes Curriculum-ul Național şi se fac încercări de implementare a programelor pentru învățământul liceal, centrate pe obiective, concepute să răspundă imperativelor timpului.

Chiar în primele zile ale noului an, în incinta *Liceului Teoretic "Gaudeamus"*, s-a desfăşurat un *seminar instructiv ştiinţifico-practic* cu profesorii acestei instituții de învățământ preuniversitar.

Obiectivele seminarului au fost orientate spre:

– studierea problemelor apărute în procesul de implementare a curriculum-ului de bază;
– demonstrarea necesității de centrare pe obiective în organizarea procesului educațional;
– elaborarea sarcinilor pe taxonomii de obiective şi analiza implicațiilor acestora;
– discutarea sarcinilor concrete de implementare a curriculum-ului la disciplinele şcolare;
– analiza tehnologiei controlului şi corelarea lui cu obiectivele preconizate;
– analiza experienței avansate şi a motivației profesorilor şi a elevilor spre performanțe superioare.

Participanții la seminar au apreciat superioritatea curriculum-ului liceal față de programa tradițională:

– noul curriculum este axat nu pe acumularea unui set de informații, ci pe structurarea şi formarea capacităților de comunicare şi cooperare;
– procesul este centrat pe efortul propriu al adolescentului de a cunoaşte şi a înțelege subiectele învățate, apropiate de realitatea vieții cotidiene;
– în curriculum sînt sugerate conținuturi orientative, flexibile şi deschise;
– tipurile de schimbări preconizate pot fi realizate prin prisma destinatarilor: elevul, profesorul, societatea;
– orientarea spre utilizarea în procesul predării -învățării-evaluării a unui şir de strategii cu caracter interactiv;
– importanța evaluării şi autoevaluării.

Au fost analizate diverse clasificări ale obiectivelor. S-a accentuat că centrarea pe obiective, stabilirea unei **taxonomii** de obiective pe termen lung şi pentru fiecare secvență a învățării conferă educației un sens bine determinat şi conturat.

Sistemele de clasificare taxonomică, indiferent de domeniul de referință, oferă unele avantaje: *profesorul e disponibil de un spectru larg de tipuri de obiective, în baza cărora poate selecționa în mod adecvat diverse conținuturi, în funcție de specificul disciplinei; serveşte nu numai selecției, ci şi planificării obiectivelor; stabileşte treptele necesare de parcurs; profesorul îşi poate evalua activitatea luînd în considerație obiectivele urmărite; contribuie la perfecționarea instrumentelor de evaluare şcolară etc.*

Criteriul principal de clasificare (în special, cea a lui Bloom) îl constituie ordonarea obiectivelor de la simplu la complex.

Proiectarea prin obiective imprimă acțiunii educaționale un caracter mai concret, îi orientează pe practicieni spre formarea cunoştințelor, dar prin ele şi spre *formarea capacităților* şi *atitudinilor la elevi*. Acestea au ca esență formarea orientărilor valorice la adolescenți, în consecință, educarea unei personalități culte, active şi creatoare, pregătite pentru participarea la viața socială, precum şi pentru continua autoperfecționare şi autoorganizare.

În realizarea obiectivelor preconizate o mare importanță o are *învățarea prin cooperare*, ceea ce contribuie la stabilirea unor relații mai trainice între membrii grupului, la interacțiunea şi creşterea responsabilității. **Lucrul în echipă** este eficient, dacă se au în vedere anumite elemente:

– interacțiunea pozitivă (fiecare membru este cointeresat în succesul echipei);
– responsabilitatea personală (fiecare membru este gata să raporteze despre lucrul efectuat în echipă);
– comunicarea (fiecare discută şi propune schimbări constructive);
– competențe sociale (fiecare ascultă şi este ascultat, se controlează şi se corectează reciproc);
– evaluarea (toți membrii echipei apreciază colaborarea în echipă şi rezultatele muncii lor).

Prin cooperare fiecare simte că obiectivele de învățare pot fi atinse, dacă membrii grupului îşi realizează, la rîndul lor, obiectivele trasate. Învățarea prin cooperare este unul din cele mai valoroase

instrumente aflate la îndemîna profesorului, deoarece:

– conduce la un rezultat mai bun şi la o productivitate mai mare;
– stabileşte relaţii mai apropiate şi oferă un sprijin real pentru membrii grupului;
– implică respectul de sine, confortul psihic, abilităţile sociale mai dezvoltate;
– orientează spre autoorganizare, autoapreciere, autoperfecţionare etc.

Astăzi imperativele vieţii cer organizarea comunicării eficiente atît la lecţiile de predare-învăţare, cît şi în afara orelor de curs. Comunicarea este concepută ca o relaţie, prin care subiecţii se pot înţelege şi influenţa reciproc prin intermediul schimbului continuu de informaţii şi experienţe.

Profesorul trebuie să fie preocupat de ameliorarea şi sporirea permanentă a competenţelor sale comunicative.

În cadrul seminarului au fost formulate recomandări concrete pentru planificarea calendaristică. Ca o modalitate tehnologică orientată spre eficientizarea procesului şi realizarea obiectivelor poate servi învăţarea sistemică prin *studierea în bloc* a conţinuturilor. În aspectul tehnologic determinat fiecare ciclu este un mini-bloc, alcătuit din trei, patru şi mai multe activităţi de predare-învăţare-evaluare (lecţii de studiere a noului material, de comunicare, de consolidare, de control tematic, de apreciere şi autoapreciere a randamentului şcolar, precum şi lecţii de consultaţii şi corecţii).

Multe discuţii au apărut vizavi de elaborarea şi aplicarea *tehnologiilor didactice*, concepute ca un sistem teoretico-practic de realizare a predării-învăţării concrete şi eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor şi formelor de activitate didactică. S-a accentuat că în realizarea obiectivelor proiectate la dispoziţia elevului sînt puse un şir de resurse, profesorul oferind recomandări pentru studierea textelor, pentru comunicarea şi susţinerea punctelor de vedere şi a raţionamentelor, pentru a se produce, dezvoltînd anumite argumente, asupra valorilor într-o manieră reversibilă. Activităţile de învăţare sînt prezentate în corelaţie cu obiectivele de referinţă, menite să ofere exemple de demersuri ce conduc la formarea şi dezvoltarea cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor. Activităţile de învăţare trebuie susţinute de utilizarea unor tehnici de lucru eficiente, cum ar fi: *informarea independentă a elevilor; analiza unor texte, opere sau autori; prezentarea unor succinte sinteze privind aspectele studiate; dezbaterile asupra subiectelor "deschise"; informarea reciprocă a elevilor; scurte eseuri reflexive pe tematica studiată etc.*

În această viziune elevul învaţă "prin a face" să ajungă de la "a şti" la "a şti să facă". Este, deci, acel demers educaţional ce permite înlocuirea "acumulării unui set de cunoştinţe" cu un nou tip de cercetare şi explicare a sensului vieţii.

Punerea în aplicare a obiectivelor, a principiilor şi conţinuturilor este nemijlocit determinată de aplicarea creatoare a strategiilor şi tehnologiilor didactice.

Dezbateri serioase au avut loc şi cu privire la *strategiile* utilizate pentru realizarea obiectivelor proiectate. Desigur, orice metodă este eficientă în procesul de predare–învăţare, atît cea axată pe gîndirea elevului, solicitîndu-i creaţia, cît şi cea axată pe activitatea profesorului. Totuşi, metodele formative au cea mai mare contribuţie la motivarea elevului, la crearea sistemului de autoorganizare şi activizare a personalităţii adolescentului.

Evaluarea randamentului şcolar este o parte componentă importantă a curriculum-ului, ea avînd un aport considerabil în ameliorarea calităţii predării şi învăţării. Tehnicile de evaluare cer un regim special. Evaluarea este condiţionată de greutatea obiectivă, în însuşirea căreia prevalează momentul valorizator, şi nu cel informaţional-cognitiv (deşi este evident că valorizarea nu se poate înfăptui în absenţa momentului cognitiv).

Pentru realizarea obiectivelor curriculare profesorul ar trebui:

– să fundamenteze şi să aprecieze din punct de vedere al învăţămîntului formativ scopurile orientărilor valorice la adolescenţi;
– să formeze priceperile intelectuale, inclusiv cele generale de învăţare şi cele speciale;
– să aprecieze metodele şi procedeele atingerii rezultatelor planificate;
– să aprecieze lecţia proprie din punct de vedere pedagogico-organizatoric, psihopedagogic, teoretico-ştiinţific, metodic, emoţional, comunicativ etc.

S-a accentuat că sarcinile *evaluării* sînt cele care vizează exercitarea influenţelor asupra procesului educaţional, prin a evidenţia disfuncţiile, identificînd *nu doar ceea ce elevul n-a înţeles, ci şi sursa acestei erori*. Astfel, prin evaluare elevul poate să clarifice nivelul de cunoştinţe acumulate, de abilităţi obţinute şi atitudinea corectă faţă de sine şi faţă de ceilalţi oameni etc. Evaluarea îi permite profesorului să identifice punctele forte şi lacunele procesului, îi oferă posibilitatea de a pronostica, a diagnostica etc.

Pe parcursul seminarului au fost propuse un şir de recomandări pentru îmbunătăţirea reuşitei şcolare:

– elaborarea *obiectivelor operaţionale* clare şi rezonabile ale lecţiei;
– selectarea *metodelor* în funcţie de obiectivele fiecărei lecţii;
– stabilirea *aşteptărilor* reale şi semnificative

privitoare la performanţele academice şi comportamentale;

– elaborarea cu elevii a unor *"reguli de aur"* pentru organizarea eficientă a discuţiilor democratice, pentru a dezvolta parteneriatul în cadrul procesului de predare-învăţare-evaluare;

– luarea în vedere a elementelor principale ale lecţiei *(focalizarea, realizarea sensului, reflecţia)*, precum şi a aspectelor organizării clasei: atmosfera, lumina, mobilierul, tabla-echipament, modul de adresare, fundalul muzical, vocea etc.;

– *motivarea* elevilor pentru a învăţa să înveţe şi cultivarea încrederii că ceea ce se face, se face spre bine;

– utilizarea *interacţiunii* şi *cooperării* dintre elevi;

– acordarea elevilor a unui *feed-back* constructiv (nu laude neîntemeiate, ci comentarii din care au ce învăţa);

– elevul trebuie obişnuit să înveţe activ şi tratat ca propriul său educator;

– încurajarea elevilor să-şi exprime, să-şi argumenteze opiniile şi să-şi asume un grad mai mare de responsabilitate;

– încurajarea autoorganizării, autoperfecţionării, autoevaluării.

În cadrul seminarului a fost binevenită experienţa acumulată de echipa implicată în realizarea programului Fundaţiei SOROS *"Modernizarea învăţământului în Republica Moldova"*. Moderatorii seminarului S.Beleaeva, P.Cerbuşcă, T.Ponomari, Z.Gangan, G.Dîmovschi au mobilizat profesorii la o analiză a problemelor existente în organizarea procesului educaţional în liceu şi au determinat orientările principale de implementare a curriculumului liceal:

– studierea materialelor curriculare, a terminologiei de specialitate;

– analiza noilor idei şi sugestii;

– realizarea proiectării didactice, luîndu-se în consideraţie centrarea pe obiectivele curriculare, sistemul de proiectare în bloc;

– elaborarea bazei de sarcini pe niveluri (utilizînd taxonomiile de obiective) pentru aprecierea nivelului de cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare (pentru lecţii, control tematic, teze, examene etc.);

– elaborarea criteriilor de apreciere a cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor elevilor la disciplinele şcolare.

Mulţi profesori din liceu sînt autori de curriculum şi elaboratori de materiale didactice la anumite discipline şcolare. Administraţia liceului este recunoscătoare profesorilor care au participat activ la lucrările seminarului, în special domnilor şi doamnelor R.Bairac, A.Dmitrev, A.Tănase, T.Cuzmina, T.Doibani, I.Grosu, O.Şpuntenco etc.

Iată cîteva secvenţe din opiniile participanţilor la seminar:

"Concepţia noului Curriculum Naţional este binevenită în condiţiile în care punem accentul pe formarea unor competenţe şi convingeri la elevi. Acest document important reprezintă ansamblul experienţelor de predare-învăţare-evaluare, prin care instituţia şcolară asigură realizarea idealului educaţional şi a obiectivelor proiectate. Discuţiile ce au avut loc în cadrul seminarului organizat în liceu ne-au ajutat să găsim soluţii concrete de implementare a Curriculum-ului. Pentru învăţămîntul matematic, studierea documentelor curriculare este importantă în formularea unor sarcini şi aprecierea nivelului de cunoştinţe al elevilor. De măiestria profesorului care va gestiona învăţarea disciplinei depinde mult cum va fi organizat demersul didactic şi în ce măsură vor fi realizate obiectivele. Profesorul, însă, trebuie să fie asigurat cu un set de materiale necesare pentru implementarea eficientă a Curriculum-ului."

Radu **BAIRAC, profesor de matematică, grad didactic superior**

"În organizarea procesului educaţional, centrarea pe obiective este foarte importantă. Constructorul creează nu doar de dragul procesului, ci pentru a înălţa un edificiu frumos şi original. Dacă n-ar fi nevoie de asemenea construcţii, n-ar exista însuşi procesul de construcţie. Materialul (conţinutul) este necesar şi are valoare doar în concordanţă cu obiectivul care este preconizat. Tot aşa şi în cazul organizării procesului educaţional: utilizînd experienţa profesorului şi a elevilor, conţinuturile au importanţă pentru formarea de capacităţi şi atitudini la elevi. Ca profesor, consider că activitatea cadrelor didactice trebuie să fie orientată spre a-i învăţa pe elevi să poată analiza, demonstra, sintetiza, selecta, aprecia etc. Elevii deseori obosesc de sarcinile propuse de profesori - prea simpliste şi abstracte, cu un conţinut preponderent reproductiv. Aşadar, să-i învăţăm pe elevi să înveţe, să gîndească şi să producă.

Tatiana **DOIBANI, profesoară de istorie, grad didactic II**

"Am avut o deosebită satisfacţie să discutăm cu colegii problemele stringente ale pedagogiei moderne. Numai noi, profesorii, vom putea şi trebuie să facem ca şcoala contemporană să fie conformă cerinţelor timpului.

Orice lucru nou trece printr-o perioadă de adaptare. Durata acestui proces va depinde de faptul cît de mult sîntem predispuşi la schimbări. Seminarul nostru a avut o mare importanţă pentru motivarea profesorilor spre acţiunile viitoare. Mulţi din cei prezenţi au făcut o alegere pentru sine. Competenţa formatorilor, dorinţa lor de a analiza experienţa proprie şi cea a colegilor de liceu au permis realizarea obiectivelor seminarului. Mulţi profesori din liceu organizează procesul educaţional, centrîndu-se pe obiective. Curriculum-ul oferă posibilităţi şi mai mari, permiţîndu-ne o mai bună alegere a conţinuturilor şi metodelor. Tocmai această flexibilitate şi constituie una din problemele ce stau în faţa multor profesori.

Planul de activitate al liceului prevede organizarea unui şir de seminare orientate spre acordarea unui sprijin concret profesorilor în implementarea curriculum-ului. Îmi exprim încrederea că la momentul apariţiei softurilor de materiale profesorii din licee vor fi pregătiţi să lucreze conform noilor cerinţe."

Tatiana **PONOMARI, director adjunct, profesoară de limba şi literatura română,grad didactic I**



Olga **COSOVAN**

Tatiana **CARTALEANU**

Noul Curriculum de limba şi literatura română:

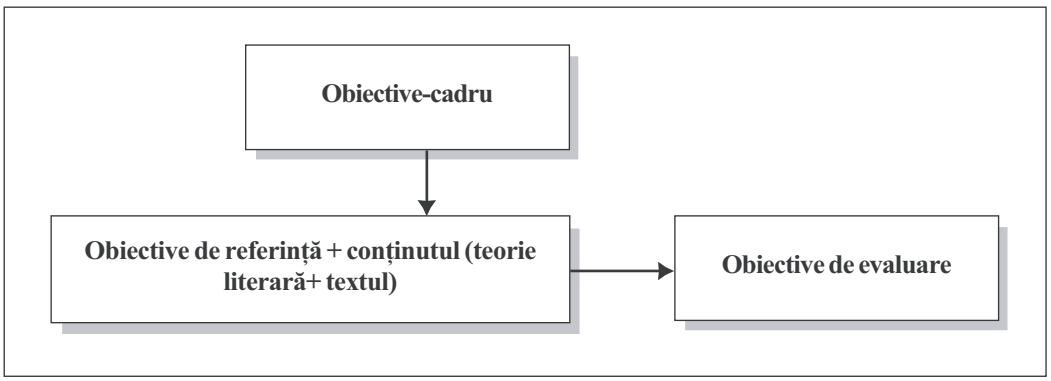
Evaluarea în clasa a X-a

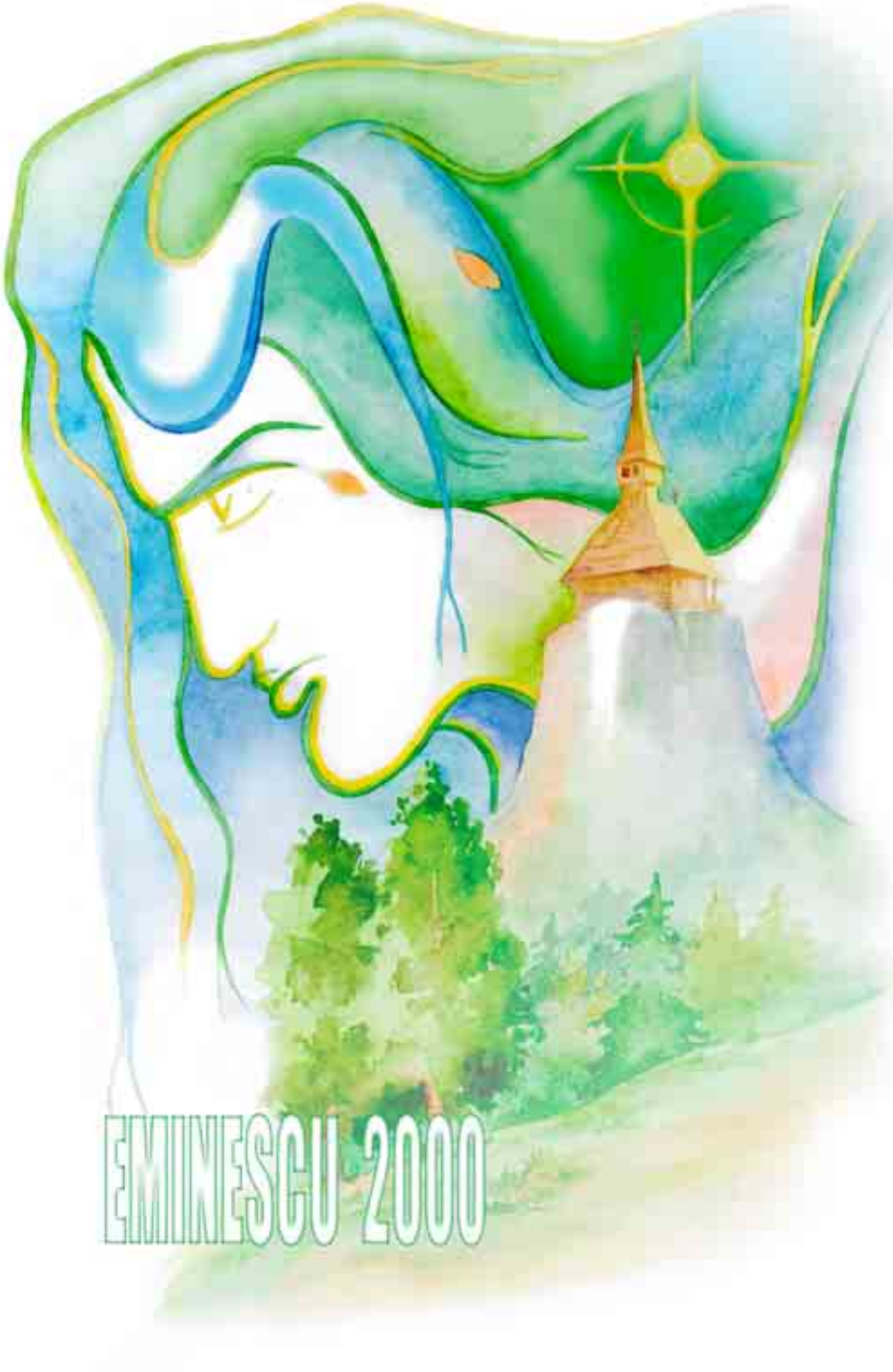
Experimentarea noului curriculum de liceu, preconizată pentru anul de studii 1999-2000 în clasa a X-a, a impus modificări substanţiale atît în desfăşurarea demersului didactic, cît şi în tehnologia evaluării succesului şcolar.

Reorganizarea generală a demersului didactic reclamă ca orice conţinut selectat din cele recomandate să se subordoneze obiectivelor, conform schemei de mai jos.

O dată ce au fost substanţial schimbate obiectivele predării limbii şi literaturii române în liceu, aceleaşi schimbări este firesc să se producă şi în sistemul de evaluare. Dacă în clasa a X-a sînt 4 unităţi de conţinut la literatura română şi 3 la limba română, fiecare unitate de conţinut se subordonează obiectivelor-cadru şi obiectivelor de referinţă, din care vor deriva şi obiectivele de evaluare. Dar, cum orice obiectiv de evaluare depinde şi de conţinuturi concrete selectate de profesor la momentul planificării, curriculum-ul conţine doar sugestii de evaluare, nu şi modele de teste.

Evaluarea curentă şi sumativă la limba şi literatura română, atunci cînd demersul didactic se desfăşoară în baza noului curriculum liceal, va testa gradul de formare a abilităţilor şi de asimilare a cunoştinţelor prevăzute de conţinuturi. Conceput ca o nouă modalitate de a preda limba şi literatura română în liceu, CLLR impune, firește, şi noi forme de evaluare, fără a rebuta şi a contesta tot ce există în arsenalul pedagogic al profesorului.




EMINESCU 2000

Ne vom referi în continuare la noi forme de evaluare în scris, rămînînd ca evaluarea prin răspuns oral să se desfăşoare în parametrii cunoscuţi.

Fără intenţia de a convinge profesorii de utilitatea şi eficienţa testării, la diverse materii şcolare, fără a pleda pentru renunţarea la forme clasice de evaluare la limbă şi literatură, vom încerca să demonstrăm pe viu cum se elaborează un test şi cum se desfăşoară testarea.

Formele de evaluare curentă (scrisă) pe care le-am putea recomanda sînt următoarele:

– test cu itemi obiectivi de acelaşi tip: itemi cu alegere duală sau itemi cu alegere multiplă, sau itemi de tipul pereche;
– test cu itemi semiobiectivi de acelaşi tip: itemi cu răspuns scurt, sau itemi cu răspuns deschis;
– test cu itemi obiectivi de diferite tipuri: itemi cu alegere duală, itemi cu alegere multiplă, itemi de tipul pereche, itemi cu răspuns scurt, itemi cu răspuns deschis;
– test cu itemi semiobiectivi de diferite tipuri: itemi cu răspuns scurt şi itemi cu răspuns deschis;
– test cu itemi obiectivi şi semiobiectivi: itemi cu alegere duală, itemi cu alegere multiplă, itemi de tipul pereche, itemi cu răspuns scurt, itemi cu răspuns deschis (inclusiv eseul structurat şi eseul nestructurat);
– lucrare scrisă (teză) cu un singur item – eseu structurat sau eseu nestructurat cu limită de expunere.

Orice test propus pentru evaluarea cunoştinţelor şi abilităţilor elevilor trebuie să se sprijine pe o matrice de specificaţii, iar aceasta – pe obiective de evaluare clare pentru profesor şi enunţate elevilor. Obiectivele de evaluare vor deriva din obiectivele de referinţă.

Întrucît curriculum-ul nu numai că îi oferă profesorului latitudinea de a alege doar texte relevante pentru atingerea obiectivelor de referinţă, dar îi mai oferă posibilitatea de a-şi structura conţinuturile (selectînd din *alte* şi *etc.*) în funcţie de resurse, evaluarea va fi racordată total curriculum-ului predat. Reperînd conţinuturi de teorie literară şi lingvistică, curriculum-ul oficial va constitui axa centrală a celui predat, care se va extinde pe baza selectării unor texte şi a unor autori consacraţi.

De exemplu, pentru predarea compartimentului de conţinut *Genuri şi specii literare* se recomandă, în afara speciilor enumerate ale genului epic *(Genul epic. Epica populară. Epica cultă. Romanul.)*, şi alte specii, pe care le va selecta profesorul concret pentru clasa concretă. Bunăoară, nuvela sau schiţa, povestirea sau epopeea vor întregi tabloul genului. Dacă acest subiect se proiectează şi se realizează, atunci el se înscrie în curriculum-ul predat.

În curriculum-ul pentru cl. a X-a, unitatea a treia de conţinut la literatura română se prezintă astfel:

III. Personajul literar - element al structurii.
Tipologia şi clasificarea personajelor.
Modalităţi de caracterizare a personajului.

Caracterizarea personajului literar în compoziţiile şcolare: compunerea de caracterizare, includerea în compunerea-comentariu; caracterizarea paralelă; sinteza de tip literar.

Obiectivele de referinţă, care au dictat aceste conţinuturi, au fost:

– elevul va cunoaşte tipologia personajelor literare şi modalităţile de caracterizare a lor;
– elevul va fi capabil să identifice şi să comenteze modalităţile de caracterizare a personajelor literare;
– elevul va fi capabil să elaboreze diferite tipuri de compuneri.

La încheierea studiului unităţii, concepînd proba de evaluare, profesorul va recurge la formularea unor obiective de evaluare care ar putea fi:

– cunoaşterea tipologiei personajelor;
– analiza/caracterizarea personajelor;
– elaborarea unui eseu structurat de caracterizare a personajului/personajelor.

Alternativele care se deschid în faţa profesorului sînt:

– să evalueze cunoştinţele şi abilităţile elevilor pe un text studiat / cunoscut;
– să evalueze cunoştinţele şi abilităţile elevilor pe un text necunoscut, nestudiat în mod expres la acest subiect de teorie literară, dar studiat anterior;
– să evalueze cunoştinţele şi abilităţile elevilor pe un text studiat independent anume pentru evaluarea în clasă;
– să evalueze cunoştinţele şi abilităţile elevilor pe un text necunoscut anterior, propus pentru prima lectură în cadrul testului;
– să evalueze cunoştinţele şi abilităţile elevilor pe un text studiat recent, pe unul studiat anterior, pe unul citit independent şi pe unul propus pentru prima lectură.

Un test general poate cuprinde atît cunoştinţe şi abilităţi achiziţionate recent privind personajele din textele studiate în cadrul unităţii, cît şi cunoştinţe şi abilităţi actualizate. La fel, evaluarea poate include testarea abilităţii de a analiza un text necunoscut din perspectiva personajelor.

Odată stabilită gama obiectivelor de evaluare, profesorul va elabora matricea de specificaţii, care cuprinde pe coloane nivelurile cognitive (domeniile şi subdomeniile), iar pe linii - elementele de conţinut care vor fi testate.

Operația intelectuală / Text	**Cunoașterea** tipologiei personajelor	**Analiza**/ caracterizarea personajelor	**Elaborarea** unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor	**Total** (număr de itemi)
Un text studiat la această unitate: **Răzvan şi Vidra** de B.P.Hasdeu	Legați prin linii numele personajului cu tipul pe care îl reprezintă. ITP - item de tip pereche	Analizați modalitatea de caracterizare a personajului în citatele propuse. IRD - item cu răspuns deschis	Prezentați, într-un eseu de 20 de rînduri, caracteristica personajului literar Sbierea. IRD	3
un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu	Continuați enunțurile cu termenul adecvat: *Nechifor Lipan este un personaj ...* *Minodora este un personaj ...* IRS - item cu răspuns scurt	Utilizînd textul romanului, identificați şi rescrieți un dialog din 6-8 replici, în care personajele se autocaracterizează prin vorbire. IRD	Argumentați, într-un text de 10 rînduri, afirmația *Vitoria nu e o individualitate, ci un exponent al speței.* G.Călinescu IRD	3
Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale	Prezentați sistemul de personaje, utilizînd textul schiței. IRD	Comentați, în 3-5 enunțuri, relevanța vorbirii pentru caracterizarea personajului central. IRD	Arătați, în minimum 3 teze, asemănările şi deosebirile dintre acest personaj şi personajul lui Marin Preda. IRD	3
Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viața ca o pradă** de Marin Preda	Numiți personajele implicate în narațiune şi rescrieți informația pe care o dă autorul asupra statutului lor. IRD	Subliniați, în şirul propus, substantivele ce numesc trăsăturile de caracter ale profesorului, aşa cum e prezentat personajul în fragmentul dat: competență, asiduitate, hărnicie, aviditate, ignoranță, aroganță, răutate, sadism. IRS	Apreciați, într-un eseu de 12-15 rînduri, comportamentul elevului. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Testul propus mai sus, destul de amplu, va solicita utilizarea textelor, de aceea pentru realizarea lui profesorul va aloca 2 ore academice.

Dacă, însă, obiectivele de evaluare nu se sprijină pe **toate** obiectivele de referință, atunci testul poate fi aplicat parțial.

Dacă se aplică itemii de pe o singură linie, atunci cota valorică a acestora poate să rămînă neschimbată.

Operaţia intelectuală / Text	**Cunoaşterea** tipologiei personajelor	**Analiza**/ caracterizarea personajelor	**Elaborarea** unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor	**Total** (număr de itemi)
Un text studiat la această unitate: **Răzvan şi Vidra** de B.P.Hasdeu	Legaţi prin linii numele personajului cu tipul pe care îl reprezintă. ITP	Analizaţi modalitatea de caracterizare a personajului în citatele propuse. IRD	Prezentaţi, într-un eseu de 20 de rînduri, caracteristica personajului literar Sbierea. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu	Continuaţi enunţurile cu termenul adecvat: *Nechifor Lipan este un personaj ...* *Minodora este un personaj ...* IRS	Utilizînd textul romanului, identificaţi şi rescrieţi un dialog din 6-8 replici, în care personajele se autocaracterizează prin vorbire. IRD	Argumentaţi, într-un text de 10 rînduri, afirmaţia: *Vitoria nu e o individualitate, ci un exponent al speţei.* G.Călinescu IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale	Prezentaţi sistemul de personaje, utilizînd textul schiţei. IRD	Comentaţi, în 3-5 enunţuri, relevanţa vorbirii pentru caracterizarea personajului central. IRD	Arătaţi, în minimum 3 teze, asemănările şi deosebirile dintre acest personaj şi personajul lui Marin Preda. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viaţa ca o pradă** de Marin Preda	Numiţi personajele implicate în naraţiune şi rescrieţi informaţia pe care o dă autorul asupra statutului lor. IRD	Subliniaţi, în şirul propus, substantivele ce numesc trăsăturile de caracter ale profesorului, aşa cum e prezentat personajul în fragmentul dat: competenţă, asiduitate, hărnicie, aviditate, ignoranţă, aroganţă, răutate, sadism. IRS	Apreciaţi, într-un eseu de 12-15 rînduri, comportamentul elevului. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Cînd alegem itemi dintr-o singură coloană, astfel testînd doar un domeniu cognitiv, vom stabili cota valorică a fiecărui item, în corespundere cu efortul solicitat (acordînd mai puțin pentru reproducerea informației asimilate şi mai mult – pentru aplicarea celor învățate).

Variantă

Cunoaşterea tipologiei personajelor

Un text studiat la această unitate: ***Răzvan şi Vidra*** de B.P.Hasdeu	Legați prin linii numele personajului cu tipul pe care îl reprezintă. ITP
Un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu	Continuați enunțurile cu termenul adecvat: *Nechifor Lipan este un personaj ...* *Minodora este un personaj ...* IRS
Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale	Prezentați sistemul de personaje, utilizînd textul schiței. IRD
Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viața ca o pradă** de Marin Preda	Numiți personajele implicate în narațiune şi rescrieți informația pe care o dă autorul asupra statutului lor. IRD

Variantă

Analiza/ caracterizarea personajelor

Un text studiat la această unitate: ***Răzvan şi Vidra*** de B.P.Hasdeu	Analizați modalitatea de caracterizare a personajului în citatele propuse. IRD
Un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu	Utilizînd textul romanului, identificați şi rescrieți un dialog din 6-8 replici, în care personajele se autocaracterizează prin vorbire. IRD
Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale	Comentați, în 3-5 enunțuri, relevanța vorbirii pentru caracterizarea personajului central. IRD
Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viața ca o pradă** de Marin Preda	Subliniați, în şirul propus, substantivele ce numesc trăsăturile de caracter ale profesorului, aşa cum e prezentat personajul în fragmentul dat: competență, asiduitate, hărnicie, aviditate, ignoranță, aroganță, răutate, sadism. IRS

Variantă

Elaborarea unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor

Un text studiat la această unitate: ***Răzvan şi Vidra*** de B.P.Hasdeu	Prezentați, într-un eseu de 20 de rînduri, caracteristica personajului literar Sbierea. IRD
Un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu	Argumentați, într-un text de 10 rînduri, afirmația *Vitoria nu e o individualitate, ci un exponent al speței.* G.Călinescu IRD
Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale	Arătați, în minimum 3 teze, asemănările şi deosebirile dintre acest personaj şi personajul lui Marin Preda. IRD

Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viața ca o pradă** de Marin Preda	Apreciați, într-un eseu de 12-15 rînduri, comportamentul elevului. IRD

Dacă se vor lua selectiv itemi din coloane diferite, punctajul va fi calculat potrivit efortului solicitat.

Operația intelectuală / Text	**Cunoaşterea** tipologiei personajelor	**Analiza**/ caracterizarea personajelor	**Elaborarea** unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor	**Total** (număr de itemi)
Un text studiat la această unitate: **Răzvan şi Vidra** de B.P.Haşdeu	Legați prin linii numele personajului cu tipul pe care îl reprezintă. ITP			1
Un text actualizat: **Baltagul** de M.Sadoveanu			Argumentați, într-un text de 10 rînduri, afirmația *Vitoria nu e o individualitate, ci un exponent al speței.* G.Călinescu IRD	1
Un text citit independent: **Un pedagog de şcoală nouă** de I.L.Caragiale		Comentați, în 3-5 enunțuri, relevanța vorbirii pentru caracterizarea personajului central. IRD	Arătați, în minimum 3 teze, asemănările şi deosebirile dintre acest personaj şi personajul lui Marin Preda. IRD	2
Un text propus pentru prima lectură: **[Teza la matematică]** fragment din **Viața ca o pradă** de Marin Preda		Subliniați, în şirul propus, substantivele ce numesc trăsăturile de caracter ale profesorului, aşa cum e prezentat personajul în fragmentul dat: competență, asiduitate, hărnicie, aviditate, ignoranță, aroganță, răutate, sadism. IRS	Apreciați, într-un eseu de 12-15 rînduri, comportamentul elevului.	2
TOTAL	10%	30%	60%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	6 *(Va urma)*



Să-ţi placă să înveţi pe alţii şi să nu fii mîndru că ştii.

/Al.Pope/

DOCENDO DISCIMUS

Abilitatea de *a fi* formator



Silvia **LOZOVANU**

Inteligenţa este să fii cu un pas înaintea celorlalţi. De aceea profesorii, ca exponenţi ai intelectualităţii, trebuie să se afle într-un continuu proces de perfecţionare şi autoperfecţionare.

Este oare posibil să-ţi menţii verticalitatea în actuala avalanşă de informaţii?

E necesar oare să înveţi, să ştii totul, dacă oricum e imposibil să cuprinzi necuprinsul?

Poate că e mai important acum să învăţăm, să ştim *a fi,* să-i învăţăm şi pe elevii noştri că *a fi* este o condiţie existenţială în perioada contemporană?

Acum un an şi ceva, cu sprijinul Fundaţiei SOROS şi al CASEI "LUMEA DESCHISĂ", la Chişinău a fost inaugurat Centrul Educaţional PRO DIDACTICA- o rază care vine să încălzească inima şi să lumineze cugetul profesorilor în aceste timpuri grele.

În cadrul Centrului profesorii îşi pot cultiva diverse abilităţi necesare unui bun dascăl: de comunicare eficientă, de dezvoltare a gîndirii critice, de cooperare, de utilizare a calculatorului, de management educaţional etc.

Multe din aceste activităţi sînt organizate prin concursul specialiştilor din Moldova şi/sau din alte ţări.

Centrul se mai ocupă şi de stagiile de formare a cadrelor didactice peste hotare.

Un asemenea program, îndrăgit de toţi cei care au avut fericita ocazie să participe la el, este "Abilităţi de instruire" (coordonator - Monica Marchiş), desfăşurat în cadrul Centrului de Dezvoltare Managerială (CDM), Cluj-Napoca (director executiv - Florin Petean).

În perioada 6-11 decembrie 1999, un grup de formatori în devenire, selecţionaţi în baza concursului organizat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, s-au încadrat în activităţile sus-numitului program cu participarea specialiştilor în matematică, fizică, chimie, biologie, limba franceză.

Obiectivul major al acestui program a fost formarea unor abilităţi de instruire la cursanţi, din perspectiva noului curriculum de liceu, de aceea s-a pus accentul pe unele aspecte deosebit de importante în actul educaţional: ascultarea activă, stilurile de predare/învăţare, managementul şcolar, modalităţile de evaluare (inclusiv evaluarea activităţii grupurilor), analiza calităţilor de care trebuie să dispună un bun formator, specificul instruirii adulţilor, capacitatea de a prezenta şi de a lucra în echipă, de a elabora chestionare, teste etc.

De asemenea, cursanţii şi-au cultivat dexterităţi de comunicare eficientă, de colaborare, de evaluare şi de autoevaluare, de prezentare. Ei au avut condiţii propice pentru dezvoltarea gîndirii critice, a flexibilităţii, creativităţii şi spiritului de echipă.

Un rol aparte i-a revenit atelierului, în cadrul căruia formatorii în devenire au avut posibilitatea să demonstreze şi să analizeze activităţi organizate în colaborare cu alţi colegi, precum şi să facă prezentări individuale, care, fiind înregistrate pe casete video, erau revăzute şi evaluate ulterior.

Atmosfera creată de talentații formatori de la CDM, favorabilă procesului de formare a cursanților, s-a completat cu frumusețea naturii şi arhitecturii oraşului Cluj-Napoca. Activitățile proiectate au inclus un program cultural foarte bine organizat: participanții au avut fericita ocazie să ia cunoştință de istoria şi cultura acestui oraş.

Astfel, cursanții au învățat cum să devină buni formatori, bineînțeles, nu fără eforturile proprii.

Formatorii din domeniul ştiințelor exacte au completat rîndurile colegilor, deja cu experiență la acest compartiment din domeniul ştiințelor umaniste, care activează de mai mult timp şi cu succes în cadrul programului "Abilități manageriale şi de instruire" lansat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Astfel, în perioadele 17-21 ianuarie şi 31 ianuarie - 4 februarie curent, s-au desfăşurat concomitent training-uri la două discipline (matematică şi biologie), iar între 24 şi 28 ianuarie au avut loc training-uri la didactica fizicii şi chimiei.

Scopul Centrului PRO DIDACTICA este susținerea profesorilor din liceele republicii în deschiderea lor spre nou, spre colaborare, perfecționare şi autoperfecționare.

În cadrul acestor training-uri se acordă o atenție deosebită implementării curriculum-ului liceal, didacticii disciplinei (parcurgerea ciclului integral al instruirii: proiectarea, predarea, învățarea, evaluarea şi autoevaluarea, analiza procesului educațional).

De menționat importanța pe care o au în formarea profesorilor de liceu cooperarea, comunicarea eficientă, instruirea asistată pe calculator - domenii ce conjugă toate eforturile organizaționale în cadrul training-urilor la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Cursanții care participă la aceste training-uri au posibilitatea de a lucra interactiv, de a examina subiectele puse în discuție sub diferite aspecte, utilizînd diverse surse de informare.

Activitățile organizate la acest Centru, unic în felul său, se remarcă printr-un spirit de colaborare eficientă, de muncă asiduă, favorabilă dezvoltării creativității, personalității în general.

În perspectivă, Centrul Educațional PRO DIDACTICA îşi propune organizarea unor concursuri de selecționare a altor grupuri de cursanți, profesori de discipline exacte care activează cu succes în liceele din Republica Moldova.



Evaluarea formativă:

aspecte practice

Viorica **BOLOCAN**

Evaluarea activității didactice scoate în evidență calitatea planului de învățămînt, a programei şcolare, a manualelor, gradul de pregătire la disciplină a cadrului didactic, capacitatea profesorului de a operaționaliza/realiza obiectivele colectivului didactic, nivelul posibilităților elevilor.

Evaluarea pedagogică se compune din:

- evaluarea planului de învățămînt;
- evaluarea programelor şcolii;
- evaluarea activității didactice.

Privită de pe poziția operațiilor de măsurare–apreciere – decizie, evaluarea didactică va avea în obiectiv evaluarea didactică inițială, evaluarea didactică sumativă, evaluarea didactică permanentă (continuă, formativă).

În continuare ne propunem să luăm în discuție unele aspecte care ni se par importante şi care țin de evaluarea formativă (permanentă, continuă).

Evaluarea formativă va pune accent, se va referi la procesul continuu de măsurare-apreciere-

Didactica Pro..., Nr.1, anul 2000

decizie pe parcursul unei activităţi instructive (o lecţie, o oră academică dublă, un bloc de cel mult 4-5 lecţii). Specificăm, în context, că didactica modernă nu separă etapa de predare de cea de verificare, de control, chestiune specifică învăţământului tradiţional. Ea are drept obiectiv nu numai produsul sau conţinutul învăţării, ci şi procesul prin care copilul ajunge sau reuşeşte să ajungă la stăpînirea materialului studiat.

Evaluarea permanentă realizată pe parcursul unităţii de învăţămînt va cuprinde:

- verificarea şi aprecierea temelor de acasă;
- evaluarea comportamentului şcolar pe secvenţe de lecţie (care verifică realizarea unui anumit obiectiv operaţional);
- evaluarea întregii activităţi de învăţare (efectuată la sfîrşitul lecţiei, a perechii, a blocului de 3-4 lecţii);
- autoevaluarea "ştiu/nu ştiu încă", "pot/nu pot încă".

La disciplina *Limba şi Literatura Română* (etapa de gimnaziu) am exersat mai multe tehnici de evaluare (orală/scrisă), pe care le-am raportat la cele patru domenii fixate în curriculum-ul gimnazial: *înţelegere la auz; vorbire; lectură; scriere*.

La capitolul *Înţelegere la auz* se poate recurge la: chestionare orale în baza unui text (de o jumătate de pagină, de o pagină) ascultat în primă audiţie (rostit fie de profesor, fie de un elev sau înregistrat); rezumate orale, în baza unor emisiuni Radio/TV pe teme de cultură generală (timp de realizare: 2-3 minute), rezumate orale în baza textelor din manual (cu respectarea timpului indicat: 2-3 minute), chestionare de evaluare frontală (care pot verifica materia studiată la lecţia precedentă sau ce s-a predat la zi etc.)

Propunem cîteva indicaţii pentru unele din aceste tehnici. Un chestionar oral în baza unui text ascultat în primă audiţie poate solicita răspunsuri la următorii itemi:

- Cînd şi unde are loc acţiunea?
- Cine se află în centrul acţiunii?
- Ce subiect ia în discuţie textul?
- Ce sugerează textul?
- Prin ce impresionează textul?
- Cum se ascultă textul?

Eficiente sînt şi chestionarele de evaluare frontală, care se apreciază în baza scării de clasificare:

Nr	Numele elevului	Cerinţe (itemi)					Nota
		1	2	3	4	5	
1	X	+	-	+	+	+	7
2	Y	!	!	+	!	!	8
3	Z	!	!!!	+	!!!	!	9
4	...						

Legendă: "–" — slab; "+ –" — mediu; "+" — bun; "**!**" — foarte bun; "**!!!**" — excelent

La capitolul *Vorbirea* pentru a realiza evaluarea formativă prin: comunicări orale pe anumite teme (pregătite din timp), rezumate orale pregătite în prealabil (timp de realizare: 2-3 minute), reproducerea din memorie a unor texte preferate (nu se insistă pe texte de volum), reproducerea a 1-2 citate care l-au impresionat pe elev; realizarea unui dialog pe o anumită temă, realizarea unei dezbateri pe o anumită temă, organizarea concursurilor-tip "Corect!" (vizează utilizarea corectă a anumitor expresii).

Comunicarea orală pregătită din timp poate fi evaluată conform algoritmului:

1	Coerenţa logică în învăţarea ideilor
2	Răspunsul corect la temă
3	Vocabularul elevat, rafinat, utilizarea neologismelor
4	Corectitudinea
5	Prezentarea interesantă, expresivă, frumoasă
	TOTAL 10

La reproducerea textelor ne-am putea conduce de un alt algoritm:

1	Coerența logică în învățarea ideilor
2	Răspunsul corect la temă
3	Vocabularul elevat, rafinat, utilizarea neologismelor
4	Corectitudinea
5	Prezentarea interesantă, expresivă, frumoasă
	TOTAL 10

Gradul de dezvoltare a abilităților de lectură poate fi verificat şi apreciat atît prin probe orale, cît şi prin probe scrise. Dintre tehnicile orale propunem: lectura impecabilă a unui text (pregătită din timp); lectura unui text la prima vedere, lectura expresivă a unui text preferat, lectura impecabilă a unui text publicistic; chestionar oral prin care se verifică lectura unei cărți, conținutul unui text propus pentru lectura independentă.

Dintre probele scrise alegem texte scurte de verificare la care elevii răspund în mod independent, eseuri de tipul: "Prozatorul preferat", "Poetul preferat", "Ziarul preferat", "Rubrica cea mai interesantă a săptămînalului *Literatura şi Arta*", "Revin mereu la *Sania* lui Ion Druță".

Sînt eficiente, în acest context, şi victorinele în scris (organizate cu regularitate după 4 - 5 lecții de literatură).

Evaluarea capacității de scriere poate fi realizată prin tehnici evaluative de tipul:

- dictări reciproce (de cuvinte, texte scurte);
- redactare a textelor de un volum mic (de 5-7, 10, 15 rînduri);
- scurte eseuri la anumite teme;
- rezumate ale unor texte în volum de una, două pagini;
- exerciții de sinteză din manual;
- chestionare de evaluare ce cuprind 2-3 itemi.

Din tipurile de evaluare alternative, de un real succes se bucură, la lecțiile de limba şi literatura română, portofoliul şi autoevaluarea.

Un portofoliu la literatura română include:

- fişe textuale din viața şi activitatea scriitorului X;
- fişe cu algoritmi pentru realizarea de comentarii;
- fişe cu citate din critica literară;
- eseuri proprii la temă;
- recenzii;
- fotografii, postere, liste bibliografice;
- decupări din ziare şi reviste;
- casete cu înregistrări ale unor texte;
- conspecte;
- fişe cu notițe;
- caiete cu notițe etc.

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

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

Este binevenită autoevaluarea realizată în baza listei obiectivelor operaționale. La începutul lecției elevii au fixat în caiete obiectivele operaționale prevăzute pentru ora respectivă. La sfîrşitul lecției li se oferă 2-3 minute pentru a medita pe marginea fiecărui obiectiv, notînd în dreptul lui gradul de performanță la care a ajuns. Ar putea utiliza simbolurile:

"–" — nu ştiu/nu reuşesc încă;
"+–" — trebuie să revin;
"+" — mă voi descurca;
"!" — ştiu bine.

Experiența demonstrează că evaluarea formativă are două funcții: corectivă şi orientativă. Profesorul va căuta să aibă un feedback real ca să-şi dea seama la timp dacă a ales bine şi în mod reuşit o anumită metodică/tehnică de lucru şi să recurgă la o remediere "din mers" a situației în caz de necesitate.

Apoi, informația pe care o va înregistra îi poate servi drept ghid în alegerea unei strategii metodice mai adecvate şi-l va determina să revină sau nu la aceeaşi metodă/tehnică *"în realizarea unor sarcini similare"* (Cerghit).

Evaluarea formativă urmăreşte, de fapt, progresul elevilor şi scoate la suprafață dificultățile lor de învățare.

În această ordine de idei nu este recomandat ca elevii să fie apreciați cu note (pozitive/negative). De aceea propunem un algoritm de lichidare a unor dificultăți de învățare ce poate fi utilizat după redactarea/scrierea unui text de către elevi:

- lucrarea se verifică, depistîndu-se greşelile, dar nu se apreciază cu nota;

– elevii identifică în mod independent aspectele, momentele în care au nevoie de explicaţii (de ajutor);
– elevii fixează pe două coloane:

nu pot încă	*nu ştiu încă*
_____	_____
_____	_____

– profesorul analizează lucrările şi menţionează toate momentele în care elevii s-au descurcat, dar şi acelea la care n-au răspuns corect;
– elevii bifează ("+", "!") în cazul în care lichidează breşele;
– apoi discută în echipă momentele rămase neclare;
– adresează întrebări profesorului privind subiectele la care colegii de echipă n-au putut răspunde.

Dacă, totuşi, elevii sînt apreciaţi cu nota, atunci trebuie să se reţină că "nota şcolară" acordată de profesor în cadrul evaluării formative trebuie să aibă rol de diagnoză/prognoză, aspecte proprii învăţămîntului formativ, care asigură la o altă cotă perfecţionarea/autoperfecţionarea atît a elevilor cît şi a cadrelor didactice.

Eficientizarea lecţiei de geografie prin organizarea activităţii în grup

Silvia **DRUMEA**
Petru **DRUMEA**



Activitatea în grup la lecţii constă în declanşarea şi menţinerea unor relaţii de cooperare dintre membrii unui grup în vederea rezolvării sarcinilor didactice. Învăţarea pe grupe reprezintă o formă de antrenare colectivă a elevilor, de participare activă a lor la asimilarea şi fixarea cunoştinţelor noi. În cadrul clasei se pot organiza mai multe grupe, tuturor propunîndu-li-se spre rezolvare aceleaşi sau diferite probleme. O asemenea formă a muncii stimulează şi dezvoltă spiritul de concurenţă, priceperile şi deprinderile de muncă ale elevilor.

Însă aplicarea ei nu înseamnă renunţarea la răspunderea personală, la antrenarea fiecărui elev în parte, deoarece în această activitate colectivă trebuie să fie implicaţi şi elevii cu o însuşită mai slabă. Susnumita formă de organizare se poate aplica în orice tip de lecţie, precum şi în activităţi extradidactice. În cazul unor astfel de lecţii se realizează procesul însuşirii, fixării, aplicării cunoştinţelor şi formării priceperilor şi deprinderilor. Munca pe grupe reprezintă şi o modalitate de pregătire prin care elevii îşi însuşesc tehnici de observare şi cercetare ştiinţifică.

Instruirea pe grupe se bazează pe mai multe metode şi procedee: problematizarea, învăţarea prin descoperire, lucrul cu harta şi cu alte surse bibliografice, observaţiile directe etc.

Analiza literaturii de specialitate şi a lecţiilor profesorilor de geografie demonstrează că, în practică, activitatea în grup a elevilor nu se utilizează atît de des. Acest fapt se explică, în primul rînd, prin insuficienţa literaturii didactice în problema dată şi, în al doilea rînd, prin munca voluminoasă şi complicată efectuată de profesor la pregătirea unor astfel de lecţii.

Precum susţinea pedagogul polonez W.Okon, activitatea în grup este propice elevilor între 10 şi 18 ani; mai devreme de 10 ani copiii nu sînt capabili să-şi organizeze singuri munca, iar după 18 ani activitatea în grup este eficientă numai în schimbul de păreri, cercetarea individuală înlocuind-o pe cea în grup cu rezultate mai bune. În prezent lucrul diferenţiat în grup este de o mare actualitate, el prezumînd asigurarea unui nivel instructiv prin păstrarea sarcinilor puse în faţa elevilor.

Dificultăţile de organizare a activităţii în grup sînt legate de:

1. constituirea grupelor de elevi cu diferite grade de asimilare a cunoştinţelor;
2. stabilirea diferitelor sarcini cu grade diverse de complexitate;

3. selectarea sarcinilor de bază şi suplimentare;
4. alegerea procedeelor de activizare a elevilor în timpul examinării răspunsurilor din grup.

Una din condiţiile de bază ale formei descrise de noi ţine de gruparea corectă a elevilor. Grupele se completează din elevi cu diferite niveluri de asimilare a cunoştinţelor, avînd în frunte unul ce învaţă mai bine. Grupele eterogene obţin rezultate bune, pentru că activitatea în comun a elevilor cu diferite niveluri de asimilare a cunoştinţelor duce la consolidarea relaţiilor dintre ei. La îndeplinirea sarcinilor problematizate grupele eterogene sînt eficiente cînd clasa are un nivel avansat. În caz contrar, activitatea va fi unilaterală, cel mai puţin pregătiţi fiind neimplicaţi. S-a demonstrat în mod experimental că activitatea diferenţiată în grup este eficientă cînd grupele sînt omogene. Pentru ca toţi elevii să lucreze este necesar ca sarcinile instructive să se diferenţieze. Există două direcţii posibile de diferenţiere a acestora.

Prima - diferenţierea ajutorului acordat elevilor de profesor. Activitatea în grup este mai eficientă la lecţiile de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor. Elevii nu numai îşi fixează în memorie cunoştinţele pe care le-au acumulat, dar şi capătă altele noi, pe calea generalizării. De aceea sarcinile ce-i orientează pe elevi spre aplicarea cunoştinţelor într-o nouă situaţie au un rol important. În toate grupele se vor formula sarcini cu acelaşi grad de dificultate, dar pentru fiecare volumul de instrucţiuni, relative la îndeplinirea sarcinii date, va fi diferit. Grupele avansate vor beneficia doar de un minimum de instrucţiuni. Celor de nivel mediu li se va propune un plan (privitor la consecutivitatea etapelor de îndeplinire a lucrului). Grupelor cu un nivel inferior de asimilare a cunoştinţelor li se vor da indicaţii şi instrucţiuni mai amănunţite, li se vor arăta şi izvoarele de informare. De exemplu, la tema "Problemele globale ale omenirii" (clasa a XI-a) elevilor li se va propune să caracterizeze una dintre problemele actuale ale civilizaţiei noastre. Pentru fiecare grupă gradul de detaliere a instrucţiunilor va fi diferit. Celor din prima grupă, cu nivel superior de asimilare a cunoştinţelor, li se va propune să alcătuiască planul caracterizării. Grupelor a doua şi a treia, cu nivel mediu de asimilare a cunoştinţelor, li se va da planul caracterizării:

1. Esenţa problemei şi starea actuală;
2. Cauzele ce au generat această problemă;
3. Căile de rezolvare a respectivei probleme în diferite state.

Elevilor din grupa a patra, cu nivel inferior de asimilare a cunoştinţelor, li se vor da sarcini mai uşoare.

A doua direcţie este diferenţierea după gradul de complexitate a sarcinii.

Elevilor li se propun sarcini ce coincid după scopul didactic şi conţinut, dar se deosebesc după caracterul activităţii intelectuale solicitate.

Cei din grupele cu un nivel avansat de asimilare a cunoştinţelor pot îndeplini sarcini problematizate. În cele cu o reuşită medie se propun sarcini, orientate spre aplicarea cunoştinţelor, priceperilor "după model". Elevilor cu un nivel inferior de asimilare a cunoştinţelor li se dau sarcini de reproducere a cunoştinţelor similare celor din manual, hartă sau alte izvoare de informare.

Grupele de elevi se formează pe o perioadă anumită. Cei din grupele cu un nivel de însuşire inferior pot ajunge în grupele cu o însuşire superioară, dacă obţin rezultate bune.

Urmează un exemplu de activitate în grup la subiectul *"Industria construcţiei de maşini şi a prelucrării metalelor"*, clasa a XI-a.

Evenimentul instrucţional al lecţiei: familiarizarea cu noile cunoştinţe.

Secvenţă din demersul didactic: Clasele în care sînt cîte 30 de elevi se împart în 6 grupe (a cîte 5 elevi în grupă). Fiecărei grupe i se repartizează planul de lucru. Grupele I şi a IV-a, a II-a şi a V-ea, a III-a şi a VI-a au aceleaşi sarcini, ceea ce oferă posibilitatea de a se aplica principiul paralelismului, deci de a se formula răspunsuri mai corecte.

CAPTAREA ATENŢIEI (5 minute)

Elevii îşi pregătesc manualele şi atlasele pentru lecţie. Profesorul anunţă că ei se vor organiza în grupe a cîte 5 elevi. Apoi le sînt aduse la cunoştinţă obiectivele lecţiei respective. Fiecărei grupe i se repartizează planul de lucru, în scris, şi materialele necesare. Grupele I şi a IV-a vor studia industria de autovehicule; grupele a II-a şi a V-ea – industria electronică şi electrotehnică; grupele a III-a şi a VI-a – industria de tractoare şi maşini agricole.

Planul de lucru pentru grupele I şi a IV-a

Întocmiţi o scurtă prezentare a industriei de autovehicule.

1. Elaboraţi schema structurală a industriei de autovehicule.
2. Importanţa ramurii în ICM şi în economia mondială. Particularităţile producţiei moderne.
3. Construiţi graficul ritmului de dezvoltare a industriei de autovehicule.
4. Evidenţiaţi factorii repartiţiei industriei de autovehicule folosindu-vă de hărţi, manuale, materiale din presă etc.
5. Geografia industriei de autovehicule. Indicaţi pe harta-contur centrele ramurii respective.
6. Perspectivele dezvoltării industriei de autovehicule. Problemele subramurii.
7. Dacă aţi avea posibilitate să fondaţi o între-

prindere de autovehicule în Republica Moldova, atunci unde ați amplasa-o? De ce nu în alt loc? Motivați.

Acelaşi plan de lucru, la industria electrotehnică şi electronică, au şi grupele a II-a şi a V-ea, iar grupele a III-a şi a VI-a – la industria de tractoare şi maşini agricole.

Şeful grupei distribuie cîte o sarcină pentru fiecare coleg. Răspunsul se scrie pe o filă şi se semnează. După îndeplinirea acestei sarcini, de la fiece grupă sînt detaşați pentru răspuns în fața clasei cîte 2 elevi. Primul localizează pe hartă centrele ramurii, completează schema structurală a acesteia. Al doilea elev răspunde la celelalte întrebări, evidențiind factorii de repartiție în ramură. La sfîrşitul respectivei activități, fiecare grupă prezintă lista elevilor şi aprecierea lor. Prin urmare, nu numai profesorul verifică şi apreciază munca efectuată, dar şi elevii sînt antrenați în această activitate.

LUCRUL ÎN GRUPE (25 minute)

1. Enunțarea sarcinilor şi repartizarea lor în grupe.
2. Executarea individuală a sarcinilor (18-20 minute).
3. Discutarea sarcinilor individuale în grupe. Fiecare elev face darea de seamă despre munca efectuată.
4. Discutarea sarcinii în integritatea îndeplinirii ei.

PREZENTAREA ŞI EVALUAREA REZULTATELOR ACTIVITĂȚII. CONCLUZII (15 minute)

În timpul prezentării unei grupe toată clasa lucrează cu harta-contur, indicînd centrele ramurii ICM care vor fi numite. Cele trei ramuri vor fi identificate prin trei culori: industria de autovehicule – roşie; industria electrotehnică şi electronică – albastră; industria de tractoare şi maşini agricole – verde.

După discutarea prezentărilor, în caiete şi pe tablă vor fi notați factorii de repartiție ai industriei constructoare de maşini.

Exemplul următor concretizează aplicabilitatea activității în grup în timpul desfăşurării unei excursii la clasa a VIII-a.

Excursia: *Apele din localitatea natală (descrierea unui rîu).*

Evenimentul instrucțional al lecției: familiarizarea cu noile cunoştințe.

Strategia didactică: împărțirea clasei în patru echipe şi a sarcinilor respective.

Excursia va avea scopuri de cercetare. Elevii execută aplicații de teren, legate de măsurarea adîncimii şi lățimii rîului, de determinarea vitezei apei, debitului apei curgătoare etc.

Sarcinile pe echipe se împart în felul următor:

Echipa I află debitul apei în rîu.

Debitul apei curgătoare se poate calcula prin metoda volumetrică şi prin măsurarea secțiunii, corelată cu viteza de curgere. Metoda volumetrică se foloseşte la determinarea debitului izvoarelor şi a rîurilor mici. În acest scop se construieşte un mic baraj de pămînt pe care se instalează un jgheab. Măsurările încep cînd barajul s-a umplut şi apa curge pe jgheab cu debitul său normal, sub jgheab punîndu-se un vas cu volumul marcat, după care se face cronometrarea timpului de umplere. Începutul cronometrării coincide cu introducerea vasului sub jgheabul de curgere a apei şi se sfîrşeşte în momentul în care vasul s-a umplut. Pentru aflarea debitului se aplică formula:

$$D = \frac{V}{T} \times 1/s$$ în care:

D – debitul apei în litri pe secundă;
V – volumul vasului umplut cu apă;
T – timpul cronometrat la umplerea vasului cu apă.

Metoda măsurării adîncimii secțiunii apei rîurilor corelată cu viteza apei de curgere

Această metodă se utilizează în cazul apelor curgătoare cu un debit mare, cum sînt rîurile şi fluviile. Pentru aflarea debitului acestora este necesar a se executa, pe o secțiune, atît măsurători de adîncime a apei, cît şi de viteză a curgerii. Măsurătorile de adîncime se fac în zonele unde apa curge pe toată secțiunea. Se procedează la întinderea unei sfori peste apă, care se leagă de două jaloane fixate pe malurile stîng şi drept. Pe sfoară se fixează din timp tăblițe cu cifre care indică distanțele față de reper şi în dreptul cărora se fac măsurătorile de adîncime.

Distanța dintre tăblițe este în funcție de lățimea apei curgătoare. Astfel, la un rîu cu lățimea de 4 m, tăblițele pot fi aşezate la distanțe de 25 cm una de alta. Măsurătorile de adîncime se fac cu o riglă gradată. Ele încep prin măsurarea adîncimii apei în dreptul tăbliței 1. Acest rezultat fiind înregistrat, se va trece la tăblița 2 etc., pînă se ajunge la ultima tăbliță de pe malul opus. Pentru o mai mare exactitate se poate măsura încă o dată, la întoarcere, de la tăblița inițială înapoi. Între datele primei măsurători şi celei de a doua se va calcula media aritmetică şi rezultatul se va rotunji spre cifra cu soț.

Formula care se aplică este:

$$A_m = \frac{A_1 + A_2}{2} = m$$

în care A_m = adîncimea medie; A_1 = adîncimea într-un anumit punct la "dus"; A_2 = adîncimea în acelaşi punct la "întors"; m=adîncimea exprimată în metri.

După determinarea adîncimilor medii pe verticală în dreptul tăbliţelor şi adîncimilor medii dintre tăbliţe, se va trece la stabilirea suprafeţei în m^2 a secţiunii dintre două verticale alăturate. Aceasta se obţine prin înmulţirea adîncimii medii verticale cu distanţa dintre ele după formula:

$S_{m^2} = A_m \times D$; în care S_{m^2} - suprafaţa secţiunii dintre două verticale în m^2 ; A_m – adîncimea medie dintre două verticale; D – distanţa dintre două verticale.

Suprafaţa totală a secţiunii rîului se obţine prin însumarea valorilor parţiale ale acesteia.

Echipa a II-a află temperatura, culoarea şi transparenţa apei.

Temperatura apei se măsoară cu termometre speciale, iar în lipsa acestora - cu termometre de aer. Pe verticală, temperatura se măsoară prin folosirea unei butelii de sticlă îngreuiată în partea inferioară cu o rondea de plumb sau zinc şi legată anterior de un cablu de aluminiu gradat metric. Sticla se astupă cu un dop de plută, de care este legat un şnur, şi se lasă pe verticală în apă pînă la adîncimea dorită. Printr-o smucitură a şnurului, sticla se deschide şi se umple cu apă. Scoasă imediat la suprafaţă, se introduce în ea termometrul, care este ţinut timp de 5 minute, apoi se citesc indicaţiile de pe grilă.

Determinarea culorii apei se face prin compararea culorii acesteia cu scara colorimetrică Forel şi Uhle. Aprecierea se poate face şi cu aproximaţie, fără a utiliza scara colorimetrică.

Transparenţa apei se măsoară cu discul Secchi, confecţionat din tablă vopsită în alb şi cu diametrul de 30 cm. Acest disc este suspendat de o sfoară gradată metric. Discul se cufundă în apă pînă abia se mai zăreşte. Adîncimea citită pe sfoară indică gradul de transparenţă a apei exprimată în metri.

Echipa a III-a estimează forţa distrugătoare a rîului şi face măsurători asupra oscilaţiilor de nivel al apei, cu ajutorul mirei hidrometrice. Mira se fixează în apa curgătoare pe pilonul unui pod sau pe un pilon înfipt în albie, astfel încît ea să rămînă în apă şi în timpul celei mai mari scăderi de nivel.

Echipa a IV-a cercetează valea rîului conform următorului algoritm:

1. structura văii, modificarea caracterului ei pe unele sectoare ale rîului;
2. cercetarea elementelor văii rîului: lunca inundabilă, terasele, malurile; măsurarea lăţimii şi înălţimii lor;
3. calcularea unghiului de înclinare a teraselor;
4. cercetarea straturilor de roci ce alcătuiesc lunca, terasele şi malurile rîului.

După efectuarea aplicaţiilor de teren, elevii se vor întoarce în clasă, unde vor generaliza şi sistematiza informaţiile culese pentru a desprinde concluziile necesare.

Lecţiile descrise mai sus pun în evidenţă următoarele avantaje:

- un interes mai mare al elevilor faţă de o temă obişnuită;
- implicarea activă în procesul instructiv;
- evidenţierea ajutorului reciproc şi a cooperării;
- posibilităţi de autoevaluare şi de evaluare a colegilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Buzaş, L., *Activitatea didactică pe grupe*; Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
2. Cerghit, I., *Metode de învăţămînt*, ediţia a II-a; Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
3. Gillse, F., *Practica muncii în grupuri*; Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
4. Ţîrcovnicu, V., *Învăţămîntul frontal, învăţămîntul individual, învăţămînt pe grupe*; Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Metode şi procedee de formare a priceperilor intelectuale

Predarea-învăţarea istoriei în clasa a IV-a



Tatiana MISTREANU

"Şcoala cea mai bună e aceea în care înveţi înainte de toate a învăţa".
/Nicolae Iorga/

La sfîrşitul sec. al XX-lea, societatea umană trece printr-un proces continuu de acumulare a informaţiilor, denumit "revoluţie informaţională". Această revoluţie este practic o schimbare perpetuă care necesită indivizi capabili să se adapteze la noile condiţii, să facă faţă noilor descoperiri, să poată selecta şi analiza informaţia receptată, ei fiind antrenaţi într-un proces de învăţare continuă.

De aceea este foarte important ca, din primii ani de şcoală, elevul să fie orientat corect — nu spre a-şi transforma capul într-o microbibliotecă, plină cu diferite informaţii, ci spre a-şi dezvolta gîndirea, spre a învăţa cum să înveţe în mod inteligent, eficient, creativ; spre utilizarea unor metode şi tehnici de învăţare şi muncă intelectuală, dezvoltarea capacităţilor de identificare, de regăsire şi aplicare a informaţiilor, de dezvoltare a creativităţii.

Pentru realizarea acestor scopuri este necesară trecerea de la schema tradiţională a învăţării: "acumulare", "stocare", "asimilare", "însuşire", "achiziţionare", "recepţionare" de cunoştinţe, informaţii, deprinderi — la schema învăţămîntului participativ-activ-creativ, prin care învăţarea este concepută ca o transformare progresivă a comportamentului elevului în interacţiunea cu obiectivele cunoaşterii şi situaţiile de viaţă şi cuprinde metode, priceperi şi atitudini necesare compatibilizării educabilului cu lumea aflată în veşnică schimbare. Această definiţie a învăţării presupune o activitate psihică complexă de însuşire activă a deprinderilor, cunoştinţelor şi asimilarea, la fel de activă, a experienţei sociale.

Pavel Mureşan distinge trei tipuri fundamentale de învăţare: "O învăţare *senzorio-motorie*, prin care se formează deprinderile (de mers, de citit, de scris, de orientare în spaţiu...); o învăţare *cognitivă sau intelectuală*, prin care se însuşesc noţiunile, cunoştinţele, ideile, tezele, principiile, concepţiile şi se formează gîndirea, intelectul; o învăţare *socială*, prin care este asimilată experienţa socială, formîndu-se atitudinile, convingerile, trăsăturile de personalitate, aptitudinile de organizare şi conducere" (Mureşan P., *"Învăţarea eficientă şi rapidă"*, p.7, 10, Bucuresti, 1990).

Primul tip de învăţare (senzorio-motorie) deţine întîietatea şi în cadrul oricărui sistem de învăţămînt, fiind caracteristic actului şcolar în întregime, iar pentru învăţămîntul începător şi cel secundar - îndeosebi.

În cadrul învăţării senzorio-motorii se prevede crearea şi dezvoltarea la elevi a unui sistem întreg de perceperi şi deprinderi: vizuale, spaţiale, auditive, cognitive, de utilizare a semnelor convenţionale pentru notarea cunoştinţelor acumulate, de imitare a unor mişcări, comportamente. Acest tip de învăţare presupune şi însuşirea de către elevi a metodelor şi tehnicilor de informare, documentare, prelucrare şi stocare a informaţiilor, precum ar fi:

a) tehnicile de identificare rapidă a surselor de informare (manuale, publicaţii periodice, dicţionare, monografii, hărţi etc.);
b) tehnicile de selectare şi structurare a informaţiilor (ştiinţifice, publicistice, cartografice);
c) tehnici de lectură - simplă, selectivă sau rapidă;
d) tehnicile de consultare a dicţionarelor, hărţilor, fişierelor, enciclopediilor şi de lucru cu ele;
e) tehnicile de selectare şi codare a informaţiilor (teme convenţionale, conspecte, luare de notiţe etc.)

Evident, elevul trebuie să-şi înceapă studiile de la primul tip de învăţare, însuşind priceperi şi deprinderi practice de muncă intelectuală. Aceste abilităţi presupun activităţi şi exerciţii permanente ce vizează (de exemplu) citirea rapidă, orientarea în spaţiu, luarea de notiţe, ascultarea atentă şi activă, imitarea modelelor etc.

Predarea-învăţarea istoriei în clasa a IV-a este un proces nou, interesant pentru toţi elevii: obiectivele curriculare ale predării-învăţării istoriei în clasa a IV-a determină un sistem de cunoştinţe, capacităţi şi aptitudini pe care elevul trebuie să le însuşească în cadrul disciplinei de studiu. În acest context, curriculum-ul prevede şi o serie de activităţi şi exerciţii de învăţare cu scopul de a le cultiva educabililor priceperi şi deprinderi de memorare, gîndire şi creativitate.

Rezumînd cele scrise mai sus, vom distinge următoarele priceperi şi deprinderi elementare de muncă intelectuală, cu posibilităţi de realizare în procesul predării-învăţării istoriei în clasa a IV-a:

- perceperi vizuale;
- priceperea şi deprinderea de a fi atent şi a asculta activ;
- deprinderi de citire rapidă, selectivă;
- perceperea spaţiului istoric;
- abilitatea de a scrie utilizînd unele semne convenţionale elementare;
- priceperea de a imita acţiuni şi comportamente (după un model).

DEZVOLTAREA PERCEPERILOR VIZUALE LA LECŢIILE DE ISTORIE

În procesul activităţilor didactice la lecţiile de istorie, în clasa a IV-a, se pot utiliza o serie de exerciţii şi tehnici de dezvoltare a perceperii vizuale. La cîteva dintre acestea ne vom referi în rîndurile ce urmează.

Exerciţii cu folosirea tablourilor şi ilustraţiilor istorice.

I. Propunem elevilor ca timp de 5-10 secunde să privească un tablou care ilustrează un eveniment istoric (de exemplu, "Columna lui Traian"), apoi organizăm un concurs simplu cu întrebări şi răspunsuri:

1. Cine este reprezentat în tablou?
2. Ce fel de piese vestimentare şi de arme aţi reţinut?
3. Ce eveniment este reflectat în respectiva imagine?

II. Le prezentăm portretele lui Traian şi Decebal, care vor fi privite timp de 5-10 sec.; apoi elevii vor lucra în perechi, încercînd să identifice ce informaţie au reţinut cu privire la aspectul fizic al eroilor, la piesele vestimentare şi de echipament militar etc.

III. Prezentăm elevilor desene care reprezintă podul construit de romani la Drobeta. Ei le privesc timp de 10 sec. Apoi, elevii vor încerca să reproducă pe hîrtie desenele văzute. Schiţele lor pot fi afişate, comparate cu originalul.

IV. Exerciţii vizuale cu harta: elevii o cercetează timp de 10-15 sec.; apoi ei sînt chestionaţi de profesor sau se întreabă reciproc (în perechi):

1. Ce culori predomină pe harta expusă vederii?
2. Ce nume de oraşe aţi reţinut?
3. Ce v-a impresionat?

V. Chiar la prima lecţie de istorie le putem propune elevilor să frunzărească timp de cîteva zeci de secunde manualul de istorie. Apoi, să închidă şi cartea, şi ochii şi să ne vorbească despre cele reţinute din manual.

VI. Se pot utiliza exerciţii de identificare a culorilor, predominante într-o ilustraţie sau tablou, după ce imaginea respectivă a fost privită timp de 5 sec.

VII. Elevii privesc un tablou pe o temă istorică, fără inscripţii explicative, apoi timp de 7 min. scriu tot ce-şi imaginează vizavi de acest tablou, fără vreo indicaţie din partea profesorului.

Cercetările asupra procesului de dezvoltare a perceperilor vizuale au demonstrat că fiecare individ poate transpune cu aproximaţie ceea ce a văzut. Perceperile vizuale devin sistematice doar după lungi ani de învăţare şi de exerciţiu vizual permanent, începînd din copilărie pînă la maturitate. Dacă elevul este pus în situaţia de a compara două tablouri sau, şi mai simplu, două ferestre, atunci el, încă de la o vîrstă fragedă, percepe vizual 50 la sută din mesajul informativ al acestora, iar la vîrsta de 9-10 ani — 70 la sută. Este evident că percepţia vizuală modifică informaţia, o înregistrează şi o localizează în spaţiul determinat de anumite obiecte concrete.

UTILIZAREA UNOR METODE ŞI TEHNICI SPECIALE LA LECŢIILE DE ISTORIE

(pentru dezvoltarea deprinderilor de a asculta atent şi activ)

Orice profesor, inclusiv cel de istorie, este într-o perpetuă căutare a celor mai diverse modalităţi de a-i face pe elevi să fie atenţi la activităţile didactice şi să nu se sustragă. Profesorul trebuie să ştie că mintea, creierul uman este o maşină uimitoare, absolut independentă, dar a cărei activitate poate fi întreruptă sau orientată. Fiecare dintre noi, inclusiv elevii, vorbim cu noi înşine tot timpul, de cele mai multe ori inconştient. De aceea este imposibil să se asculte două "conversaţii" simultane: una interioară, cealaltă exterioară. Dacă elevul gîndeşte la ceva (discută cu sine însuşi) care nu ţine de ceea ce se întîmplă în clasă, atunci el nu va fi atent la profesor sau la alţi elevi, chiar dacă li se uită în ochi.

Dialogul interiorizat cu sine însuşi constituie un factor foarte important în construirea imaginii de sine şi este, de fapt, o colecţie de gînduri şi idei emotive. Prin urmare, dacă profesorul doreşte să-i atragă elevului atenţia asupra spuselor sale, atunci el trebuie să folosească un limbaj ce angajează centrul emoţional al creierului, aşa încît să invoce puternice imagini mentale, uneori ajungînd pînă la nivelul subconştientului. Profesorul va încerca, la fiecare activitate didactică, să-i ofere elevului un motiv pentru ascultare. E preferabil să se înceapă cu o experienţă plăcută, urmărind aprofundarea imaginii pozitive despre sine, deschiderea spre reuşită într-o sarcină didactică şi, apoi, să se treacă la o activitate teoretică mai dificilă. Înviorat de succes, încrezător în posibilităţile sale, elevul va fi cu mult mai atent. Este o aplicare reuşită a dictonului: "Un dram de experienţă reuşită face cît o întreagă teorie". La fiecare lecţie de istorie profesorul

va practica exerciții de captare a atenției, ținînd cont de faptul că la elevii claselor primare persistă atenția involuntară.

Pentru stimularea interesului față de tema (respectiv, conținutul) lecției, profesorul va intercala în discursul său didactic ilustrații, călătorii imaginare în istorie, variate inflexiuni vocale, narațiuni expresive şi emoționante etc. În scopul concentrării atenției, este foarte utilă formularea de obiective (scopuri) concrete, care ar putea fi atinse la sfîrşitul activității, expunerii orale.

Exemplu:

După ce mă ascultați (sau citiți), numiți:

1. două personalități istorice;
2. două date cronologice sau evenimente;
3. trei cuvinte necunoscute.

Indiferent de forma de activitate utilizată la lecție, profesorul se va uita în ochii elevilor, le va pune întrebări, care le-ar solicita acordul sau dezacordul; uneori va ridica puțin vocea sau va trece la vorbirea în şoaptă. O percepere activă presupune (din partea elevilor) întrebări cu scopul de a concretiza ceva; încurajarea din partea profesorului se va realiza prin cuvinte precum "bine", "înțeleg", "interesant" sau reacții senzorio-motorii: priviri fixe, mişcări ale capului cu sens afirmativ, zîmbet înțelegător etc.

Pot fi utilizate şi exerciții speciale de activizare a atenției elevilor la lecție.

1. În timpul unei expuneri orale (nu mai lungă de 7 minute) a unui conținut istoric, profesorul va repeta des şi, de cele mai multe ori, în afara logicii textuale, o noțiune istorică ("deceniu", "izvor istoric", "secol", "rege" etc.). Copiii vor avea sarcina să depisteze această noțiune care are rol de tic verbal, cei mai atenți pot chiar stabili de cîte ori a fost rostit respectivul cuvînt. Este un exercițiu greu, dar fiind utilizat des, el va contribui considerabil la dezvoltarea atenției elevului.
2. După o comunicare orală, făcută de profesor (sau de un elev), cei din clasă vor fi solicitați să discute în perechi asupra mesajului audiat de ei, urmînd ca cineva să încerce o reproducere a comunicării. Acest exercițiu presupune exersarea atenției, dar şi stimulează dezvoltarea memoriei.
3. Se propune elevilor să asculte o comunicare ținînd ochii închişi. Între timp, poate fi reprodus un zgomot adiacent (ciripit de păsări sau altceva). Elevii vor trebui să reproducă parțial conținutul, dar şi să identifice zgomotul respectiv.
4. Poate fi utilizat exercițiul cu mişcarea degetelor mîinilor în timpul ascultării active. Important este ca atenția lor să fie concentrată asupra mişcării corecte a degetelor şi, totodată, asupra conținutului. Se va începe de la mişcări simple ale degetelor, ajungîndu-se pînă la cele mai complicate.
5. Copiii pot fi rugați ca, în timpul ascultării active, să urmărească atent acul indicator (secundarul, minutarul) al ceasornicului de pe perete (Rudic Gh., Feighina A.PAI 1,4. *Perceperea - program modular*).

Pentru activizarea şi motivarea atenției, profesorul va utiliza algoritmul bunei dispoziții pe care elevii îl pot repeta singuri (în gînd sau cu voce) cît mai des:

- sîntem veseli, voioşi, ne place să ascultăm;
- repetăm în gînd după profesor;
- ascult şi pregătesc o întrebare;
- ascult şi văd pe tablă planul temei.

Dezvoltarea atenției şi capacității de a asculta activ trebuie exersate, repetate permanent, căci numai aşa putem sesiza un rezultat pozitiv în comportamentul senzorio-motoric al elevilor.

DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE CITIRE LA LECȚIILE DE ISTORIE - FACTOR IMPORTANT ÎN PROCESUL STIMULĂRII INTERESULUI FAȚĂ DE DISCIPLINĂ

Interesul elevilor față de manualul de istorie apare din momentul în care ei iau în mîini, pentru prima dată, respectiva carte. De tactica pedagogică a profesorului depinde extinderea acestui interes. Profesorul îi va îndemna pe elevi să răsfoiască manualul timp de cîteva minute, apoi le va propune unele exerciții de aprofundare a informațiilor generale despre manual:

1. Cine sînt autorii acestei cărți?
2. Care este titlul manualului?
3. Unde a fost editat?
4. Vă plac ilustrațiile? De ce?
5. Ați recunoscut ceva în manual?
6. Cîte pagini, capitole, părți are manualul?
7. Manualul are prefață sau cuvînt introductiv?

În lucrul cu textul din manual pot fi utilizate diferite metode şi tehnici de lectură. Pentru înțelegerea sensului, a ideii generale, pentru interpretarea lui, precum şi pentru relevarea mesajului cognitiv, se utilizează metodele lecturii informative - citirea expresivă, citirea cu voce, citirea pe roluri, citirea cu dialog şi discuții la temă etc.

Este important, însă, ca la lectura textelor suplimentare din manual să se facă uz de metodele ce dezvoltă deprinderile de citire rapidă. Metodele se exersează în primul rînd pe textele literare incluse în manual. Acestea, fiind aplicate deseori, vor contribui esențial la dezvoltarea abilităților de citire rapidă, care vor accelera valorificarea potențialului de muncă intelectuală al elevilor. Metodele sînt descrise în diferite programe modulare (de exemplu, cele propuse de Gh. Rudic şi A. Feighina). Expunem schematic tehnicile de activizare a deprinderilor de citire rapidă.

Citirea pe diagonală: elevul mişcă degetul pe diagonala paginii, străduindu-se să cuprindă cu privirea textul integral; apoi, avînd ca repere cuvintele întîlnite mai des, expune conţinutul acestuia.

Citirea "slalom": elevul mişcă degetul pe o pagină, ca într-un slalom, schimbînd de 4 ori, ba şi mai mult, direcţia, fiind atent la cuvintele întîlnite des şi încercînd să înţeleagă despre ce este vorba în text.

Citirea "pe insulițe": pe o hîrtie de mărimea paginii, vor fi tăiate mai multe "ferestruici" (cu parametrii de 3-4 cm lungimea şi 1-5 cm lăţimea), în două coloniţe. Fila cu "insulițe" se suprapune peste pagina de manual, iar elevul încearcă să citească cît mai rapid textul văzut prin ferestruici, expunînd la modul general despre ceea ce se vorbeşte în text.

Citirea "pe două verticale": elevul va trasa imaginar, cu degetul, de sus în jos, două paralele (prima fiind la distanţa de 2-3 cm de marginea textului); în acelaşi timp el va reţine cuvintele întîlnite mai des, încercînd să expună conţinutul.

Citirea "cu cartonaşul": elevii citesc textul mişcînd rapid în jos o riglă sau un cartonaş, astfel descoperind, rînd cu rînd, textul. După mai multe încercări, elevii vor accelera mişcarea riglei (cartonaşului), sporind şi viteza citirii.

Citirea "cu muzică": se efectuează pe un fundal muzical. În acest caz profesorul trebuie să găsească o muzică orchestrală relaxantă, fără text vocal.

Citirea "ritmată": elevii citesc şi, concomitent, ciocănesc cu capătul creionului în masă într-un anumit ritm. După multe exersări, se va ajunge la un ritm accelerat de citire.

Citirea "zum-zum": elevii citesc textul în şoaptă, astfel în sala de studiu făcîndu-se auzit un zumzet. Profesorul îi poate îndemna pe elevi să spună, din cînd în cînd, "zum-zum", citind în gînd.

Citirea "cu scor": elevii citesc textul încercînd să memorizeze conţinutul şi, totodată, numără cu voce tare de la unu la douăzeci, şi invers. Este un exerciţiu dificil şi poate fi însuşit numai dacă elevii cunosc şi alte tehnici de citire rapidă.

Citirea "cu punctul verde": la mijlocul textului elevii vor desena un punct verde mare; citind, ei se vor strădui să vizualizeze permanent acest punct. Această tehnică formează calităţi de citire rapidă şi de concentrare maximă asupra textului.

Tehnicile sus-numite, fiind utilizate corect şi permanent, cu trecerea treptată de la însuşirea uneia la alta, activizează deprinderea de citire rapidă a elevilor. Învăţînd aceste tehnici, elevii pot utiliza de multe ori (la nivel de obişnuinţă) unele dintre ele şi, mărindu-şi viteza citirii, vor ajunge să îndeplinească sarcini mai dificile. În contextul cultivării dexterităţilor de lucru cu textul scris, este important a-i învăţa pe elevi să facă însemnări cu creionul pe marginea paginii, acestea constînd din nişte simboluri (semne), convenite prin acord între profesor şi elevi, şi exprimînd anumite criterii de autoevaluare cognitivă, de exemplu: "V" — "am ştiut"; "+" — "am aflat"; "!" — "foarte interesant"; "?" — "mă interesează"; "–" — "nu mă interesează". Această tehnică de însemnări pe pagină formează deprinderi de citire atentă.

În procesul de predare-învăţare a istoriei în clasa a IV-a profesorul va utiliza şi o serie de tehnici tradiţionale de lucru cu textul, cea mai populară fiind citirea conform unui algoritm determinat pe care, însuşindu-l, elevii îl vor utiliza continuu şi în clasele mai mari. Iată un exemplu de algoritm tradiţional:

1. Textul se segmentează pe părţi (conform sensului, uneori conform alineatelor).
2. Se scrie planul desfăşurat (pe tablă sau în caiete), conform părţilor determinate.
3. Se identifică cuvintele-cheie, care se notează pe tablă, în caiete etc.
4. În caz de necesitate, explicaţia cuvintelor se caută în dicţionar.
5. În baza ideilor principale ale conţinutului, elevii pot desena, elabora tăblițe, grafice etc.
6. Elevii îşi pun întrebări reciproce în colectiv sau în perechi, în baza conţinutului.
7. Elevii pot reproduce conţinutul textului, pe părţi sau în întregime.

SUGESTII DE TEHNICI PENTRU FORMAREA DEPRINDERII DE A PERCEPE SPAŢIUL LA LECŢIILE DE ISTORIE

Istoria, ca disciplină şcolară, este de neconceput în afara procesului de formare la elevi a percepţiei spaţiului istoric. În acest context, condiţia necesară pentru reuşita fiecărei activităţi didactice este utilizarea unui material cartografic: harta de perete, atlasul cu hărţi şcolare, hărţile din manual, hărţile de contur şi exersarea permanentă a tehnicilor de lucru cu ele. Este foarte important ca la prima cunoştinţă cu harta, cînd învăţătorul explică structura generală a hărţii şi legenda ei, fiecărui elev să i se ofere posibilitatea de a atinge harta cu mîna, cu creionul, de a parcurge cu arătătorul graniţele naturale şi politice, rîurile şi mările. Elevilor le place să găsească pe hartă localităţi, rîuri mai puţin cunoscute. Pornind de la acest interes, profesorul va elabora o serie de exerciţii de localizare a ţărilor, oraşelor, evenimentelor, descrise în manualul de istorie. După formarea celor mai simple deprinderi de lucru cu harta istorică, pot fi utilizate şi exerciţii mai complicate.

Exerciţiile de lucru cu harta istorică vor fi efectuate în cadrul fiecărei activităţi didactice la

istorie, formîndu-le copiilor deprinderi de orientare în spaţiul istoric şi geografic, precum şi obişnuinţa de a localiza fiecare eveniment istoric.

DEZVOLTAREA PRICEPERII DE A LUA NOTIŢE ÎN CADRUL LECŢIEI DE ISTORIE LA ELEVII CLASEI A IV-A

Pînă a veni în clasa a IV-a elevii au însuşit deprinderea de a scrie, de a-şi exprima în formă scrisă cunoştinţele obţinute. Căutînd să dezvolte aceste abilităţi, profesorul îi va învăţa pe elevi să-şi ia notiţe rapide, utilizînd unele semne convenţionale. Semnele convenţionale pot fi cele din manual, dar sînt plauzibile şi cele elaborate de profesori, uneori în colaborare cu elevii. Utilizarea semnelor-simboluri le cultivă elevilor dexterităţi elementare de conspectare, care, în clasele mai mari, pot fi transformate în deprinderea de a elabora conspecte şi semne de reper. La sfîrşitul cursului de istorie din clasa a IV-a ar fi de dorit ca elevii să însuşească şi să utilizeze următoarele semne convenţionale (prezentate în tabelul de mai jos).

Utilizate permanent, semnele convenţionale contribuie la dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală, mai ales la priceperea de a discuta şi a citi atent.

IMITAŢIA — O ABILITATE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII CAPACITĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Copilul, la vîrsta şcolii primare, demonstrează o mare capacitate de a învăţa prin a urma un model. El imită profesorul, părinţii, colegii, eroii preferaţi. Această capacitate trebuie utilizată pentru a dezvolta deprinderile elevilor de a conversa, a pune întrebări, a gesticula, a se mişca în timpul activităţilor didactice, a utiliza elemente de dans ş.a.

La început, imitaţia pare o simplă repetare a acţiunilor modelului (profesor, părinte etc.). Dar în contextul unui spirit de observaţie în continuă ascensiune şi al unui program de repetări permanente, ea se transformă într-o obişnuinţă intelectuală. Cel mai frecvent model de învăţare, pentru elevii din ciclul primar, este profesorul. Unii elevi vor imita pe rînd rolul profesorului punînd întrebări la temă, explicînd noţiuni, demonstrînd ceva la tablă. Pot fi utilizate jocuri de rol cu cîteva personaje (profesorul, elevul, părintele), în cadrul căruia se poate imita o activitate didactică. Copiilor le plac foarte mult jocurile de rol, cu implicarea personalităţilor istorice, precum urmează.

1. Un elev se aşază în fotoliu (imitaţia vestimentară şi de arme - conforme epocii istorice) şi joacă rolul unei personalităţi (domn, ostaş, preot...), căruia i se pun întrebări referitoare la epoca dată.
2. Doi sau mai mulţi elevi reprezintă personalităţi istorice care elaborează un dialog conform temei, epocii istorice.
3. Cîţiva copii pot juca rolurile martorilor oculari ai unui eveniment istoric. (De exemplu, un ostaş, un ţăran, o femeie, un copil şi domnul Ştefan cel Mare povestesc despre ce au văzut în timpul bătăliei de la Valea Albă).
4. Copiii pot juca şi în scene cu laude sau reproşuri, adresate unui domn sau altei personalităţi istorice.
5. În clasa a IV-a, la lecţiile de istorie, pot fi utilizate jocuri cu păpuşi ce reprezintă personalităţi istorice.

Cele expuse mai sus s-au sintetizat din îmbinarea unor concepte de ordin teoretic cu activitatea practică în procesul predării istoriei în clasa a IV-a şi reprezintă doar una dintre posibilele interpretări practice ale elementelor de teorie a educaţiei. Fiece profesor are tot dreptul să elaboreze şi să aplice oricare alte tehnici şi metode benefice formării şi dezvoltării la elevi a priceperilor şi deprinderilor de muncă intelectuală.

î. Hr. — înainte de Hristos	— oraş
d. Hr. — după Hristos	— cetate
î.e.n. — înaintea erei noastre	= — mănăstire
e.n. — era noastră	— direcţia de avansare
sec. — secol	— direcţia de retragere
mln. — mileniu	— a fost distrus
dec. — deceniu	**?** — nu ştiu, necunoscut
S — sud	**!** — foarte interesant
V — vest	**D.** — domnitor, domn
N — nord	**R.** — rege
E — est	**Br.** — boier
— bătălie	**Ţr.** — ţăran etc.

Dialog direct...



Cinci intrebari pentru toti cititorii:

1. Ce credeti ca ar trebui sa prevaleze in continutul unei reviste de psihopedagogie:
a) analize teoretice ale fenomenului educational;
b) articole de politica educationala ce tin in dezbatere reforma curriculara (atit in context european, cit si in cadrul invatamintului din Republica Moldova);
c) metode si tehnici didactice din experienta formatorilor implicati in procesul educational;
d) scenarii detaliate ale organizarii si desfasurarii unei lectii-model (la o tema concreta, capitol etc.);
2. Cui ar fi bine sa se adreseze mesajul unei publicatii pedagogice, in special:
a) cadrelor didactice;
b) educabililor (elevi, liceeni, studenti);
c) managerilor procesului de invatamint (incepind cu ministerele de resort si terminind cu factorii de decizie din administratiile teritoriale)?
3. Ce fel de articole (sau autori) ar trebui sa nu(-i) publice o revista de psihopedagogie?
4. Care ar fi, in viziunea Dvs., aspectul grafic, paginarea, si - de ce nu? - costul unei publicatii pedagogice (vinzare si abonament)?
5. Divertisment, reclama, umor - mai mult, mai putin?







Învăţătura trebuie transformată în fapte; altfel se pierde.

/H.de Balzac/

Brainstorming-ul pentru profesori



Alvina **GROSU**

Orice persoană ar putea participa, organiza şi, nu în ultimă instanţă, acumula informaţii generale la nivelul său – toate acestea în raport direct cu brainstorming-ul.

Dar, pentru început, să trecem în revistă şirul sinonimic al noţiunii de brainstorming: starea de excitare a minţii, "frămîntare de minte", turbulenţă, explozie, extaz, "furtună în creier"… Apoi să trecem la cîmpul semantic, multidimensional, al aceleiaşi definiţii.

Brainstorming-ul (după Alex Osborn, cel ce i-a dat "naştere") este o tehnică de conferinţă prin care un grup încearcă o soluţie pentru o problemă specifică, colectînd toate ideile emise spontan de la participanţii acestui grup.

Brainstorming-ul este un proces organizat pentru obţinerea numărului maxim de idei referitoare la un anumit domeniu de interes.

Brainstorming-ul este o tehnică ce dezvoltă abilitatea de a genera idei noi.

Brainstorming-ul creează stări intelectuale optime pentru generarea ideilor noi.

Brainstorming-ul asociază liber diverse idei pentru formarea ideilor şi conceptelor noi.

Brainstorming-ul este o metodă simplă şi eficientă de a genera idei, stimulînd gîndirea divergentă sau creativă.

Brainstorming-ul se constituie ca o parte a *procesului de soluţionare a problemelor,* care include crearea ideilor noi prin suspendarea judecăţilor.

BRAINSTORMING-UL, CONŢINUTUL, ROLURILE ŞI REGULILE ACESTUIA

Într-o sesiune de brainstorming participantul poate fi implicat în trei roluri: liderul, secretarul sau membrul unui grup.

Liderului i se cere să fie un bun *ascultător* şi *organizator*. El trebuie să pregătească o anumită problemă ori un anumit subiect pentru sesiunea de brainstorming, astfel încît să-i ajute pe membrii grupului să-şi adune forţele intelectuale în vederea soluţionării problemei. Pe parcurs, liderul va ţine cont de respectarea regulilor şi orchestrarea generală a grupului.

Formularea problemei îi va sprijini pe participanţi să înţeleagă intenţia sesiunii şi să stimuleze gîndirea inovativă; ea nu va polariza preferinţele pentru un anumit tip de soluţii şi, respectiv, nu va exclude creativitatea gîndirii.

Regulile de bază ale brainstorming-ului:

1. Toate ideile sînt binevenite. Nu există răspunsuri greşite. Nu se permite judecarea nici unei idei.
2. Fiţi creativi în contribuţiile voastre. Deschiderea spre idei noi şi originale este foarte importantă. Toate poziţiile şi punctele de vedere sînt acceptate.
3. Încercaţi să contribuiţi cu idei de claritate într-un timp limitat.
4. Preluaţi şi dezvoltaţi ideile colegilor.

Secretarul trebuie să scrie fiecare idee clar, citeţ şi vizibil pentru toţi. Uneori liderul ar putea cu-

mula funcţiile secretarului.

Membrii grupului. Numărul acestora nu va fi mai mic de 5 şi mai mare de 10. Un grup ideal constă din 6-7 membri. Este foarte util ca o echipă să aibă şi experţi care cunosc problema respectivă.

În sincera dorinţă ca acest articol să vă fie de folos, venim, în continuare, cu cîteva sugestii, începînd cu formularea problemei într-un mod operabil şi de mai multe persoane şi terminînd cu utilizarea diverselor modalităţi de organizare a brainstorming-ului, potrivit exemplelor ce urmează.

Brainwriting-ul păstrează aceeaşi procedură ca şi brainstorming-ul, cu singura excepţie că totul se face în scris.

Brainstorming-ul dublu este util pentru asigurarea participării active în grupurile mari (circa 30 persoane), prin constituirea mai multor echipe, ceea ce va stimula gîndirea divergentă şi convergentă a fiecărui angajat în proces. Fiecare persoană primeşte cîte un card marcat cu o literă şi un număr. Apoi participanţii sînt rugaţi să se grupeze, conform literelor, în 5 echipe a cîte 6 membri:

A1, A2, A3, A4, A5, A6;
B1, B2, B3, B4, B5, B6;
C1, C2, C3, C4, C5, C6;
D1, D2, D3, D4, D5, D6;
E1, E2, E3, E4, E5, E6.

Grupelor le vor fi distribuite roluri diferite din punct de vedere al generalizării de idei vizavi de problema pe care o au de soluţionat cu toţii.

După o pauză, activitatea poate fi reorganizată, participanţii formînd 6 echipe a cîte 5 membri, conform numărului de card:

A1, B1, C1, D1, E1;
A2, B2, C2, D2, E2;
A3, B3, C3, D3, E3;
A4, B4, C4, D4, E4;
A5, B5, C5, D5, E5;
A6, B6, C6, D6, E6.

Sperînd să vă fi trezit interesul pentru acest procedeu modern de înaltă productivitate şi creativitate, vă provocăm la un brainstorming "personal", îndemnîndu-vă să găsiţi şi alte forme ale acestei tehnici. Sîntem siguri că veţi reuşi…

Pînă ne trimiteţi articolele dumneavoastră, mai rămînem în contextul utilizării brainstorming-ului în procesul de predare-învăţare, cu noi sugestii de aplicare a lui în cadrul lecţiilor.

Oportunităţi de aplicare la ore

Exemplu: Istoria românilor, clasa a IX-a.

Tema: România în perioada interbelică.

Evocare: Care sînt consecinţele Marii Uniri pentru România?

Ar putea urma şi multe alte exemple de la orice disciplină, ceea ce demonstrează caracterul universal de aplicabilitate a acestei tehnici.

În final, vă îndemnăm să vă asumaţi riscul aplicării acestei tehnici, foarte eficientă, la lecţiile dumneavoastră, dacă nu aţi şi făcut-o deja. Iar dacă ea vă este familiară, atunci nu vă rămîne decît să fiţi întotdeauna creativi şi să găsiţi alte modalităţi şi forme de organizare.

Succes!

Etapa lecţiei	Obiectivul	Modalitatea de desfăşurare
Evocarea	A actualiza cunoştinţele şi experienţa de viaţă a elevilor la tema dată	Problema se anunţă sub formă de întrebare, la care elevii răspund, fie în scris (brainwriting), fie oral (brainstorming), formulînd toate ideile care le vin în cap vizavi de acest subiect. Informaţia, ideile adunate pot fi scrise pe tablă, pe foi, în caiete.
Conştientizarea sensului	A facilita înţelegerea mai profundă a textului (lecţiei, informaţiei)	După citirea textului (lecţiei, informaţiei), s-ar putea formula întrebări generale sau particulare, vizavi de text, la care elevii răspund prin brainstorming.
Reflecţia	A facilita asimilarea materiei de către fiecare copil în parte şi a-i forma viziuni, opinii la tema dată	Se lansează un mesaj, o întrebare sau orice cu referinţă la: utilitatea informaţiei (lecţiei) pentru ei personal, părerea elevilor despre cele învăţate sau propuse pentru învăţare etc. Fiecare elev (sau doar cel ce doreşte) poate răspunde oral sau în scris la mesajul lansat fie de profesor, fie de oricare din colegii săi.



ProDidactica
CENTRUL EDUCAȚIONAL

Formular de participare la concurs (model)

Numele și prenumele _____

Locul de muncă _____

Experiența în domeniu, manuale școlare editate _____

Adresa _____

Telefon de contact, e-mail _____

str. Armenească 13, Chișinău, Republica Moldova
tel.: (3732) 54-19-94, 54-25-56. e-mail: prodidactica@cepd.soros.md



Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Nicolae **CREȚU**

"Dacă nu ştii unde mergi, atunci este foarte dificil să alegi o cale potrivită de a ajunge la destinație."
/Robert Mager/

Abilitatea profesorului de a elabora obiective este foarte semnificativă în condițiile reformei educaționale. Modelul propus în continuare vine să faciliteze procesul de elaborare a obiectivelor, oferind nişte instrumente simple de lucru.

Elaborarea corectă a obiectivelor educaționale este crucială în planificarea oricărui eveniment de instruire, necesitatea acesteia fiind condiționată de faptul că *obiectivele*:

- devin un standard de certificare în majoritatea statelor;
- oferă un fundament pentru selectarea strategiilor de instruire adecvate scopurilor educaționale în proiectare;
- îl ajută pe elev să-şi direcționeze atenția spre ceea ce se aşteaptă de la el;
- asigură un suport pentru evaluarea corectă a performanței (cunoştințelor şi abilităților);
- oferă criterii pentru determinarea eficienței întregului proces de instruire.

Înainte de a începe procesul de elaborare a obiectivelor, să clarificăm ce este un obiectiv - un enunț care descrie scopurile educaționale, finalitățile unui eveniment educațional, comportamente specifice, abilități sau sarcini? De fapt, toate aceste noțiuni se includ în conceptul de obiectiv.

A.Crişan şi V.Guțu oferă următoarea definiție:

Obiectivele definesc noul comportament după ce elevul a parcurs o experiență de învățare.
Un obiectiv este enunțul ce specifică în termeni comportamentali (măsurabili, concreți şi detectabili) performanțele elevului, realizate ca un rezultat al procesului de instruire.

Dar fixarea obiectivelor nu este primul pas în proiectarea educațională.

Înainte de a elabora obiectivele, trebuie să fim siguri că am reuşit să:

- stabilim scopurile evenimentului de instruire;
- identificăm cunoştințele, abilitățile şi comportamentul aşteptat ca un rezultat al realizării lecției;
- elucidăm care sînt sarcinile de bază şi cele secundare;
- determinăm comportamentele şi caracteristicile inițiale ale elevilor.

Urmează un model simplu de elaborare a obiectivelor, adaptat după teoria propusă de cercetătorul în psihopedagogie Robert Mager.

Modelul *ACCM* reprezintă o abreviere mnemotehnică (mnemică) a principalelor elemente din care se compune un obiectiv educațional.

A – semnifică *auditoriul* şi ne reaminteşte că obiectivele trebuie să fie focalizate asupra elevului, şi nu asupra profesorului. *A* este un item care ne sugerează întrebarea: "Ce acțiuni sau comportamente aşteptăm *din partea elevilor* ca un rezultat al lecției?

De exemplu:

La sfîrşitul orei *elevul* va fi capabil să (aceasta fiind o formulă utilă aplicată înainte de enumerarea obiectivelor):

- identifice cel puțin 4 cauze ale revoluției din 1848, folosindu-se de notițele pe care şi le-a luat pe parcursul lecției;
- rezolve independent 4 inecuații reductibile la inecuații pătratice;
- elaboreze în echipă o prezentare grafică sistematizată a regnului animal.

C – reprezintă *comportamentul*. Obiectivul va constata un comportament al elevului – rezultat al procesului de învățare – care trebuie să fie măsurabil. Dacă analizăm mai detaliat, atunci vom vedea că modul comportamental se compune din două elemente: un *verb de acțiune* şi o *referință la conținut*.

1.Verbul de acțiune specifică actul comportamental aşteptat din partea elevului. *Taxonomia lui Bloom* (vezi schema) oferă o listă detaliată a verbelor, utilă pentru elaborarea obiectivelor.

2.Referința relevă un conținut specific şi, de regulă, este precedată de un verb.

De exemplu:

La finele lecției elevul va fi capabil să:

– identifice cel puțin 4 *cauze ale revoluției din 1848*, utilizînd notițele pe care şi le-a luat pe parcursul lecției;

– rezolve independent 4 *inecuații reductibile* la *inecuații pătratice*.

C – reprezintă *condițiile* situației în care se produce comportamentul aşteptat, acestea fiind nişte constrîngeri sau parametri ai procesului de învățare şi evaluare. În obiective sînt puse în evidență materialele ce pot fi utilizate de elevi (de asemenea, cele ce nu pot fi utilizate), condițiile în care elevii îşi vor demonstra abilitatea etc.

De exemplu:

– *Avînd ca reper harta geopolitică a Europei*, elevii vor fi capabili să determine cel puțin 3 avantaje şi 3 dezavantaje macroeconomice ale Moldovei.

M – reprezintă *măsura* (sau criteriul), aceasta specificînd standardul minim acceptat de performanță în termeni de calitate, cantitate şi timp.

Măsura este şablonul după care se evaluează realizarea obiectivului. Ea poate fi stabilită din punct de vedere cantitativ şi vizează calitatea, viteza şi acuratețea realizării unei performanțe.

De exemplu:

La finele orei elevul va trebui să:

– identifice *cel puțin patru* cauze ale revoluției din 1848, utilizînd notițele pe care şi le-a luat pe parcursul orei.

În final, pornind de la modelul *ACCM,* prezentat mai sus, am vrea să punem accentul pe un moment important, care ne poate ajuta în procesul de elaborare a obiectivelor: de obicei, pentru a specifica adecvat conținutul unei ore de instruire e nevoie de 5–10 obiective. Desigur, acest enunț se reduce la o simplificare, dar el oferă cel puțin o viziune asupra procesului de elaborare a obiectivelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Crişan, A., Guțu, Vl., *Dicționar de termeni pedagogici*; EDP, Bucureşti, 1998.
2. Crişan, A., Guțu, Vl., *Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodologic*; Editura "TipCim", Cimişlia, 1997.
3. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*; EDP, Bucureşti, 1998.
4. Mager, Robert, *Preparing Instructional Objectives*; Belmont, CA: David S. Lake Publishers, 1984.



Taxonomia lui Bloom



Serghei **LÎSENCO**

Învățarea prin colaborare

Metoda Zig-Zag

Stimați colegi, vi s-a întîmplat vreodată să aveți elevi care nu-şi făceau temele de acasă din cauza volumului mare al textului de studiat? Aveți elevi, care preferă mai mult să comunice înde ei decît să citească ce scrie în manual? Sînteți de acord că metodele autoritare în astfel de cazuri par a fi puțin eficiente?

Sînt sigur că fiecare profesor creativ posedă instrumentele şi tehnicile ce-i permit să rezolve aceste probleme.

L-am putea compara cu un vîslaş iscusit ce conduce barca pe o mare furtunoasă. Dar aventurîndu-te împotriva fluxului, rişti să ți se răstoarne ambarcațiunea. Ce va face un navigator cu experiență? El se va folosi de puterea fluxului şi, prin mişcări abile cu vîslele, va ajunge cu barca la malul dorit. Aşa e şi în cazul unui profesor creativ - el nu tinde să impună voia sa elevilor ci organizează şi îndrumează energia lor în direcția necesară, oferindu-le un mediu în care copiii lucrează, se joacă şi, în acelaşi timp, aproape imperceptibil pentru ei, învață.

De una din metodele ce permit organizarea clasei într-un asemenea mod am luat cunoştință în cadrul proiectului *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice (LSDGC)*. În context, vă propun aici un exemplu din experiența proprie - la ora de istorie cu subiectul "Revoluțiile burgheze din anii 1848-1849" (clasa a VII-a, Istoria Universală).

Obiectivele lecției au fost ca fiecare elev să cunoască, la sfîrşitul orei, cauzele, principalele evenimente, forțele implicate şi rezultatele acestor revoluții, să poată compara, evidențiind trăsăturile generale şi particularitățile revoluțiilor sus-numite. Pentru a atinge aceste obiective am folosit tabelul de mai jos.

Dar cum să facem ca să-l interesăm pe elev în a completa acest tabel?

După cum este ştiut, revoluțiile s-au desfăşurat în Franța, Germania, Austria şi Italia. Pornind de la acest fapt, am împărțit clasa în grupe a cîte patru elevi. Fiecare membru al unei astfel de echipe a devenit "expert" pentru una din aceste țări. Sarcina "expertului" era de a completa rubrica din tabel conform țării alese şi de a expune în fața celorlalți trei colegi de grup cunoştințele căpătate din manual.

Dar cum să fiu convins că fiecare elev va îndeplini calitativ această misiune didactică?

Am rugat "experții" din grupele inițiale să studieze evenimentele în colaborare. Astfel, în clasă au apărut patru grupe noi cu "experți" pentru Franța, Germania, Austria şi Italia.

Consultînd manualele şi colaborînd, elevii identificau trăsăturile principale ale revoluției din respectiva țară, discutau cum ar fi mai bine să completeze o anumită rubrică şi să expună cunoştințele căpătate în fața colegilor.

Terminînd de executat sarcina dată, "experții" s-au reunit în grupele inițiale. Apoi echipa "reîntregită" a luat cunoştință de evenimentele din fiecare țară, ascultînd mesajele tuturor "experților" şi completînd astfel tabelul.

După încheierea activității, elevii erau gata să discute despre trăsăturile generale şi particularitățile revoluțiilor, despre consecințele şi experiența acestora.

Au fost atinse oare obiectivele propuse? Observați: fiecare elev a completat tabelul, fiind gata să descrie revoluția din cel puțin o țară. Colaborînd cu colegii de grup, ei îşi expuneau părerile, în acelaşi timp percepînd şi mesajele membrilor echipei.

Ei bine, dacă v-am trezit interesul pentru folosirea acestei metode în cadrul lecțiilor voastre, atunci să urmărim expunerea algoritmului tehnicii cu denumirea "ZIG-ZAG". El conține 6 etape.

1. Împărțim în 4 –5 fragmente textul care ur-

	FRANTA	GERMANIA	AUSTRIA	ITALIA
1. Cauzele revoluției				
2. Forțele implicate				
3. Evenimentele principale				
4. Rezultatele				

meză a fi studiat. Acest lucru poate fi realizat în timpul proiectării orei.

2. Formăm grupe din 4-5 elevi (corespunzător numărului de fragmente de text). Le vom denumi "grupe de acasă" (grupe inițiale). Distribuim părțile textului membrilor grupei.

3. Explicăm elevilor că, spre sfîrşitul orei, ei trebuie să înțeleagă textul în întregime. Pentru a facilita asimilarea materiei de studiu, fiecare elev va fi desemnat "expert" numai pentru o parte a textului. Lămurind unul altuia fragmentele corespunzătoare, toți membrii "grupei de acasă" vor înțelege textul mai bine decît dacă ar fi lucrat individual.

4. Urmează constituirea "grupelor de experți". În ele vor intra reprezentanți ai "grupelor de acasă", cu aceeaşi parte a textului (de exemplu: elevii ce au avut sarcina să studieze situația din Franța în diferite "grupe de acasă" (inițiale) se unesc într-o "grupă de experți" pentru a face acest lucru în comun). "Experții" citesc părțile lor de text, discută conținutul respectivului fragment ce i-a revenit fiecăruia, punînd în evidență cele mai importante momente, şi hotărăsc în ce mod vor transmite cunoştințele căpătate colegilor din "grupele de acasă".

5. Activitatea continuă în "grupele de acasă". Fiecare "expert" expune nu numai conținutul părții sale de text şi răspunde la întrebările colegilor, dar şi pune întrebări, pentru a se convinge că toți membrii echipei au înțeles cele vorbite anterior.

6. Urmează etapa în care elevii se vor convinge de înțelegerea textului integral, iar profesorul va evalua eficiența întregii activități.

Dacă într-adevăr ne interesează dezvoltarea personalității elevului şi a deprinderilor lui de a căpăta cunoştințe şi de a fi responsabil pentru însuşirea propriilor cunoştințe atunci rezultatul muncii trebuie neapărat discutat de comun acord cu copiii. Îi vom întreba cum s-au simțit în rolul de "experți", ce le-a reuşit, după părerea lor, ce obstacole au întîmpinat, cum înțeleg ei utilitatea acestei activități.

Contribuind la dezvoltarea personalității elevului, profesorul îşi va spori concomitent şi propriul nivel de profesionalism.

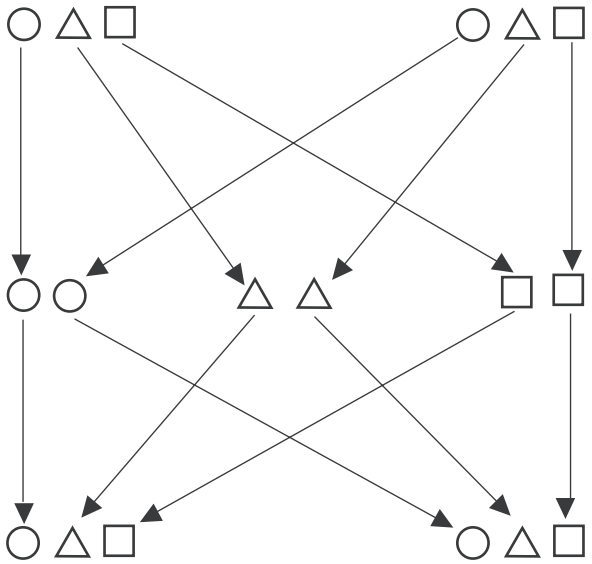
SCHEMA METODEI ZIG-ZAG

Grupele "de acasă" (împărțirea textului – etapele a 2-a şi a 3-a).

Grupele de "experți" (studierea şi discutarea - etapa a 4-a).

Grupele de acasă (schimb de informație, învățarea reciprocă - etapa a 5-ea).

Fiecare figură grafică semnifică un fragment de text ce-i revine respectivului elev.



Încearcă să înțelegi şi să accepți

joc didactic



Dana **TERZI**

Ne-am obişnuit deja cu faptul că în lumea ciberneticii "armonia algebrică" este a priori corectă şi veridică, iar oamenii sînt tentați să teoretizeze şi să raționalizeze totul în mod excesiv. De fapt, "livrescul" ultimelor decenii constituie "tragicul şi comicul" secolului al XX-lea, viciul principal al celor ce-şi zic HOMO SAPIENS. Fiind influențați de dogmele unei astfel de "gîndiri"(!) elevii şi studenții însuşesc teze concrete şi informații noi în mod automat şi non-participativ, iar potențialele opțiuni sînt respinse şi/sau ignorate. De regulă, oamenii se identifică cu propriile convingeri şi opinii într-o măsură atît de mare încît un alt punct de vedere, exprimat de altcineva, este calificat drept un atac la persoană, fapt care circumscrie posibilitățile mintale ale oamenilor şi-i privează de oportunitatea conştientizării spectrului intelectual. Cu toate acestea, învățămîntul are misiunea să asigure dezvoltarea abilităților elevilor de a se orienta în mediul înconjurător, percepîndu-i diversitatea şi pluralitatea.

"CA SĂ VEZI CE ABSURDITATE!"

Una din modalitățile de dezvoltare şi exersare a abilităților intelectuale se sprijină pe tehnica *"Încearcă să înțelegi şi să accepți"* elaborată de psihologul american Peter Elbow ("Believing Game"). În mod conştient şi cu un scop bine determinat, individul încearcă să se convingă pe sine însuşi să accepte opinia (ipoteza etc.) formulată de altcineva, neglijînd faptul că ea poate fi sau poate să pară absurdă, contradictorie sau lipsită de fundamentare ştiințifică. O astfel de abordare oferă posibilitatea de a analiza şi inspecta toate avantajele opiniei celuilalt, care în alte circumstanțe ar putea rămîne "în culise".

Această tehnică este exersabilă în cadrul unui joc didactic (cu durata de 45-50 min.). Regulile acestuia nu sînt complicate: participanților li se interzice să pună întrebări agresive care ar putea provoca o confruntare; ei trebuie să încerce să treacă pe "poziția" oponentului. În cazul în care apar dificultăți în ceea ce priveşte formularea întrebărilor, se permite solicitarea ajutorului din partea grupului sau a profesorului. Activitatea echipei trebuie să se desfăşoare conform criteriului de încredere reciprocă şi de exprimare liberă. Profesorul arbitrează jocul rejetînd întrebările cu caracter blamant, avînd conotații negative sau depreciative. Jocul nu trebuie transformat într-o discuție, care, de cele mai dese ori, finalizează într-o polarizare a opiniilor: această tehnică are de fapt un scop opus - cel de a-i apropia pe oameni în tentativa de comprehensiune a unor situații, evenimente etc., printr-o examinare impersonală şi echidistantă. Pe parcursul acestui joc didactic participanții au posibilitatea să învețe a gîndi critic, coerent şi detaşat, să formuleze concluzii şi să elucideze interrelații importante.

"CU ASTA NU POȚI SĂ NU FII DE ACORD!"

Jocul începe cu prezentarea problemei şi a opiniilor care vor fi, în final, acceptate de toți participanții. Pentru aceasta se oferă 10-15 min. Subiectul pus în discuție trebuie să fie concret, familiar elevilor, pertinent experienței lor de viață, conținînd şi mai multe perspective de abordare, astfel încît să le stimuleze gîndirea abstractă. Subiectul poate fi propus sub formă de comunicare, text sau prezentat de un expert. După ce au luat cunoştință de text sau l-au ascultat pe expert, elevii încearcă să-şi exprime propriile opinii despre această problemă, elucidînd unele sau altele aspecte ale ei. Succesul acestei etape depinde în mare măsură de abilitatea profesorului de a nuanța acele aspecte ale problemei puse în discuție asupra cărora vor cădea de acord toți participanții, fără a resimți vreun protest interior. În cadrul jocului descris aici, se cere să fiți atenți atît la mijloacele verbale de comunicare cît şi la cele non-verbale (mesajul lor pozitiv care încurajează comunicarea sinceră şi eficientă).

"MĂ ÎNDOIESC, DECI EXIST!"

După ce grupul a acceptat deja convingerile de bază şi a convenit asupra aspectelor fundamentale ale problemei, se va trece la etapa dubiilor şi îndoielilor (20-30 min.). În această fază sarcina constă în a formula propriile dubii sub forma unor întrebări de clarificare. Participanții cărora le-a reuşit aceasta îi vor ajuta pe colegi. Celor care nu pot fi de acord

cu unele aspecte li se sugerează să se concentreze asupra altora.

Pentru a-i ajuta pe participanți să formuleze întrebări, amintiți-le următoarele reguli:

- nu etichetați, nu folosiți clişee şi stereotipuri (ele ascund, de regulă, atitudinile negative);
- nu puneți întrebări vagi, care se pot referi la cîteva probleme simultan sau întrebări ce ar grupa oamenii în funcție de atitudinea pe care o au față de problema respectivă;
- formulați întrebări-problemă prin care s-ar putea menține discuția; evitați întrebările calificative ce conduc la finalizarea ei.

Iată cîteva exemple de întrebări tipice, care nu trebuie acceptate în cadrul acestui joc: "Într-adevăr considerați că...?", "Cum poți să crezi că...?" etc. Prima întrebare ne sugerează că cel care întreabă nu este de acord cu afirmația respectivă şi este gata să atace. Drept o alternativă a acesteia ar putea servi o serie de reformulări ale ei: "Am sentimente contradictorii. Pe de o parte, consider că..., pe de altă parte, înțeleg că..." ori "Sînt de acord că..., dar, în acelaşi timp, consider că..." sau "Vă rog să-mi împărtăşiți şi mie convingerile Dumneavoastră în legătură cu această dilemă". O întrebare coerentă trebuie să corespundă următoarelor exigențe:

- cu ajutorul ei poți afla lucruri noi, ceea ce presupune şi schimbarea convingerii;
- trebuie să fie formulată corect - cu cît mai autentic ea va reflecta realitatea cu atît mai elocventă va fi.

"DAR CUM GÎNDEŞTE EL?"

În etapa a treia - cea mai importantă - participanții sînt împărțiți în grupe mici, ei încercînd să răspundă la toate întrebările de pe poziția celui care este de acord cu opinia respectivă, găsind tot mai multe argumente. Inițial, este necesar să se ajungă la o afinitate de atitudini cu privire la problemele principale şi doar apoi se va trece la rezolvarea creativă a unor dileme minore sau cu o semnificație mai redusă. Participanții care întîmpină dificultăți trebuie să se întrebe: "Ce mă împiedică să fac următorul pas? Doar ceilalți membri ai grupului au putut să înainteze". Acestora profesorul le propune să se relaxeze, să asculte atent întrebările şi răspunsurile colegilor. Li se permite să repete întrebările formulate anterior de aceştia, ceea ce va aprofunda înțelegerea sensului lor.

Dacă activitatea va decurge bine, atunci participanții se vor descătuşa, evocînd diverse situații din propria experiență.

Profesorul va mai înțelege că acesta nu este un joc de roluri. În cazul dat elevii trebuie să creadă cu adevărat în opinia exprimată de altcineva, să aibă curajul necesar pentru a-şi pune la îndoială propriile convingeri. Cea mai mare dificultate pe care o au de depăşit majoritatea participanților constă în a se "deschide" pentru acceptarea ideilor noi.

CONSIDERAȚII FINALE

La sfîrşitul activității se recomandă o analiză critică a tuturor afirmațiilor enunțate pe parcursul jocului didactic. Aici se vor utiliza pe larg abilitățile de gîndire critică. Participanții ar putea prezenta rezumate în care să-şi expună propria opinie vizînd problema discutată. Ei descriu poziția lor de pînă la angajare în activitatea respectivă, dificultățile survenite în cadrul jocului, analizează punctele forte şi punctele slabe ale fiecărei opinii.

De regulă, doar cîțiva participanți îşi modifică viziunea asupra problemei. În acelaşi timp, la majoritatea participanților se constată o creştere substanțială a gradului de toleranță față de viziunile celorlalți. Pe lîngă aceasta, jocul propus ajută la conştientizarea următorului adevăr: o persoană nu întotdeauna se identifică plenar cu opiniile (chiar convingerile) sale.

Cel mai prețios rezultat ce se desprinde din acest joc ține de faptul că participanții şi-au antrenat şi şi-au dezvoltat flexibilitatea, toleranța, abilitatea de a-l înțelege pe celălalt şi de a empatiza cu el, de a vedea antiteza situațiilor, capacitatea de a percepe lumea în diversitatea ei.

Nimic nu se învaţă decît
învăţînd...

/COMENIUS/



DICŢIONAR



Mesajul psihologic al noţiunii de feedback

Tatiana **TURCHINĂ**

Profesiunea didactică presupune anumite abilităţi şi competenţe. Fiind una eminamente socială, activitatea profesorului a fost, este şi va fi un joc la scenă deschisă, aşezat temeinic pe comunicarea didactică.

"Comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate: profesori – elevi/studenţi etc." *(L.Iacob, 1998)*.

Universul specific al comunicării didactice solicită nu numai o atitudine binevoitoare şi un real interes din partea profesorilor ci şi o reacţie corespunzătoare din partea elevilor.

În vederea eficientizării comunicării didactice se impune aşa-numitul proces ***feedback***, acesta fiind "…un termen preluat din limba engleză şi este întrebuinţat cu deosebire în cibernetică, semnificînd reacţia inversă" *(V.Birkenbihl, 1998)*.

"Dicţionarul de psihologie" *(U.Şchiopu, 1997)* defineşte feedback-ul ca fiind "*...conexiune inversă în cadrul unui sistem cu autoreglare, prin care veriga de execuţie se exercită asupra verigii de comandă.*"

Într-o accepţiune foarte largă, prin feedback se înţelege modalitatea în care finalitatea redevine cauzalitate, ea prezentînd una din cele mai importante căi de a învăţa comportamente şi de a evalua impactul nostru asupra celorlalţi.

Feedback-ul joacă un rol important în eficientizarea actului de învăţare, în ameliorarea relaţiei interpersonale între cei implicaţi în actul didactic.

R.Mucchielli, specialist în domeniul comunicării, susţinea că privarea de feedback reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elev *(cit. după L.Iacob, 1998)*.

Literatura de specialitate prezintă o multitudine de forme ale feedback-ului. În funcţie de modalitatea de codare a mesajului, feedback-ul poate fi *verbal*, *para-verbal* şi *non-verbal*. Cel *verbal* se referă la intervenţii verbale, comentarii, întrebări, exprimarea atitudinilor, cum ar fi: "*Mai tare, te rog!*"; "*Ce vrei să zici (...)?*"; "*Mi-a plăcut cum ai formulat răspunsul...*"; "*Lucrarea este scrisă bine, deoarece corespunde cerinţelor*" ş.a. Feedback-ul para- şi non-verbal vizează intonaţia, pauza, mimica, gestica, privirea — toate acestea urmînd a fi congruente cu mesajul verbal sau cu efuziunea din interior.

În funcţie de sursă, feedback-ul poate fi *individual* (adresat unui elev sau unui profesor) şi *colectiv* – mesaj oferit clasei sau reacţia clasei la activitatea profesorului.

În funcţie de semnificaţie, feedback-ul poate fi *pozitiv* – cel care confirmă, încurajează, stimulează (de ex.: "*Ai făcut o treabă bună cînd...*"; "*Încearcă să mai găseşti o cale de soluţionare la fel de reuşită*") - şi *negativ* – cel care blamează ori invită, de obicei la respingerea şi/sau la o acceptare formală, fără înţelegere (de ex.: "*Nu mi-a plăcut cînd voi...*"; "*Mă deranjează, cînd spui...*" ş.a.).

Feedback-ul este posibil şi realizabil ca o abilitate ce poate fi cultivată şi dezvoltată. Literatura de specialitate sugerează următoarele:

- în procesul feedback-ului se iau în calcul nevoile celorlalţi;

– se cere doar descrierea comportamentului, nu şi interpretarea lui;
– feedback-ul are ca scop comportamentele ce pot fi schimbate relativ uşor;
– feedback-ul se realizează dacă este solicitat;
– feedback-ul urmează imediat după o acțiune, după un comportament;
– în cadrul lui exprimarea sentimentelor este directă.

BIBLIOGRAFIE

1. Iacob, L., Cosmovici, A., *Psihologia Şcolară*; Editura "Polirom", Iaşi, 1998.
2. Birkenbihl, V. F., *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*; "Gemma Press", Bucureşti, 1998.
3. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulților*; EDP, Bucureşti, 1982.
4. Bîrliba, M.C., *Paradigmele comunicării*; ESE, Bucureşti, 1987.

CURRICULUM

Curriculum ascuns reprezintă "efectele subliminale" ale programelor de educație/instruire posibile ca urmare a influențelor explicite şi implicite, directe şi indirecte, provenite din interiorul şi din exteriorul structurii de funcționare a acțiunii didactice:
– din interior, de la nivelul ambianței educaționale (vezi mediul clasei de elevi/grupei de studenți; relațiile interpersonale profesori-elevi/studenți, profesori/elevi);
– din exterior, de la nivelul cîmpului psihosocial care înconjură acțiunea didactică (vezi calitatea spațiului şi a timpului şcolar/universitar, stilul educațional adoptat la nivel social şi individual).

Curriculum comun defineşte obiectivele pedagogice generale necesare pentru formarea-dezvoltarea optimă a preşcolarului, elevului, studentului prin intermediul unor cunoştințe, strategii, comportamente de bază. Acest concept este cunoscut şi sub alte denumiri: curriculum central, core curriculum, curriculum general/trunchi comun de cultură generală, curriculum de bază.

Curriculum formal reprezintă documentele şcolare oficiale, instituționalizate la nivel pedagogic şi social în vederea proiectării activității de instruire/educație la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învățămînt.

Curriculum informal reprezintă efectele pedagogice indirecte provenite din diferite medii sociale: familie, mass-media, comunitate locală (educațională, culturală, religioasă, economică, politică, etnică etc.), (micro)grupuri de prieteni etc.

Curriculum local reprezintă resursele de proiectare pedagogică valorificabile în cadrul organizației şcolare, la nivel teritorial (prin inițiativa inspectoratelor şcolare) şi de bază (prin inițiativa fiecărei unități de învățămînt), respectînd cerințele funcționale de ordin general (vezi curriculum formal) şi condițiile particulare de realizare a acestora.

Curriculum nonformal defineşte obiectivele pedagogice specifice anumitor activități opoziționale, complementare şcolii, dar instituționalizate la nivel extradidactic/extraşcolar (vezi cluburile, taberele, casele elevilor şi studenților, centrele de pregătire profesională, centrele de petrecere a timpului liber, asociațiile sportive, artistice etc.). Activitățile realizabile la acest nivel pot fi incluse în planul de învățămînt ca oferte sociale şi pedagogice destinate tuturor elevilor şi studenților.

Curriculum specializat defineşte obiectivele pedagogice specifice necesare pentru formarea-dezvoltarea personalității elevului, studentului etc., prin intermediul unor cunoştințe, strategii, comportamente specifice anumitor domenii de cunoaştere/profiluri de studii (real-uman; ştiință-sociouman, tehnologic etc.) şi de activitate/specializări socioprofesionale.

Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Summary

The main objective of the present publication, "Didactica Pro…" is to contribute to the process of professional development of educators from various levels. A secondary target will be to raise the awareness and active involvement of main educational stakeholders – teachers, students, parents, educational authorities, the community etc. – towards issues and problems of the educational reform process.

Through the support of Soros Foundation Moldova, the Educational Center PRO DIDACTICA has taken this challenge of publishing a pedagogical journal that aims to become a reference point for the professional development of educators all over the country. We would like to contribute to the enrichment of the educational process by providing the most update information in the field. The materials will focus on the most actual concepts of formative-developing education, offering teachers from lyceums and gymnasiums, as well as school managers, a variety of methods and techniques as tools for their professional growth.

The articles will reflect current activities within programs implemented by PRO DIDACTICA Educational Center, as well as current events in different educational institutions, which are welcome to contribute with information.

In the current issue's first section,

Valentina Chicu, a teacher trainer with great experience in managing a village school, elucidates in her article some essential issues of the management of change.

In the same column entitled *Managerial Rubicon,* Gheorghe Girnet, Ministry specialist in the Management Department, elaborates on the objectives of the planning as a managerial function.

In the column *Quo vadis* the reader will find two interviews: with Anatol Mocrac, the Head of the Chisinau Department of Education, Youth and Sports, and Tudor Cojocaru, the Vice Director of Balti County Department of Education, Youth and Sports.

The column *Pedagogical World Map* offers an insight by Hamilton Beck, Ph.D. into higher education in USA. Mariana Kiriakov's article presents information on a particular feature in American education – the voucher.

The second section of the journal focuses on teaching methods and techniques, aiming to offer concrete tools for educators in gymnasiums and lyceums.

The column Ex catedra reflects issues of the implementation of school curriculum. In her article "Curricular Preliminaries" Viorica Goras-Postica, doctoral student, focuses on the objectives of the National Curriculum for lyceum level. Tatiana Cartaleanu, Ph.D. and Olga Cosovan, Ph.D., authors of curricular materials, offer a series of suggestions for curriculum implementation in Romanian language and literature for grade 10.

The experience of "Gaudeamus" Lyceum in Chisinau, that developed an individual school based curriculum, is disclosed in the article signed by Pavel Cerbusca, Ph.D.

The column *Docendo discimus* offers teaching aids for teachers of geography, history, Romanian language and literature developed by several already well-known teachers.

The column *Exercito, ergo sum* offers some useful tools, including brainstorming technique, zigzag method, and suggestions for the operationalization of objectives.

Ex libris will permanently cover the news in the publishing of pedagogical books indispensable for our readers.

The *Dictionary* column will cover terminology aspects, starting with *feedback* and *curriculum* in this issue.

Our intention is to keep these columns and inaugurate new ones, based on readers' contributions, in order to ensure a truly professional value to the journal.

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

BECK Hamilton – doctor în filologie.

BOLOCAN Viorica – doctorandă, profesoară de limba română la Liceul "Mircea Eliade", Chişinău, grad didactic superior, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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

CERBUŞCĂ Pavel – doctor în pedagogie, director adjunct la Liceul Teoretic "Gaudeamus", Chişinău.

CHICU Valentina – doctorandă, profesoară de limba rusă la Academia de Telecomunicaţii, grad didactic I, grad managerial II, 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 Nicolae – doctorand, coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor-şef , revista "Didactica Pro…".

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

DRUMEA Petru – doctor, conferenţiar, Universitatea de Stat din Tiraspol, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

DRUMEA Silvia – lector, Universitatea de Stat din Tiraspol.

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

GORAŞ-POSTICĂ Viorica – doctorandă, coordonator de program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GROSU Alvina – doctorandă, lector la catedra de pedagogie şi psihologie a Universităţii de Stat din Moldova.

IVANOVICI Liliana – director executiv al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA.

KIRIAKOV Mariana – coordonator la Centrul de Informare şi Documentare al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA.

LÎSENCO Serghei – profesor de istorie la Şcoala de Cultură Generală din Criuleni, grad didactic I.

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

MISTREANU Tatiana – profesoară de istorie, grad didactic I, inspector la Departamentul Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport al municipiului Chişinău, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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

TURCHINĂ Tatiana – doctorandă, lector la Universitatea de Stat din Moldova, catedra pedagogie şi psihologie, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

Vă invităm la colaborare.
Aşteptăm 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.