

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Curriculumul Național – realizări și probleme

NR. 3-4 (13-14) Iunie-August 2002

FUNDATIA

soros

moldova Fundația Soros – Moldova



Republica Moldova, Chișinău, MD-2001, str. Bulgară nr. 32
tel.: (3732) 274480, 270031, 275315 fax: (3732) 270507
e-mail: Foundation@ Soros.md
www.soros.md

soros



moldova

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr.3-4(13-14), 2002

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia Cristea

Secretar general de redacție:
Victor Koroli

Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactori:
Dana Terzi
Dan Bogdea

Culegere și corectare:
Maria Balan

Tehnoredactare computerizată:
Marin Bălănuță

Design grafic și fotografii:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, Chișinău

Revista apare cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău MD-2012,
Republica Moldova
Tel.: 542976, 541994, 542556
Fax: 544199
E-mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro
www.proeducation.md

PAGINA REDACTORULUI

Nadia CRISTEA
Argument 3

CURRICULUM VITAE

Fundația SOROS-MOLDOVA – un deceniu de activitate 4

RUBICON MANAGERIAL

Svetlana Beleaeva
Curriculumul: avantaje, dezavantaje, propuneri 11

MASA ROTUNDĂ:

Curriculum de liceu: bilanțul a trei ani de implementare 13

QUO VADIS?

Vlad Pășlaru
Modernitate și curriculum 20

Tatiana Niculcea
Dezvoltarea curriculumului școlar în clasele I-IV 22

Nadejda Velișco
Curriculumul în contextul reformei învățământului din Republica Moldova 25

Viorica Goraș-Postică
Curriculumul de liceu:reflecții post-factum 26

Gabriel Palade
Învățământul deschis la distanță – imperativ al timpului 28

EVENIMENTE CEPD

Viorica Goraș-Postică
Formare și relaxare. Interacțiune intelectuală și afectivă 32

Valentina Chicu
Școala de vară în cadrul Proiectului *Învățare prin Cooperare* 34

MAPAMOND PEDAGOGIC

Aurelia Felea
Procesul didactic la Universitatea din Heidelberg 35

EX CATHEDRA

Ion Spinei
Reflecții privind procesul de evaluare 41

Otilia Dandara
Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii 47

Nicolae Silistraru
Conținutul învățământului universitar din perspectivă curriculară 50

Viorel Bocancea, Ion Botgros, Oleg Bursuc
Formarea inițială a cadrelor didactice pentru implementarea curriculumului 55

Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan
Curriculumul în fața profesorului. Profesorul în fața curriculumului 58

Livia Stae
Curriculumul de limba și literatura română: o provocare la inovație 59

Tatiana Ponomari
Nemulțumirea... primul pas spre progres 61

Iurie Melinte
Manualul – autonomie și responsabilitate 62

Galina Gavrilă
Curriculumul de liceu la disciplinele socioumane 63

Sergiu Musteață
Curriculumul Național și manualele de istorie: realizări și perspective
Studiu de caz: ciclul liceal Istoria Românilor (cl. X-XII) 65

Pavel Cerbușcă
Evaluarea curriculumului liceal de filozofie 70

Ludmila Lojkina	
Tehnologii de educație muzicală	72
Olga Șpuntenko	
Analiza curriculumului liceal de matematică	76
Tatiana Iacubițchi	
Curriculumul liceal de fizică după trei ani de implementare	77
Victor Păgînu	
Curriculumul liceal de fizică: performanțe și perfecționări	80
Valeriu Gorincioi	
Implementarea curriculumului de chimie pentru liceu	81
Nina Bernaz-Sicorschi	
De la curriculum spre un manual integrator	83
Natalia Boiarinova	
Implementarea curriculumului de biologie solicită creativitate	86
Anatol Gremalschi	
Curriculumul disciplinar la Informatică	87
DOCENDO DISCIMUS	
Maria Vasiliev	
Bariere psihologice în activitatea inovatoare a profesorului	90
Parascovia Secrieru-Harbuzzaru	
Procesul instructiv-educativ corecțional la orele de educație tehnologică în școala auxiliară	92
Liliana Ciascai	
„Laboratorul de buzunar” la fizică	94
Tatiana Dudnicenco	
Activități în afara orelor de program la biologie	96
Svetlana Chițu	
Empatia cadrului didactic și optimizarea relației profesor-elev	100
RUBRICA EDUCATORULUI	
Cornelia Munteanu	
Libertate sau libertinism?	104
Alexandra Păslăraș	
Modelul unei ore de dirigenție: „Meseria – brățară de aur” (cl.IX)	106
Lia Scîlîfos	
Curajul de a fi părinte	109
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE	
Tatiana Cartaleanu	
Tehnici de discuție eficientă: intra-actul	111
Ludmila Ursu	
Dezvoltarea gândirii critice în procesul rezolvării problemelor de matematică în clasele primare	114
Silvia Lozovanu	
Rezolvarea problemelor de calcul cu caracter funcțional la orele de chimie	117
Olga Cosovan	
Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv	120
DICȚIONAR	
Sorin Cristea	
Conceptul de curriculum	124
SUMMARY	
AUTORII NOȘTRI	
EX LIBRIS	

Argument

Curriculum... Deși este un cuvânt cunoscut, am avut nevoie de timp pentru a ne obișnui să-l auzim și să-l rostim tot mai frecvent, întrucât reforma învățământului îi atribuie un nou sens – de a denumi un șir de acte normative, o concepție integrală, logică, complexă, nonliniară a educației în societate. Pentru înțelegerea și implementarea curriculumului ni s-au solicitat cunoștințe, creativitate, discernământ și răbdare.

Întreg procesul instructiv poate fi comparat cu o industrie ce contribuie la buna funcționare a societății și exprimă idealul educațional, determină schimbarea macazului când o cere imperativul. E necesar să conștientizăm faptul că succesul acestei industrii va fi asigurat de eforturile noastre comune, de implicarea tuturor și a fiecăruia în parte. Indiferent de direcția vântului, reforma trebuie să-și urmeze conceptul teoretic și metodologic.

Nu credem că este nevoie de o minune ca să se realizeze această reformă la noi. Majoritatea țărilor lumii se află în plin proces al transformărilor în domeniul educațional, de ce ne-ar speria anumite dificultăți în calea succesului, cu atât mai mult că *am reușit* să urnim carul din loc.

Reforma de după 1990 este o posibilitate, o șansă reală de avansare, de integrare, de schimbare spre bine și tot ce se cere de la noi e să nu ratăm această perspectivă.

Curriculumul Național a redimensionat învățământul, devenind „*exponent al unei viziuni științifice riguros structurate cu privire la obiectivele, conținuturile și tehnologiile educaționale în școala contemporană*” (A. Gremalschi). Situația la zi ne permite să vorbim despre unele succese și nereușite în procesul de implementare a curriculumului. Constatăm că avem de toate, ca la o casă de gospodari, dar și un șir de probleme pe care trebuie să le soluționăm urgent.

Lipsa curriculumului universitar ne aduce în învățământul preuniversitar profesori mai puțin pregătiți, care nu pot face față cerințelor schimbărilor ce se produc deja de 6 ani.

Unul dintre obiectivele majore ale curriculumului școlar a fost unificarea conceptuală a învățământului din Republica Moldova. Asumează învățământul contribuie la integritatea unui stat, prin educație va spori vigoarea și stabilitatea lui. Avem deci obligațiunea de a asigura continuitatea tuturor treptelor sistemului educațional, formând o personalitate armonioasă, liberă, responsabilă, aptă de a învinge greutățile și de a atinge finalitățile propuse.

Ideea libertății în educație este susținută de documentul dat și prin valoarea lui științifică și culturală, dar funcționalitatea acestuia trebuie să fie asigurată de vânturi prielnice, de condiții favorabile. Ideea trebuie să persevereze pentru evoluția societății.

Curriculumul nu este un decalog, ci un „organism” care, atunci când e cazul, necesită modificări, revizuirii, și nu credem că trebuie să le amânăm. Lucrurile ce pot fi făcute azi nu trebuie lăsate pe mâine. Greșelile în proiectarea conținuturilor curriculare se vor repercuta asupra unei generații întregi.

E timpul să tragem concluziile corespunzătoare și să găsim soluțiile adecvate.

Nadia CRISTEA



Fundația SOROS-MOLDOVA – un deceniu de activitate

Fundația Soros-Moldova este o organizație națională, neguvernamentală, non-profit și apolitică, înființată la 29 mai 1992 de George Soros, om de afaceri și filantrop american, cu scopul promovării în Moldova a valorilor societății deschise. Misiunea Fundației constă în susținerea procesului de tranziție a Moldovei spre o societate deschisă și democratică prin sprijinirea infrastructurii și instituțiilor acesteia. Fundația Soros-Moldova contribuie la democratizarea societății prin elaborarea și implementarea unor programe și activități în diverse domenii, cum ar fi: artă și cultură, educație la toate nivelurile sistemului, dezvoltare economică, reformă juridică și administrație publică, mass-media și programe informaționale, societate civilă și sănătate publică.

Pe parcursul celor zece ani de activitate, Fundația Soros-Moldova (FSM) a reușit să realizeze multe lucruri frumoase. Deși părerile diferă, cu certitudine lucrurile au evoluat mai bine decât se aștepta la început de cale. În cadrul activităților FSM, în Republica Moldova au fost investite peste 36 mln. de dolari SUA, mijloace care au fost îndreptate spre realizarea misiunii Fundației. În cadrul programelor sale au fost acordate mai mult de 270 de burse pentru studii liceale, universitare și postunivers-

sitare peste hotare, au fost publicate 250 de cărți și materiale didactice, iar peste 12.500 de volume au fost donate bibliotecilor universitare.

În cei zece ani de activitate a cunoscut schimbări radicale și însăși Fundația. De la programe mici, dar cu o deschidere extraordinară, s-a ajuns la o instituție cu o strategie bine elaborată, cu o viziune proprie în toate domeniile ei de activitate.

De-a lungul anilor, Fundația Soros-Moldova a susținut și încurajat diverse inițiativă și proiecte care contribuie la edificarea societății deschise în Moldova. În această ordine de idei, este relevant să menționăm domeniile prioritare de activitate ale FSM, cu specificarea programelor respective.

ARTĂ ȘI CULTURĂ

Director de Program: **Victoria Miron**

(e-mail: vmiron@soros.md)

Activitatea FSM în domeniul Artă și Cultură este determinată de necesitatea depășirii unor realități care împiedică transformarea societății moldovenești într-o societate civilă deschisă. Programele sînt adresate profesioniștilor și studenților de la instituțiile de învățămînt de specialitate.



“Societatea deschisă se bazează pe recunoașterea ideii că toți acționăm în virtutea unei înțelegeri imperfecte. Nimeni nu deține adevărul absolut. De aceea avem nevoie de o gândire critică, de organizații și reguli care ne-ar permite să trăim în bună înțelegere; avem nevoie de o formă democratică de guvernare care să asigure transferul corect al puterii; avem nevoie de o economie de piață, care să ne ofere o reacție de răspuns și să ne permită corectarea greșelilor; trebuie să ne protejăm minoritățile și să le ascultăm opiniile. Și, mai presus de orice, avem nevoie de un stat de drept”.

George Soros,

Soros on Soros: Staying Ahead of the Curve

Direcțiile strategice ale Programului:

- Granturi de creație
- Ateliere, seminarii și stagii în artă și literatură
- Programul *Burse de excelență*
- Proiecte editoriale
- Învățămîntul artistic
- Sprijin pentru muzee și proiecte de valorificare a patrimoniului cultural
- Arte plastice
- Artă contemporană
- Programele de rețea în domeniul Artă și Cultură.

MASS-MEDIA

Director de Program: **Victoria Miron**

(e-mail: vmiron@soros.md)

Programul are misiunea de a susține efortul pentru asigurarea dreptului populației la informație, sprijinind structurile de mass-media independente, prin:

- Programul *Sprijinirea mass-media locale independente*
- Proiectul *Consolidarea Mass-Media Independente*.

DEZVOLTARE ECONOMICĂ RURALĂ

Director de Program: **Doina Melnic**

(e-mail: dmelnic@soros.md)

Misiunea Programului este stimularea dezvoltării economice rurale prin perfecționarea cadrului legislativ, susținerea cooperării întreprinzătorilor, cu accent pe promovarea femeilor în afaceri, precum și prin asistența continuă acordată tuturor tipurilor de antreprenori din zonele rurale. Activitatea acestui Program se focalizează pe următoarele domenii:

- Dezvoltarea întreprinderilor rurale
- Îmbunătățirea cadrului legislativ-normativ de funcționare a întreprinderilor agricole private
- Centrele de informare economică în bibliotecile publice
- Educația economică.

DREPT

Director de Program: **Victor Munteanu**

(e-mail: vmunteanu@soros.md)

Obiectivul major al Programului este de a sprijini populația să conștientizeze rolul fiecărui cetățean în procesul de reformă juridică și de a aduce legea mai aproape de viața de zi cu zi a individului, prin elaborarea și implementarea proiectelor în următoarele domenii: educația juridică, drepturile omului, statul de drept și democrația, accesul la justiție, reforma poliției și reforma penitenciară, transparența și corupția, democratizarea forțelor armate, justiția penală și sistemul judiciar.





ADMINISTRAȚIE PUBLICĂ LOCALĂ

Coordonator: **Rodica Nosko**

(e-mail: mosko@soros.md)

Lansat în 1997, destinat să sprijine și să promoveze procesele de democratizare în sistemul de administrare publică, Programul *Administrație Publică Locală* (APL) și-a focalizat atenția asupra următoarelor activități: distribuirea informației de ultimă oră cetățenilor și autorităților locale și regionale privind rolul și competența administrațiilor publice; oferirea instruirii adecvate funcționarilor publici și aleșilor locali; încurajarea participării comunității în rezolvarea problemelor locale.

În cadrul Programului *APL* își desfășoară activitatea următoarele subprograme:

- *Cercetare și promovare publică*



- *Dezvoltare curriculară*
- *Dezvoltare comunitară*
- *Institutul de Politici Publice.*

ÎNVĂȚĂMÎNT SUPERIOR (HESP)

Director de Program: **Mariana Alecsandri**

(e-mail: malecsandri@soros.md)

Programul *HESP*, alături de alte programe educaționale ale Fundației Soros-Moldova, implementate la nivelul învățământului preșcolar și primar de Programul *Pas cu Pas*, și la nivelul învățământului secundar prin Centrul Educațional PRO DIDACTICA, are drept scop dezvoltarea modelelor alternative ale structurilor de instruire și educare; sprijinirea proiectelor de colaborare interuniversitară la nivel național și internațional și de reformare a sistemului învățământului superior, desfășurându-și activitatea prin intermediul a trei subprograme:

- *Reformarea curriculumului universitar*
- *Cadre didactice tinere*
- *Programe pentru studenți.*

PROGRAM INFORMAȚIONAL

Director de Program: **Mariana Alecsandri**

(e-mail: malecsandri@soros.md)

Misiunea Programului este sprijinirea activității instituțiilor informaționale și dezvoltarea continuă a tehnologiilor informaționale, consolidând rolul lor în progresul democrației prin asigurarea accesului eficient la informație, cultură și cunoaștere al tuturor membrilor societății. În cadrul acestui Program își desfășoară activitatea următoarele proiecte:

- *Dezvoltarea politicilor informaționale*
- *Extinderea accesului la informație*
- *Dezvoltarea resurselor informaționale*
- *Dezvoltarea profesională.*

BURSE

Director de Program: **Angela Mușet**

(e-mail: amuset@soros.md)

Programul *Burse* are drept obiectiv promovarea valorilor societății deschise prin oferirea posibilității celor mai buni studenți de a-și face studiile într-un mediu academic și cultural de alternativă, precum și perfecționarea specialiștilor în domenii inexistente sau slab dezvoltate în Republica Moldova. În cadrul acestui program își desfășoară activitatea următoarele subprograme:

- *Program de burse regionale*
- *Burse de merit.*

SCHIMB INTERCULTURAL DE ELEVI

Director de Program: **Iulia Moldovan**

(e-mail: imoldoveanu@soros.md)

Programul oferă posibilitatea unui schimb de elevi prin acordarea de burse în școli britanice și americane pe

perioada unui an școlar sau a cinci săptămâni în timpul vacanței de vară. Fiind destinat elevilor claselor a X-a, Programul este un mijloc excelent de perfecționare a limbii engleze și de familiarizare cu tradițiile și cultura țărilor respective prin diverse activități. Selectarea bursierilor se efectuează în bază de concurs.

SOCIETATE CIVILĂ

Director de Program: **Igor Nedera**
(e-mail: inedera@soros.md)

Misiunea Programului este de a susține tranziția Republicii Moldova spre o societate deschisă și democratică, prin instituționalizarea normelor esențiale ale societății civile – drepturile individuale, libera asociație, delimitarea sferelor publică și privată, legalitatea, libertatea la opinie, inițiativă, precum și sprijinirea creării mecanismelor de influență și control ale societății asupra statului și instituțiilor sale. În această direcție se realizează următoarele programe:

- *Rețeaua Centrelor de Resurse CONTACT*
- *Dezvoltare comunitară*
- *Barometrul de Opinie Publică*
- *Competiție deschisă pentru finanțarea proiectelor organizațiilor neguvernamentale.*

PROGRAM PENTRU FEMEI

Director de Program: **Antonina Sârbu**
(e-mail: asarbu@soros.md)

Programul urmărește concomitent mai multe direcții strategice, printre care: sporirea conștientizării problemelor stringente, instituirea unor centre de asistență și protecție pentru victimele violenței, crearea unei rețele naționale de ONG-uri axate pe problemele femeilor etc. În cadrul acestui Program își desfășoară activitatea diverse proiecte, cum ar fi:

- *Prevenirea și reducerea manifestărilor de discriminare și violență îndreptate împotriva femeii*
- *Eradicarea traficului cu ființe umane*
- *Genurile și Educația*
- *Inițiative informaționale*
- *Fortificarea sănătății femeii*
- *Accesul femeilor din Moldova la evenimentele internaționale*
- *Mass-media și politicile Gender.*

EST-EST

Director de Program: **Ana Corețchi**
(e-mail: acoretchi@soros.md)

Acest program își propune să faciliteze stabilirea unor relații de colaborare între organizațiile neguvernamentale, alte instituții din Moldova și partenerii din țările Europei Centrale și de Est, domeniile de interes prioritar fiind sprijinirea cooperării regionale ca modalitate de realizare a dialogului între țările din regiune, prin promovarea intereselor și necesităților existente în societățile în schimbare.

Programul susține inițiative regionale și internaționale, de parteneriat și activism social, proiecte cu obiective reale și bine definite, care favorizează desfășurarea, la încheierea proiectului, a unei activități ce asigură atât un impact local cât și unul ce depășește hotarele naționale. Criteriul preferențial este gândirea regională și impactul regional.

SĂNĂTATE PUBLICĂ

Director de Program: **Viorel Soltan**
(e-mail: vsoltan@soros.md)

Misiunea Programului *Sănătate Publică* este dezvoltarea unui nou mod de gândire în probleme de sănătate, prin transformarea proceselor de formare a politicilor în domeniul sănătății și crearea unor elemente și mecanisme necesare pentru aceasta în Republica Moldova. Programul dorește să dezvolte în continuare resursele umane, structurile și procesele îndreptate spre inițierea metodelor noi de luare a deciziilor, contribuind astfel la promovarea unor relații echilibrate între cetățeni, guvern, cercetători, prestatori de servicii și finanțatori în sănătate. Facilitarea schimbului de informație, cunoștințele și extinderea participării democratice încurajează dezvoltarea unei societăți deschise sănătoase.

În cadrul Programului *Sănătate Publică* își desfășoară activitatea proiectele:

- *Dezvoltarea competenței specialiștilor în Sănătatea Publică*
- *Dezvoltarea sistemelor informaționale*
- *Sprijinirea persoanelor cu dereglări mentale*
- *Îngrijiri Paliative*
- *Reducerea noxelor*
- *Seminariile Salzburg pentru medici*
- *Schweitzer Seminars Program.*

Dezvoltarea strategică a Fundației Soros-Moldova se realizează prin intermediul **Senatului**, constituit din persoane notorii care, de asemenea, aprobă deciziile de finanțare, și **Juriile specializate pe domenii**:

- Juriul Artă, Cultură, Mass-Media;
- Juriul Drept și Administrație Publică;
- Juriul Programe Educaționale;
- Juriul Societate Civilă, Sănătate Publică, Programe pentru Femei;
- Juriul Dezvoltare Economică Rurală.

În ultima perioadă, FSM se orientează strategic spre promovarea programelor în mediul rural și în domenii cu caracter social. Astfel, un succes deosebit îl are Programul *Dezvoltare comunitară*, implementat al treilea an consecutiv prin intermediul Centrului CONTACT. Acest program cu caracter novator pentru Moldova a fost menit să aducă investiții, fie și modeste, în comunitățile rurale și să încurajeze inițiativele locale. În aceeași ordine de idei, putem menționa și Programul *Sănătate Publică*, care

abordează aspecte medico-sociale vizînd grupurile marginalizate.

Între timp a luat amploare Programul *Dezvoltare economică rurală*. Acest lucru nu este condiționat de faptul că viitorul Republicii Moldova ar fi unul exclusiv agrar, ci de aspectele sociale ale programului respectiv. Reformele în agricultură au întârziat, fiind actualmente privite cu multă reticență de autorități. Fundația s-a lansat în agricultură cu programe de microfinanțare, iar acum, în colaborare cu USAID și EWMI, susține, în cadrul Proiectului PFAP, un program complex de postprivatizare în agricultură, avînd drept scop dezvoltarea unui agribusiness privat eficient.

Un alt domeniu important care ține de prioritățile Fundației este promovarea reformei administrației locale în vederea afirmării principiilor descentralizării și autonomiei locale. Sigur, ar fi mult mai ușor să se activeze într-un cadru stabil sau, cel puțin, previzibil. În condițiile actuale FSM este nevoită, în mod evident, să deplaseze accentele, orientîndu-se spre activități de dezvoltare profesională, cercetare și informare în domeniul administrației publice.

Cu certitudine, Fundația Soros-Moldova trebuie, în primul rînd, să continue sprijinirea programelor ce contribuie la dezvoltarea resurselor și capacităților umane locale. În acest sens, FSM va menține efortul de susținere a activităților educaționale prin programele de învățămînt și tineret.

Adresa Fundației Soros-Moldova:

Str. Bulgară, nr. 32, Chișinău MD 2001
Republica Moldova
Tel.: (373 2) 274480, 270031, 275315
Fax: (373 2) 270507
E-mail: foundation@soros.md
www.soros.md

Centrul Informațional Bălți:

Str. Pușkin, nr. 38, Bălți,
Republica Moldova
Tel./fax: (231) 24522
E-mail: ignatiuc@usb.moldnet.md
Coordonator: Iulia Ignatiuc

Victor Ursu – Director Executiv

E-mail: viursu@soros.md;

Varvara Colibaba – Director Adjunct

E-mail: vcolibaba@soros.md

Dumitru Chitoroagă – Grant Manager

E-mail: dchitoroaga@soros.md

Elena Vacarciuc – Director Financiar

E-mail: evacarciuc@soros.md

Viorel Ursu – Consilier referent, responsabil relații cu publicul. E-mail: viursu@soros.md

“PROMOTORII FUNDAȚIEI DESPRE FUNDAȚIE...”



“Argumentul meu forte pentru deschiderea Fundației Soros-Moldova la Chișinău a fost următorul: pentru democrație este important să faci front comun cu toate țările concomitent, căci dacă lupti pentru o Bulgarie, o Polonie, o Ucraină democrată este absolut greșit să lași Moldova în mizerie – ar fi în detrimentul țărilor vecine. Am spus-o și la mai multe foruri internaționale: nu trebuie să fie nici o breșă în mișcarea pentru democrație, nici o provincie, nici un loc uitat, nici o țară abandonată.

A fost un argument important pentru ca Fundația Soros să-și înceapă activitatea în Moldova acum 10 ani. Este un argument valabil și astăzi, pentru ca ea să-și continue activitatea.”

Lorina **BĂLȚEANU**,
Primul Director și Președinte
al Fundației Soros-Moldova



“Misiunea Fundației a fost de la început promovarea unei societăți deschise. Chiar dacă nu s-au realizat întru totul așteptările noastre, ale tuturor, și multe nu s-au întîmplat așa cum ne-am fi dorit, iar Moldova e într-o situație destul de dificilă acum, consider că în același timp societatea s-a schimbat destul de mult pentru ca să putem spune astăzi, după zece ani, că democrația a prins rădăcini la noi și că există speranță pentru viitor.

Fundația Soros a avut și ea un anumit rol în această schimbare, prin programele implementate și prin organizațiile create și susținute de-a lungul anilor.”

Victor **URSU**,
Director Executiv,
Fundația Soros-Moldova



“Pentru mine Fundația Soros încă din 1992 este o insulă liberă de frică, servilism, indiferență, o insulă a gândirii libere, descătuseată. Mă bucură aflul permanent al celor tineri la Fundație. Consider că acesta este unul dintre puținele momente pozitive în societatea moldovenească debusolată.”

Oazu **NANTOI**,
Institutul de Politici Publice

“BENEFICIARIII FUNDAȚIEI DESPRE FUNDAȚIE...”

“Cînd ești la început de cale, chiar dacă ai idei frumoase, nu este deloc ușor să le realizezi. Fundația Soros a fost prima organizație care ne-a întins o mîină pentru a ne sprijini. Și după cum face un bun creștin, ne-a ajutat nu doar să ne ridicăm, ci și să facem primii pași, care au fost la fel de importanți atît pentru organizația noastră, cît și pentru mulți alții care ne-au urmat exemplul.”

Lucia **GAVRILIȚĂ**,
Președintele Asociației de Sprijin a Copiilor
cu Handicap Fizic din Chișinău

“Un premiu Soros reprezintă, înfi de toate, o recunoaștere a forțelor investite în proiectele elaborate pe parcursul ultimilor ani, proiecte care se bucură de popularitate. La conceperea lor am pus accentul pe durabilitate, pe dinamism și, nu în ultimul rînd, pe aspectul noncomercial (citește: independent) al proiectelor. Toate acestea, împreună cu o echipă talentată, reprezintă una dintre căile sigure spre succes.”

Vitalie **CHIPERI**,
Cîștigătorul premiilor II și III pentru cel mai bun
WEB design 2001

“Am urmărit și am susținut întotdeauna cu simpatie și profund respect activitatea Fundației Soros-Moldova. Am crezut în ea și am prețuit rostul acestei activități care, prin fiecare program implementat, a constituit începutul unei continuități. Eu cred că Marshall a reînviat speranța germanilor, iar George Soros a reînviat speranța reînvierii la moldoveni.”

Arcadie **GHERASIM**,
Președintele Asociației *Spațiu European*

„Grație suportului financiar al Fundației Soros-Moldova, în anul de studii 2001-2002 am avut ocazia să fac studiile de masterat la Universitatea Central-Europeană (CEU). Studiile postuniversitare la CEU sînt un prilej deosebit pentru studenții din spațiul ex-URSS de a se integra într-un nou sistem de instruire, comunicînd cu profesori de talie mondială și practicînd o engleză elevată.

Mai mult, CEU reprezintă o șansă de lansare în viața academică internațională. Contactele – profesionale și personale – stabilite la CEU valorează nu mai puțin decît cunoștințele obținute.”

Elena **CARTALEANU**,
Bursieră a Fundației Soros-Moldova
la Universitatea Central-Europeană,
Budapesta, Ungaria

“Consemnînd un deceniu de la apariția în mediul moldav a unei organizații de natura Fundației Soros-Moldova, putem constata cu certitudine că viața societății nu mai este aceeași. Astfel, în această perioadă, Fundația a îmbinat explorările locale cu susținerea de activități longitudinale, orientate spre investiții de durată. Investițiile date s-au axat pe identificarea oportunităților întru promovarea valorilor sociale, care s-au regăsit în cotidianul social prin suscitarea interesului tinerilor pentru propria realizare și prin încercarea de integrare a acestora în mediul basarabean, orientîndu-se, totodată, spre standardele occidentale.

Evident, în anii ce urmează în multe dintre direcțiile în care activează Fundația vor interveni schimbări sau chiar vor fi abandonate. Important este totuși că sînt programe în care s-a investit eficient, educînd la tinerii de azi – maturii de mîine abilități și deprinderi de a fi responsabili pentru activitățile ce le întreprind. Or, nu doar societatea noastră nu mai este aceeași – s-a schimbat întreaga lume. Astfel, prioritățile Fundației se cer a fi plasate în continuare pe activități transfrontaliere, legate de promovarea oportunităților și abilităților de integrare tolerantă, de la nivel intrasocietal pînă la cel extrasocietal-continental-planetar. Dar, indiferent de ceea ce va alege să realizeze Fundația în următorii ani, îndrăznesc să semnez sub opinia mai multor tineri care au colaborat cu FSM că această organizație rămîne în continuare nu doar o speranță, ci și sprijinul nemijlocit la care recurgem de fiecare dată. Pentru aceasta, Vă mulțumim.”

Dr. Ana **PASCARU**,
Institutul de Filozofie, Sociologie și Drept,
Academia de Științe a Republicii Moldova;
Ex-profesor-tutore la Colegiul Invizibil Moldova,
1996-2000;
Ex-membru al Consiliului de experți în Programul Est-Est,
1998-1999

În vederea eficientizării administrării unor programe, Fundația Soros-Moldova a creat o rețea neformală de instituții specializate afiliate. Fundația finanțează anual activitățile acestor organizații care implementează programe și proiecte concrete.

Din rețeaua instituțiilor afiliate fac parte:

Asociația DNT

Alexandru Colț, director executiv
Str. Pușkin, nr. 16, Chișinău
Tel.: 229229, Fax: 210572
E-mail:pr@dnt.md
www.dnt.md

Colegiul Invizibil

Nicolae Chirtoacă, director executiv
Str. Pușkin, nr. 16/1, Chișinău
Tel.: 222503, 222504, 222509
E-mail:office@ic.soros.md
www.ic.soros.md

KSA:K

Veaceslav Reabcinschi, director
Str. Pușkin, nr. 16, Chișinău
Tel.: 212765, Fax: 212768
E-mail:ksak@art.md
www.art.md

Liga Națională de Dezbateri Preuniversitare

Iulia Moldovan, director executiv
Str. Pușkin, nr. 16, Chișinău
Tel.: 228365
E-mail:imoldoveanu@soros.md
www.ournet.md/~debate/

Alianța Microfinanțare Moldova

Artur Munteanu, director executiv
Str. Pușkin, nr. 16, Chișinău
Tel.: 229904, 229905
Fax: 229902
E-mail:mma@mma.dnt.md

Programul Educațional Pas cu Pas

Cornelia Cincilei, director executiv
Str. Pușkin, nr. 16, Chișinău
Tel.: 220112
Fax: 220113
E-mail:hs@moldnet.md

Centrul CONTACT

Aliona Niculiță, director executiv
Str. București, nr. 83, Chișinău
Tel.: 233946, 233947, 233948
E-mail:info@contact.md
www.contact.md

Centrul Educațional PRODIDACTICA

Liliana Nicolaescu-Onofrei, director executiv
Str. Armenească, nr. 13, Chișinău
Tel.: 541994, 542556
Fax: 544199
E-mail:lnicolaescu@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md

Centrul de Informații Universitare

Vitalie Vremiș, director
Bd. Ștefan cel Mare, 148, apt. 22,
et. 3, Chișinău
Tel.: 221167, 221172
Fax: 221167
E-mail:eac@dnt.md
www.iatp.md/eac/

Centrul Național de Informație Medicală Mednet

Dumitru Volcov, director
Str. Testemițanu, nr. 27, Chișinău
Tel./Fax: 727577
E-mail:medinfo@mednet.md
www.ednet.md

Centrul Independent de Jurnalism

Angela Sârbu, director
Str. Șciusev, nr. 53, Chișinău
Tel.: 213652, 227539
Fax: 226681
E-mail:ijcnews@ijc.iatp.md
http://ijc.iatp.md/

Institutul de Politici Publice

Arcadie Barbăroșie, director
Str. Bulgară, nr. 28, Chișinău
Tel.: 276785, 276786
Fax: 270507
E-mail:ipp@iip.md
www.iip.md

Biblioteca Publică de Drept

Mariana Harjevschi, director
Str. Armenească, nr. 42, Chișinău
Tel./Fax: 275278, 275393
E-mail:info@pll.md
www.pll.md

Centrul de Dezvoltare a Tineretului

Iulia Moldovan, director executiv
Str. Bulgară, nr. 28, Chișinău
Tel.: 270436, 270112, 227539
E-mail:imoldoveanu@soros.md
www.ournet.md/~cdt/

Centrul Național de Studii și Informare pentru Problemele Femeii

Galina Precup, director
Str. 31 august, nr.137 A, biroul 14,
Chișinău
Tel./Fax: 241393
E-mail:cnspif@moldnet.md

Centrul Republican pentru Perfectionarea Cadrelor din Sistemele Ministerului Justiției și ale Procuraturii

Silvia Pogolșa, director executiv
Str. P. Rareș, nr. 18, Chișinău
Tel.: 228186, 227539
Fax: 228185, 228187
E-mail:jtc@cni.md

Clinica Juridică

Dragoș Blănar, director
Str. A. Mateevici, nr. 60, Chișinău
Tel.: 232453
Fax: 245070
E-mail:dragos@lc.dnt.md

Centrul Internațional de Limbi Moderne

Victoria Galii, director
Str. Armenească, nr. 13, Chișinău
Tel.: 541994, 542556
Fax: 544199
E-mail:vgalii@mail.md

(Material realizat după volumul
*Fundația Soros-Moldova,
10 ani de activitate, 1992-2001*)



Svetlana BELEAEVA

Colectivul Liceului Teoretic *Gaudeamus* din mun. Chișinău a susținut noile tendințe în învățământ, deoarece procesul de dezvoltare a instituției era deja canalizat pe direcțiile de reformare a sistemului educațional:

- Orientarea generală a instruirii spre dezvoltarea personalității elevului
- Cultivarea sentimentului de responsabilitate pentru rezultatele instruirii și educației
- Direcționarea sistemului de instruire spre rezultatele finale
- Orientarea spre aplicarea practică a cunoștințelor și abilităților elevilor, dezvoltarea capacității de a le folosi creativ, formarea deprinderilor de dobândire a informației
- Diversificarea conținuturilor învățământului, posibilitatea de a le alege în funcție de nivelul elevilor
- Aplicarea largă a metodelor interactive în procesul de instruire
- Selectarea și elaborarea unor tehnologii capabile să influențeze dezvoltarea armonioasă a personalității
- Elaborarea unui sistem de apreciere obiectivă a rezultatelor instruirii elevilor.

Or, aspectul cel mai important îl constituie orientarea activității de instruire spre atingerea obiectivelor trasate la diferite niveluri: de la nivelul central, de stat, pînă la cel al unei instituții concrete de învățământ, al unei

Curriculumul: avantaje, dezavantaje, propuneri

clase, al fiecărui elev în parte – fapt menționat și în Legea Învățământului.

Cele expuse mai sus demonstrează următoarele:

În primul rînd, sistemul de învățământ trebuie să ofere șanse egale tuturor elevilor pentru identificarea și realizarea capacităților personale.

În al doilea rînd, învățământul ca sistem și ca proces încearcă să răspundă la întrebările:

- Ce obiective își propune să realizeze școala?
- Cum urmează să fie proiectat demersul didactic necesar pentru atingerea obiectivelor?
- Cum trebuie să fie organizată instruirea?
- Cum va fi evaluat nivelul de realizare a obiectivelor?
- Care trebuie să fie rezultatul final al activității școlii? etc.

Încercăm să clarificăm ce i-a oferit profesorului reforma, deoarece persoana principală în procesul de transformare a sistemului de învățământ este PROFESORUL!

Considerăm că, întîi de toate, cadrul didactic a beneficiat de libertate în alegerea:

- conținuturilor;
- tehnologiilor de instruire;
- sistemului de evaluare a elevilor;
- direcțiilor și formelor de activitate extracurriculară.

Trecerea la instruirea curriculară sporește responsabilitatea pentru rezultate atît din partea profesorului cît și a elevului. Fiecare cadru didactic implicat în proces ar trebui să se întrebe:

- Care este misiunea mea?
- Ce le voi oferi eu copiilor?
- De ce elevul are nevoie de obiectul pe care îl predau? Cum va folosi în viață cunoștințele dobîndite la această disciplină?

- Ce laturi ale personalității elevului pot, vreau și încerc să le dezvolt?

La fiecare lecție profesorul formulează obiective, acțiune ce reclamă nu doar cunoașterea materiei de studiu, ci și a capacității clasei, a fiecărui elev în parte.

Dându-și bine seama că nu există clase și elevi identici, dar și conștient de faptul că legitățile de dezvoltare a adolescentului sînt aceleași, profesorului îi revine sarcina de a individualiza și diferenția instruirea. Cadrul didactic care, din anumite motive, nu recunoaște noile viziuni, rămîne izolat de colectivul pedagogic. De asemenea, el nu este acceptat de elevi, mai ales de cei din clasele superioare, care nu mai vor “să înghită” informația oferită, ci să fie învățați a o dobîndi, sistematiza și generaliza de sine stătător, a-și elabora un punct de vedere propriu. Ei sînt pregătiți pentru o activitate cognitivă independentă. În prezent, nu doar profesorul novator, ci oricare altul, care dorește cu adevărat, poate utiliza variate metode și tehnici moderne de instruire. Implementarea curriculumului le-a solicitat cadrelor didactice, prin intermediul seminariilor, training-urilor, cursurilor de perfecționare, eforturi pentru studiu suplimentar; a pus în fața lor problema aplicării pedagogiei creative. La început este destul de dificil să mobilizezi profesorul, să-l orientezi, să-l convingi că e necesar să se perfecționeze în domeniu. Uneori apar și manifestări de protest deschis. În actuala situație însă mulți încep să înțeleagă că vor avea de câștigat doar cei care merg în pas cu timpul. Profesorul care gîndește în perspectivă acceptă noul, iar dacă prinde gust pentru acest tip de activități și conștientizează că poate folosi propriile rezerve, în arsenalul lui apar noi tehnici și metode de care a luat cunoștință la seminarii, la lecții demonstrative, din literatura de specialitate ori le-a creat el însuși.

În municipiul Chișinău un mare ajutor a fost acordat cadrelor didactice de către DEȘTS. Astfel, din inițiativa

liceului nostru și cu susținerea Departamentului au fost organizate seminarii cu privire la:

- monitorizarea procesului de implementare a curriculumului;
- metodele interactive de instruire;
- testarea sumativă;
- dezvoltarea gîndirii critice.

Activitatea instructivă desfășurată în baza curriculumului poate fi apreciată pozitiv. Dar, în opinia noastră, problemele apărute trebuie rezolvate cît mai curînd. Considerăm necesare unele corectări, pentru a remedia carențele depistate pe parcursul celor trei ani de lucru.

În această ordine de idei, menționăm următoarele lacune:

- supraîncărcarea conținuturilor la disciplinele: matematica, chimia, limba și literatura română în școala națională, limba și literatura rusă în școala alolingvă;
- un nivel teoretic înalt și distanțarea de la nevoile practice ale elevului (psihologia, limba și literatura română în clasele alolingve);
- suprasolicitarea informației factologice, care presupune o mulțime de termeni și noțiuni noi (biologia);
- necesitatea de a revedea repartizarea materiei (chimia, fizica);
- nu au fost aplicate pe deplin în practică noile concepte despre evaluarea rezultatelor școlare;
- nu întotdeauna este respectat principiul interdisciplinarității (literatura rusă – istoria, fizica – matematica, chimia – matematica, chimia – biologia, biologia – fizica).

Sperăm ca la dezbaterile problemelor enumerate mai sus să participe directorii instituțiilor de învățămînt, profesorii, părinții, elevii, adică toți cei interesați de viitorul Republicii Moldova.

Masa rotundă:

Curriculum de liceu: bilanțul a trei ani de implementare

Au participat: Tudor **Cojocaru**, viceministru al Învățământului; Galina **Gavriliță**, Nadejda **Velișco**, Eugenia **Brînză**, Valentina **Ceapă**, Adrian **Ghica** (Ministerul Învățământului); Vlad **Pâslaru** (Institutul de Științe ale Educației); Ludmila **Ursu** (Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă*); Vladimir **Guțu**, Elena **Muraru** (Universitatea de Stat din Moldova); Mihai **Roibu**, Ion **Iachim** (Colegiul *Socrate*, mun. Chișinău); Lidia **Crețu** (Liceul din s. Mereni); Valeriu **Gorincioi** (Liceul *M. Sadoveanu*, or. Călărași); Nina **Bernaz** (Liceul *Spiru Haret*, mun. Chișinău); Tatiana **Iacubițchi** (Liceul *Gaudeamus*, mun. Chișinău); Lidia **Beznițchi** (DGJÎTS Lăpușna); Adela **Scutaru** (Junior Achievement Moldova); Angela **Răcilă** (Liceul *Alecu Russo*, or. Orhei); Liliana **Nicolaescu-Onofrei**, Viorica **Goraș-Postică**, Silvia **Barbarov**, Lilia **Stârcea** (Centrul Educațional PRO DIDACTICA); echipa redacțională a revistei “*Didactica Pro...*”.

L. NICOLAESCU-ONOFREI: Din partea Centrului Educațional PRO DIDACTICA îi salut pe toți cei prezenți la masa rotundă de astăzi. Vă mulțumim că ați găsit timp pentru această discuție care, sper, va fi antrenantă și utilă.

Subiectul anunțat este unul de interes major atât pentru noi cât și pentru cei implicați în procesul de predare. Dvs. ați lucrat nemijlocit cu actualul curriculum pe parcursul acestor ani și cunoașteți cel mai bine punctele lui forte și slabe.

Atât Fundația Soros cât și Centrul nostru nu mai au proiecte care să vizeze în mod special curriculumul de liceu. Intenționăm ca prin inițierea unor dialoguri constructive între specialiștii de la minister și profesori, prin publicațiile revistei “*Didactica Pro...*”, prin cursurile de perfecționare oferite cadrelor didactice și managerilor școlari de CEPD să susținem și în continuare procesul de implementare a curriculumului.



V. GORAȘ-POSTICĂ: Sprijinirea reformei curriculare a constituit obiectivul principal al Programului *Moder-nizarea învățământului umanistic*, lansat de Fundația Soros-Moldova și preluat ulterior de Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Voi face o succintă sinteză a contribuției Centrului nostru prin investiții în dezvoltarea continuă a profesorilor de liceu, a conectorilor de curriculum, a autorilor de manuale. În această ordine de idei, s-au realizat următoarele:

- editarea materialelor didactice suport, selectate prin concurs (culegere de proiecte didactice, cărți de referință, lucrări metodice, colecția metodică Biblioteca “*Pro Didactica*” etc. (peste 50 de titluri);
- coordonarea și editarea curriculumului de liceu și a ghidurilor metodice (4+6);
- desfășurarea de seminarii și training-uri pentru profesorii de liceu, pentru metodiștii și inspectorii DGJÎTS angajați în reforma curriculară, pentru conectorii de curriculum, pentru autorii de manuale școlare etc. (peste 2500 de participanți);
- organizarea unor mese rotunde (5) și conferințe (7);
- donație de carte;
- promovarea reformei curriculare prin intermediul revistei “*Didactica Pro...*” și al site-ului educațional “*Pro Education*”.

Unul dintre scopurile prioritare ale Programului *Dezvoltare Curriculară* a constat în susținerea cadrelor didactice și manageriale în procesul de implementare a curriculumului de liceu.

De la 30 august pînă la 1 noiembrie 2001 au fost organizate 81 de seminarii cu elemente de training avînd genericul *Recomandări practice pentru implementarea curriculumului de liceu* (cu 28 mai mult decît anul precedent), beneficiari fiind profesori de liceu de la 10 discipline școlare: limba română, limba franceză, istorie, filozofie, psihologie, geografie, fizică, matematică, chimie, biologie. Aceste activități s-au desfășurat în municipiul Chișinău și în județele: Soroca, Bălți, Chișinău, Lăpușna, Orhei, Ungheni, Tighina (au participat 1421 de profesori, cu 521 mai mult decît în anul 2000, *vezi diagramele 1 și 2*).

Diagrama 1.

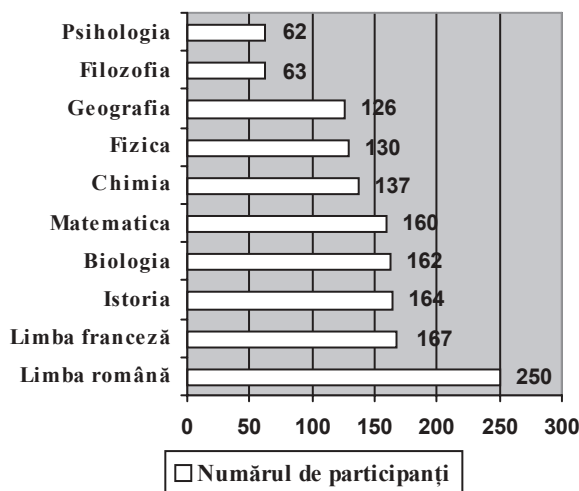
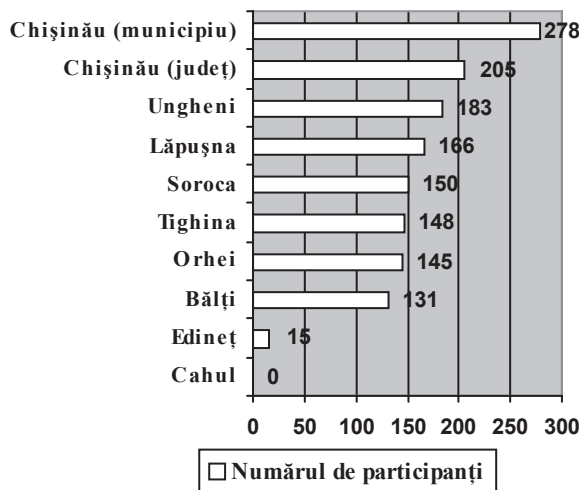


Diagrama 2.



Turism Didactic-2001 a avut ca obiectiv consolidarea comportamentului profesional al cadrelor didactice de liceu prin focalizarea pe tehnicile avansate de predare-învățare-evaluare. Fiecare seminar a durat 8 ore academice, cu grupuri de 16-20 persoane.

Participanții la seminarii au completat un chestionar de evaluare a calității curriculumului de liceu și a procesului de implementare a acestuia (1201 profesori (84,5%),

15,5% ezitînd să răspundă la întrebări). În baza respectivului sondaj, a fost alcătuit un raport de sinteză, însoțit de sugestii de modificare și îmbunătățire.

Cele prezentate mai sus sînt argumente solide în favoarea faptului că profesorilor li s-a oferit un sprijin considerabil pentru a lucra eficient în baza curriculumului de liceu. Realizăm că au existat și multe carențe, de exemplu, pregătirea inițială a cadrelor didactice. Am participat recent la o conferință internațională care a vizat reforma curriculară din statele Europei de Sud-Est și, făcînd o comparație cu ceea ce se întîmplă în alte țări, putem afirma că la nivel de elaborare sîntem destul de avansați. Faptul că acest document este pe masa profesorului, că s-a încercat o altă manieră de proiectare a demersului didactic la fiecare disciplină, constituie deja un succes. Dacă în alte țări est-europene procesul de instruire se axează pe programe din anii '70, noi totuși am reușit să producem o schimbare și aceasta a însemnat mult pentru profesori și elevi. Analizînd chestionarele pe care le-am aplicat în școli, am făcut sinteze pentru fiecare obiect de studiu în parte. Ținînd cont de ele, vom încerca să lucrăm în mod profesionist asupra documentului în cauză, pentru a răspunde în continuare solicitărilor practicienilor.

Ne interesează opinia specialiștilor, a profesorilor, a tuturor celor care au activat direct în sala de clasă. Dorim să aflăm ce a fost bine, ce a fost mai puțin bine și ce am putea realiza întru îmbunătățirea situației. Cu certitudine, impactul îl vom vedea peste o anumită perioadă de timp. Ne vor spune actualii elevi – viitorii studenți, ce a însemnat pentru ei acest curriculum. Ar fi oportun ca sociologii să efectueze studii pentru a analiza schimbările de comportament, de atitudini și valori ale elevilor care au învățat în baza altui document școlar. A fost acesta mai bun, mai democratic? L-a motivat, l-a pregătit pe copil pentru a reuși în viață?

T. COJOCARU: Este indiscutabilă importanța dialogului de astăzi și a tuturor activităților desfășurate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA privind elaborarea, implementarea, perfecționarea și aplicarea curriculumului de liceu.

Cu siguranță, cei trei ani de implementare au scos în evidență și un șir de probleme, blocaje, care pot fi depășite prin efort comun și dorința de a le surmonta. Trebuie să recunosc că am venit aici, în primul rînd, pentru a mă documenta, deoarece îmi dau bine seama că, promovînd ideea noului și în învățămîntul liceal, sînteți persoanele cele mai indicate pentru a ne "instrui" și pe noi, funcționarii organului de resort. Întrunirea de astăzi va fi de bun augur și pentru colegii mei de la Minister, care au fost implicați nemijlocit în elaborarea, implementarea și monitorizarea curriculumului. Rămîne ca această masă rotundă, acest schimb de opinii, să fie util și pentru cei care vor superviza în continuare aplicarea curriculumului.

VI. GUȚU: Cred că pe noi toți ne interesează poziția profesorilor privind curriculumul de liceu. Ce acceptă ei și ce nu?

V. GORAȘ-POSTICĂ: În baza analizei chestionarelor putem conchide că dificultatea majoră constă în insuficiența asigurare cu materiale didactice. Faptul că liceul nu a avut la dispoziție manuale, iar implementarea curriculumului a început fără aceste importante instrumente de lucru, a provocat derută și chiar rezerve, or, mulți profesori nu concep încă predarea fără manuale. Actualmente, la unele discipline există manuale, la altele – sînt în curs de apariție. A doua problemă o constituie lacunele în pregătirea profesională a cadrelor didactice. Un alt impediment în buna desfășurare a implementării curriculumului este reticența administrației. De asemenea, mulți respondenți (500 de profesori) au accentuat numărul redus de ore pentru realizarea obiectivelor propuse și numărul exagerat de obiective.

Punctele forte ale curriculumului, indicate de mai mult de jumătate dintre profesori, sînt următoarele:

- centrarea pe obiective, formularea exactă și concretă a acestora;
- trecerea de la obiectivele de referință la cele operaționale;
- punerea accentului pe capacități (ce poți, nu ce știi);
- sugestiile metodologice și activitățile de învățare propuse;
- axarea pe elev, pe aspectul aplicativ, pragmatic al disciplinei;
- interdependența dintre predare-învățare-evaluare;
- libertatea în alegerea unor conținuturi;
- promovarea unei noi viziuni asupra evaluării.

I. IACHIM: Noi, profesorii de limbă și literatură română, pe parcursul a trei ani nu am avut manuale. Acum dispunem de două, dar, oricum, este puțin. Dacă profesorul vrea să aleagă, el trebuie să aibă posibilitatea de a alege din cel puțin 3 manuale. Mai mult decît atît, consider că editarea crestomațiilor de literatură română este o risipă enormă de timp și mijloace, deoarece în manuale sînt incluse o mulțime de poezii, fragmente de romane etc. Situația este similară și în cazul antologiilor tematice de literatură română. În schimb, ar fi binevenite diverse ghiduri metodice, fiindcă un profesor poate „să nu fie pe aceeași lungime de undă” cu autorul și atunci are ocazia să utilizeze altele, avînd oportunitatea de a selecta. De asemenea, de o mare importanță sînt materialele didactice, dicționarele, enciclopediile, bateriile de teste, ghidurile de evaluare, cataloagele de itemi etc.

Referitor la felul în care a fost acceptat curriculumul, aș vrea să menționez că la început profesorii au fost refractari. Acum însă “opозиția” este cu mult mai redusă. Pe parcursul acestor ani, profesorii s-au convins că, într-adevăr, este cu mult mai interesant și mai eficient să lucrezi în baza curriculumului, ceea ce nu înseamnă că respectivul document nu ar avea nevoie de unele rectificări. Aș vrea să exprim opinia colegilor mei de la Colegiul *Socrate* din mun. Chișinău, care consideră că ar trebui revăzute conținuturile recomandate la limba română pentru toate clasele.

E. MURARU: Cred că prin dialogul de astăzi efectuăm o evaluare, o analiză oportună care este, pe de o parte, diagnostică, iar pe de altă parte, prognostică, fiindcă astfel putem vedea ce am realizat deja, ce facem și ce avem de făcut în viitor. Cel mai mare beneficiu al nostru este depășirea unor bariere psihologice în mentalitatea profesorilor, elevilor și părinților. Afirm acest lucru, bazîndu-mă pe observațiile mele asupra studenților care au venit la facultate acum trei ani și asupra celor care s-au înscris recent. Ne bucură faptul că avem curriculum la principalele discipline școlare.

În cele ce urmează mă voi referi la curriculumul de istorie. Aspectele lui pozitive le constituie componentele bine structurate și interdependența dintre acestea.

Metaforic vorbind, putem spune că s-a urnit carul din loc, iar pe drum s-a încărcat și cu manuale de istorie: bune sau mai puțin bune, important este că le avem.

Consider că, în sfîrșit, ne-am adaptat la compartimentul obiective. Dacă la început era foarte dificil să delimităm obiectivele-cadru de cele de referință și obiectivele operaționale de cele generale, acum reușim să facem față acestei structuri. Un alt moment binevenit este “renovarea” conținuturilor. Părerile profesorilor de istorie în această privință diferă însă. Unii susțin că materialul de studiu este prea general, prea teoretizat, alții – că sînt prea puține ore și prea mult material de predat.

Aș vrea să menționez că mai avem de recuperat cîte ceva și la capitolul evaluare, care ar necesita o perfecționare. Un alt moment important este problema asigurării continuității curriculare dintre ciclurile gimnazial, liceal și universitar. Trebuie neapărat să avem în vedere acest factor în procesul de îmbunătățire a curriculumului.

VI. GUȚU: Discuția la care participăm mi-a sugerat următoarele întrebări: *ce și cum urmează să schimbăm?*

Împreună cu mulți dintre cei prezenți aici am contribuit la elaborarea curriculumului, proiectînd anumite concepte teoretice și aspecte manageriale. În prezent, încerc să analizez problema curriculară și din perspectiva universitară. Consider că cel mai mare succes al nostru sînt copiii descătușați, cu viziuni proprii.

Situația din sistemul educațional privind implementarea curriculumului, în sens larg, s-a schimbat radical. Actuala stare de lucruri este complet diferită de cea pe care am avut-o acum zece ani. Structurile manageriale și științifice care formează cadre didactice au rămas însă în mrejele trecutului. Astfel, a apărut o contradicție între asigurarea aspectelor manageriale și științifice, pe de o parte, și situația reală din învățămînt, pe de altă parte. Părerile mele este că urmează să schimbăm cardinal atribuțiile Ministerului Învățămîntului, ale instituțiilor specializate din domeniu. Ministerul trebuie să se axeze preponderent pe aspectele manageriale moderne, iar cele științifice să fie realizate de instituții abilitate, comisii de experți etc., or, această transformare devine un imperativ. O dată ce am modificat calitativ strategiile educaționale,

racordându-le la standardele europene, nu putem să lăsăm neschimbate structurile manageriale și cele științifice.

Nu trebuie să ne oprim la actualul nivel de înțelegere a curriculumului din punct de vedere conceptual. Toți experții străini, care au analizat procesul de implementare a respectivului document în Republica Moldova, au afirmat că sîntem pe calea cea dreaptă.

Ar fi fost mult mai bine dacă elaboram două curriculumuri de liceu: unul pentru profilul real și altul pentru profilul umanistic. Afirm aceasta, bazîndu-mă pe opiniile profesorilor de liceu.

Privitor la problema obiectivelor, sînt de părere că este necesar să analizăm și corelația obiective–conținuturi. Unii profesori, considerînd că toate conținuturile sînt recomandate, le ignoră. Conținuturile determină schema logică a procesului de predare–învățare. Este o utopie să se susțină că ele sînt recomandate și că profesorii pot face ce doresc. Desigur, unele discipline, cum ar fi educația muzicală, au conținuturi mai flexibile. În această ordine de idei, putem evidenția și o altă problemă: cea a volumului de informație care, în linii generale, s-a păstrat, mai adăugîndu-se încă un șir de obiective. Astfel, în loc să simplificăm lucrurile, le-am complicat.

Relația obiective–metode de predare este un segment asupra căruia trebuie să chibzuim mult. În curriculum, atît pentru gimnaziu cît și pentru liceu, activitățile de învățare sînt structurate și concepute insuficient. Unii dintre elaboratori au operat cu sintagma “forme de predare”, alții – cu “metode”, “sisteme de exerciții” etc. Nu este deci clar conturat ce înțelegem prin “activități de învățare”. Posibil, diversitatea de exprimare are și aspectele ei pozitive, totuși nu cred că este o situație optimă pentru profesori. Am discutat cu mulți dintre ei referitor la subiectul dat și majoritatea au recunoscut că nu utilizează aceste “activități de învățare”.

Greșelile comise nu trebuie ignorate. Fără etapa de depistare și recunoaștere a acestora nu putem ajunge la alta – de renunțare la ceea ce nu am realizat bine și de testare a unor activități mai eficiente.

Cred că ar fi bine să conștientizăm două lucruri: (1) curriculumul este sau trebuie să fie în permanență modificat și dezvoltat. Să încercăm să contribuim la perfecționarea lui fără a-l califica drept “bun” sau “rău”; (2) curriculumul este un document integrator sau care are menirea să realizeze integralitatea și transdisciplinaritatea.

V. GORAȘ-POSTICĂ: Sîntem curioși să auzim ce spun practicienii – cei din școală, care lucrează nemijlocit cu acest document.

V. GORINCIOI: Îmi amintesc cum a fost inițiată acum trei ani implementarea curriculumului în liceele din republică. Această acțiune a constituit o mare provocare, în primul rînd pentru profesor, și cred că mai rămîne să fie astfel. Succesul reformei învățămîntului depinde în cea mai mare parte de personalitatea cadrului didactic. Afirm aceasta, deoarece același document în mîinile unui

profesor poate să “crească” elevi bine dezvoltați, cu opinii proprii, capabili să ia hotărîri, iar în mîinile altuia – să se transforme în fosta “programă”, neținîndu-se cont de obiectivele propuse sau de alte compartimente.

Astăzi s-a discutat mult despre problema manualelor și a materialelor didactice. După mine, succesul procesului de instruire depinde de diversitatea manualelor propuse, profesorii și elevii avînd posibilitate să decidă cu care să lucreze, deoarece ele promovează o anumită strategie a predării–învățării. Referitor la manualele de chimie, cred că ar fi fost bine dacă „treceau” printr-o perioadă de încercare și experimentare. Cu siguranță, acestea ar fi fost îmbunătățite înainte de editare.

Evaluarea se efectuează prin testare, deși există necesitatea aprecierii nu doar a capacității de a scrie și de a bifa, dar și a celei de a comunica, de a se exprima. Probabil, și acest moment ar fi fost oportun să se prevadă în curriculum.

Un fel de *terra incognita* în actualul curriculum sînt transdisciplinaritatea și interdisciplinaritatea. De exemplu, predarea anumitor teme de chimie reclamă cunoașterea de către elevi a noțiunii de *logaritm*, nestudiat de ei pînă la acel moment. În astfel de cazuri, profesorul de chimie se transformă în profesor de matematică și explică termenul respectiv pentru a putea continua predarea temei. Sperăm ca în viitor aceste situații să fie luate în considerație și modificate.

N. BERNAZ: Fiind membru al Comisiei de Evaluare a Curriculumului, consider că aceasta a luat o decizie favorabilă privind schimbarea unor aspecte ale respectivului document, devenind astfel mai accesibil. Voi încerca să exemplific. Precum știți, mulți profesori se sperie de numărul exagerat de obiective la majoritatea disciplinelor. Curriculumul de biologie conține pentru tot ciclul liceal doar 24 de obiective de referință, bine structurate și cadrele didactice nu se confruntă cu nici o dificultate la compartimentul dat. În calitate de profesoară de biologie pot afirma cu toată responsabilitatea că acestea le formează elevilor un comportament adecvat și nu trezesc ambiguități. Profesorul poate desprinde ușor obiectivele operaționale pentru orice situație de învățare.

La capitolul conținuturi, îmi pare nespuse de bine că astăzi a fost menționată necesitatea unor curriculumuri separate. Consider că elevii de la profilul umanistic au nevoie mai curînd de cunoștințe funcționale în domeniul biologiei și mai puțin de cele teoretice.

Problema inter- și transdisciplinarității este una acută. Dacă dl V. Gorincioi, la orele de chimie, trebuie să facă matematică și fizică, atunci eu, la biologie, trebuie să fac chimie organică. De exemplu, în cl. X, la profilul real, este propusă tema *Biosinteza proteinelor*. Elevilor le este foarte greu să înțeleagă acest subiect, întrucît proteinele sînt substanțe organice – temă studiată abia în cl. XI. Ar fi fost indicat ca tema respectivă să fie învățată în cl. XI, după ce copiii au fost familiarizați cu substanțele organice.

Biologia, spre deosebire de alte discipline școlare (de exemplu, fizica), are un conținut linear, și nu concentric. În fiecare clasă se învață un anumit domeniu al biologiei. De pildă, elevii mei din cl. XII spun că se descurcă cu rezolvarea problemelor legate de legile geneticii, temă studiată în cl. XI, dar țin minte foarte puțin din cele învățate în cl. IX-X, fiind de-a dreptul descurajați. Autorii au recunoscut că au prevăzut asemenea momente, dar oricât au încercat, nu au reușit să realizeze o modalitate concentrică de elaborare a conținuturilor.

Cu toate acestea, curriculumul are multiple avantaje, printre care și faptul că pune accentul pe tehnologiile interactive, iar modalitatea de abordare a subiectelor oferă posibilitatea de a forma personalități care nu doar cunosc, ci și pot face ceva. Mai mult decât atât, se creează oportunitatea de a dezvolta la elevi anumite atitudini.

În ceea ce privește asigurarea cu manuale și alte materiale didactice, trebuie să recunosc că la biologie situația este catastrofală. Până în prezent sînt propuse de Minister două manuale de alternativă doar pentru cl. X. Dar, întrucît pentru cl. XI și a XII acestea lipsesc, profesorii neglijează curriculumul și folosesc în predare manualele vechi, realizînd programa și conținuturile care au existat pînă acum.

G. GAVRILIȚĂ: Dacă astăzi avem un curriculum de liceu, în pofida tuturor criticilor, trebuie să le mulțumim echipelor de autori pentru efortul depus. Și dacă avem profesori de gimnaziu, de liceu și de colegiu care vin să ne aprecieze activitatea și curriculumul, este o mare realizare.

Sînt multe aspecte de menționat, și bune, și mai puțin bune, pe care noi, conceptorii, le-am conștientizat și am încercat să le schimbăm. Urmează etapa de analiză și evaluare a documentului în baza ariilor curriculare (la BAC-ul 2002 se va face o încercare de evaluare a anumitor obiective-cadru). După cum știți, evaluarea este veriga cea mai slabă în toată activitatea noastră. Ne străduim să găsim calea cea mai corectă și adecvată de realizare atât a evaluării curente cît și a celei de la examenele de absolvire.

Libertatea în evaluare ține, de fapt, de personalitatea cadrului didactic, de stilul lui de predare și de specificul disciplinei. Unii dintre profesorii noștri încearcă să preia fragmente de metode și să le aplice la clasă, necreînd însă un sistem. Dacă au fost învățați ani de zile să predea de la catedră, le este mai ușor să facă același lucru și azi. Mult mai greu le este, de exemplu, să alcătuiască pentru ora curentă 6-7 itemi de evaluare a cunoștințelor asimilate la lecția precedentă.

Următorul pas ar fi să-i învățăm să elaboreze aceleași matrice de specificație, aceiași itemi, adaptînd forma de evaluare fiecărei clase de elevi.

În ceea ce privește manualele, sînt de acord că este necesar un minim/un nucleu de cunoștințe obligatorii, dar nu este corect să îmbinăm, uneori, lucruri vechi cu altele noi. Asistînd la ore de istorie, am avut surpriza să constat că profesorul a realizat pe parcursul unei lecții 2-3 obiective, utilizînd 4 documente istorice pertinente pentru

tema respectivă. Deci la unele subiecte profesorul apelează mai puțin la manual, axîndu-se preponderent pe lucrul cu izvoare relevante, crestomații, atlase, hărți etc. Vreau să zic că pentru anumite discipline importanța manualului este mai redusă, esențiale fiind alte surse didactice. Dacă vrem să implementăm cu succes curriculumul, asigurarea unei bune desfășurări a lecției trebuie să se realizeze nu doar prin intermediul manualului, ci, în special, prin posibilitatea elevului de a lucra cu diverse documente, prin accesul la Internet, prin oportunitatea de a multiplica materialele necesare etc.

E. BRÎNZĂ: Elaborarea curriculumului a constituit o revoluție în învățămîntul din Republica Moldova. Nu voi greși dacă voi spune că în acest proces laborios au fost implicate cele mai bune cadre didactice. În urma seminariilor organizate de Banca Mondială, mulți profesori de limbi străine au beneficiat de o stagiere la un centru de documentare din Franța, unde au avut posibilitate să analizeze curriculumurile a 30 de țări (Franța, Canada, Germania, Anglia etc.). Astfel, au fost "împrumutate" foarte multe idei utile.

În prezent este important ca grupurile de autori să se întrunească din nou pentru a reveni asupra curriculumului. Sînt de părere că actuala variantă suprasolicită elevii. Trebuie să fim realiști și să revizuim anumite aspecte, pe unele modificîndu-le, iar pe altele chiar excluzîndu-le.

Avînd un document școlar de o asemenea valoare majoră, urmează să-i dăm un curs corect. Greșeala noastră constă în faptul că acest curriculum a ajuns la profesori fără ca ei să fie cît de cît inițiați. La început, profesorii au fost derutați de volumul curriculumului. Abia după ce au fost organizate nenumărate training-uri și seminarii, importante atât pentru profesori cît și pentru noi, cei care l-am elaborat, lucrurile s-au clarificat.

Consider absolut necesar ca profesorii să beneficieze de cursuri de perfecționare și în continuare, mai ales la capitolul evaluare, deoarece anume aici avem cele mai mari dificultăți, iar un ghid de evaluare ar fi foarte util tuturor cadrelor didactice.

M. ROIBU: Sînt de acord cu cei care afirmă că profesorii au fost nepregătiți pentru a lucra în baza curriculumului. De aceea, suportul oferit de PRO DIDACTICA este unul considerabil. Acest ajutor s-a repercutat, în mod deosebit, asupra trecerii de la tehnologiile tradiționale la cele moderne, interactive, în cadrul cărora elevul devine subiect activ, participant în procesul de învățare.

În anumite instituții, cum este și Colegiul *Socrate* din mun. Chișinău, pe lîngă segmentul liceal, există și cel profesional, pentru care am elaborat aproape o sută de programe analitice. Curriculumul de liceu ne-a servit ca model. În cadrul programului de perfecționare a cadrelor, drept imperativ apare capacitatea profesorilor – atât de la disciplinele liceale cît și de la obiectele de specialitate – de a stabili corect obiectivele, mai ales cele operaționale.

Acest curriculum este de un real folos, în special

elevilor. Ei sînt mulțumiți de conținuturi și de modalitățile de predare în cadrul lecțiilor, fapt observat de noi pe parcursul asistării la numeroase ore.

L. BEZNIȚCHI: Și în opinia mea, cel mai mare “profit” de pe urma implementării curriculumului l-au avut elevii. Am în față rezultatele chestionarelor efectuate de CEPD. Aș vrea să vă citesc unele răspunsuri la următoarea întrebare: “Ce schimbări calitative și cantitative ați sesizat ca rezultat al implementării curriculumului?”. Iată cîteva opinii:

- “Creșterea gradului de responsabilitate a elevului”;
- “Elevul știe ce se cere de la el”;
- “Elevii sînt liberi, necomplexați”;
- “Elevii sînt mult mai motivați, mai interesați”.

Doar cîteva dintre respondenți au susținut că elevii sînt suprasolicitați, frustrați și dezorientați de volumul mare de informație. Dacă am “cîntări” avantajele și dezavantajele curriculumului, am vedea că balanța se înclină spre cea dintîi categorie. În calitate de profesoară de matematică am remarcat aceste puncte forte, avînd și posibilitatea de a compara instruirea în baza curriculumului cu cea în baza programelor școlare tradiționale. Fiind director general adjunct la DGJTS Lăpușna și membru al Comisiei de Atestare, am urmărit dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și ca manager. Dacă la început cuvîntul “curriculum” le provoca profesorilor spaimă și nesiguranță, acum ei sînt foarte degajați în utilizarea terminologiei, prezintă proiecte bine structurate. În acest context, putem afirma că și creșterea profesională a cadrelor didactice a avut de cîștigat.

Un alt succes al curriculumului rezidă în faptul că am reușit să-i atenționăm pe managerii școlari asupra avantajelor curriculumului și i-am “învățat” că acesta nu constituie un impediment în calea profesorilor.

În cele ce urmează mă voi referi la curriculumul de matematică, care abundă în obiective, iar obiectivele de referință ajung să exercite funcția celor operaționale. Anume la capitolul dat se cere a fi revizuit fundamental curriculumul. La formularea obiectivelor se folosesc, cu precădere, doar 4 verbe: “să recunoască”, “să utilizeze”, “să aplice”, “să calculeze”. Dacă aceste cuvinte predomină în formularea majorității obiectivelor, ne putem lesne da seama la ce nivel se realizează instruirea. Și atunci mă întreb: “Dezvoltăm oare abilități și atitudini prin intermediul curriculumului sau totul se reduce la reproducerea informației?”.

O altă remarcă a mea va viza faptul că între ciclul gimnazial și cel liceal există o “ruptură” considerabilă la nivel de conținuturi. Cel puțin la matematică acest lucru se sesizează foarte clar.

Sînt de acord că este necesar să se delimiteze net curriculumul în funcție de profilul ales. Mai mult decît atît, consider că elevul interesat de matematică va căuta în mod independent probleme sau explicații teoretice pentru a pătrunde în profunzimea unui anumit subiect. Important este să se țină cont de acel volum optim de informații,

care corespunde vârstei elevilor, fără a-i suprasolicita.

Activitățile de învățare expuse în curriculumul de matematică se reduc, în ultimă instanță, la exerciții și probleme. Anume din această cauză, cred că segmentul tehnologiei didactice reclamă a fi revizuite.

Evident, putem critica cele 50 de teste la matematică publicate recent, dar nu trebuie să uităm că acestea au fost elaborate la cererea și inițiativa profesorilor. Pentru moment ele sînt binevenite. Elevului i-ar fi util să le cunoască, să încerce să le rezolve, iar noi, “testîndu-le”, vom putea propune altele mai bune. Este important ca în alcătuirea testelor să se pornească de la obiectivele de evaluare. Din păcate, echipa care a lucrat asupra testelor sus-amintite s-a axat preponderent pe rezolvarea de probleme.

Concluzia este că implementarea curriculumului a reprezentat un moment crucial în reforma învățămîntului din republică.

A. RĂCILĂ: Implementarea curriculumului de liceu ne-a modificat radical stilul de predare. Mai mult decît atît, se observă schimbări esențiale și în atitudinile, comportamentul elevilor de azi. Ei sînt mai descătușați, își exprimă liber punctele de vedere, preferă să lucreze în grupuri, sînt în stare să analizeze diverse fenomene în mod independent, caută, cercetează și sînt foarte motivați să cunoască cît mai multă informație.

Dificultatea cea mai mare rezidă în faptul că actualul curriculum este același atît pentru elevii de la profilul real cît și pentru cei de la profilul umanistic, ceea ce periclitează predarea, dar și însușirea materialului de studiu.

Aș vrea să mai adaug că, deseori, în elaborarea testelor nu se respectă principiul “de la simplu la compus”. Astfel, ele pot începe cu sarcini complexe, dificil de realizat și finisează cu unele foarte ușoare, elementare. Acest lucru, nefiind grav, derutează totuși elevul.

T. IACUBIȚCHI: Profit de prezența factorilor de decizie la această masă rotundă și vreau să accentuez faptul că în procesul de implementare a curriculumului există aspecte care blochează din start reforma. Atît în cadrul training-urilor pe care le desfășurăm la CEPD cît și în ghiduri, specificăm anumite momente, recomandăm aplicarea tehnologiilor moderne, a metodelor interactive, iar, pe de altă parte, menținem procesul de evaluare din învățămîntul tradițional. Dat fiind o asemenea stare de lucruri, profesorii ne întrebă: “Cum ar trebui să lucrăm cu elevii în grup, ce metode urmează să folosim, dacă sîntem nevoiți să le punem note în registrul școlar?”. Astfel, reiese că am acceptat o nouă proiectare, noi forme de predare-învățare, dar am rămas la evaluarea din fostul învățămînt.

N. BERNAZ: Sînt întru totul de acord cu cele expuse de dna Iacubițchi. Noi, profesorii, sîntem „presați” de administrația școlii, iar aceasta, la rîndul ei, de alte administrații, solicitîndu-ni-se să apreciem elevii cu note. Or, utilizînd tehnici interactive, nu întotdeauna putem aprecia cu note activitatea elevilor. Consider că ar fi foarte

bine, dacă factorii de decizie ne-ar acorda libertate în evaluarea formativă a performanțelor elevilor.

T. IACUBIȚCHI: O altă întrebare pe care și-o pun deseori colegii mei este următoarea: “În cadrul orelor de fizică experimentul este metoda principală de activitate și există obiective care se referă la aceasta. De ce atunci, în final, nu se evaluează?”. Este vorba de aprecierea domeniului psihomotor. Dacă experimentul nu este estimat, atunci el nu se efectuează, nu se învață, deci este inutil?

Am fost și eu “contagiată” de teoria competențelor promovată în cadrul seminariilor organizate de CEPD și de Banca Mondială, care ar rezolva multe dintre problemele nesoluționate pînă în prezent. Sper că în viitorul apropiat vom prelua și această teorie și vom încerca să implementăm aspectele optime pentru noi.

VI. PÂSLARU: În calitate de autor de curriculum și de coordonator al unei arii curriculare, mulțumesc tuturor vorbitorilor pentru obiecții, pentru sugestiile prețioase pe care le-au făcut. Vă asigur că știu mult mai bine decît dvs. lacunele din aria curriculară *Științe sociumane. Limbă și comunicare*. Care este cauza acestora? Răspunsul este simplu: motive de ordin financiar. Avînd o finanțare redusă, am fost nevoiți să împrumutăm o anumită sumă de bani. Iar cei care ne-au oferit-o, au făcut-o cu o condiție – curriculumul să fie elaborat într-o anumită perioadă. Și noi, din mers, am învățat ce este un curriculum și cum se elaborează. Pe parcursul celor 12 pași de expertizare am tot învățat. Învățăm și acum. Învățăm de la practicieni, învățăm atunci cînd îi învățăm pe ei ce este un curriculum. De fapt, acest lucru este firesc.

Aș puncta cîteva momente pe care le consider importante, cu mențiunea că este opinia mea, și nu a unei instituții sau a unui grup de persoane. Întîi de toate, această concluzie este făcută în baza unor experiențe care se produc în fiecare lună la Institutul de Științe ale Educației. Astfel, m-am convins că semnificativ pentru noi toți este să înțelegem cît mai bine tulpina curriculumului, concepția lui. Vă rog să observați că unii practicieni și teoreticieni mai confundă încă noțiunea de “curriculum” cu cea de “conținuturi”. Se mai aude foarte des sintagma “reforma curriculară”. Or, acest lucru nu este corect, deoarece pînă la elaborarea prezentului curriculum, noi, de fapt, nu am avut un alt curriculum. O altă extremă este afirmația referitoare la „reforma conținuturilor”. Oare conținuturile nu reprezintă o componentă a curriculumului? Noi realizăm nu o reformă a conținuturilor, ci o reformă a întregului învățămînt. Consider că valoarea curriculumului se exagerează. Curriculumul este un act, în baza căruia a fost edificat un nou învățămînt în Republica Moldova. Și dacă astăzi avem tineri care au învățat conform acestuia, meritul aparține acelei generații de profesori, care au elaborat manuale ce mai funcționează și în perioada de tranziție pe care o parcurgem. Curriculumul este, în primul rînd, un document normativ, prin care se realizează reforma învățămîntului. Concomitent, acesta constituie un instrument de lucru pentru noi toți. Anume astfel trebuie interpretat

curriculumul, fapt ce îmi permite să afirm că la compartimentul “ce este curriculumul” mai avem cu toții de învățat pentru ca, cel puțin, componentele lui principale să nu fie înțelese diferit. Ceea ce se face astăzi la noi este, în fond, un învățămînt reconceptualizat, iar curriculumul “lucrează” pentru acesta. Tocmai aici apare un alt moment asupra căruia trebuie să insistăm în continuare: unificarea învățămîntului.

O altă modalitate de îmbunătățire a curriculumului ar fi buna corelare a tuturor tipurilor de obiective cu celelalte componente: conținuturi, tehnici de predare-învățare-evaluare.

Sînt de acord cu acei vorbitori care au pus în discuție problema evaluării. Este într-adevăr segmentul cel mai puțin elaborat. Anume de aceea edificăm un nou învățămînt, unul care va crea și va forma o nouă mentalitate, va elimina situațiile problematice.

Referitor la formarea cadrelor profesioniste, consider că sîntem la o etapă avansată. Una dintre marile noastre probleme constă în faptul că sistemul de administrare, de coordonare a construcției și dezvoltării curriculare a fost, din păcate, distrus. Sistemul dat era compus din grupuri de lucru, care urmau să elaboreze curriculumul. A doua treaptă era reprezentată de comisiile de coordonare și evaluare a procesului de elaborare a curriculumului și a curriculumului propriu-zis. A treia structură era Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare. Era un sistem foarte bine structurat, dar care nu mai există.

Ne aflăm la faza elaborării de manuale. Dacă dorim ca reforma învățămîntului să se încununeze de succes, trebuie să elaborăm manualele în baza curriculumului.

N. VELIȘCO: În opinia mea, dacă n-ar fi fost Centrul Educațional PRO DIDACTICA, n-ar fi fost nici curriculumul. Sînt optimistă și cred că, în pofida multiplelor critici aduse acestui document, procesul de implementare se va desfășura și în continuare tot atît de bine cum a început.

T. COJOCARU: Vorbim despre curriculum și despre implementarea acestuia, deci avem de-a face cu o schimbare, provocată de o inovație. Introducerea acestei inovații poate fi considerată astăzi un fapt împlinit? Dacă după trei ani, ajungînd la examenele de absolvire, conchidem că inovația este implementată, ne îndreptăm, așadar, spre o altă etapă a schimbării – cea a instituționalizării. Sîntem gata pentru acest pas? Adresez această întrebare, fiindcă instituționalizarea presupune și așa-numita revizuire, adică o perfecționare a curriculumului. Cum o vom realiza? În baza unor indicatori, a unui barometru, care ne va arăta nivelul la care am ajuns. Cred că acest barometru se numește evaluare. Trebuie să recunosc că sînt îngrijorat de felul în care vom reuși s-o efectuăm.

Vă mulțumesc tuturor pentru frumoasa discuție de astăzi. Mulțumesc și Centrului Educațional PRO DIDACTICA pentru că este alături de noi. Vă asigur că succesul dvs. este și al nostru, iar succesul nostru este și al dvs.

Consemnare: Dana **TERZI**

21 mai 2002, CE PRO DIDACTICA



Vlad PÂSLARU

Modernitate și curriculum

acordă individului capacitatea generală de a achiziționa valori, de a face opțiuni pentru anumite valori, de a produce valori, de a se conștientiza pe sine ca valoare netrecătoare.

Curriculumul este conceput anume ca un document normativ și instrument de activitate didactică de primă importanță și utilitate care realizează prin învățămînt și educație principiul libertății umane, numit în acest context *principiul libertății în educație*. Această misiune curriculumul o realizează prin modul în care reprezintă abordarea integralist-sistemică a standardizării și schimbării, a obligativității și liberului arbitru în acțiunea educațională (Vezi Figura).

Teleologia (sistemul: *ideal uman – ideal educațional – scop educațional – obiective-cadru – obiective generale – obiective de referință – obiective operaționale*) este componenta standardizată și obligatorie a curriculumului, dar și deschisă schimbării, prin demersul experiențial și cel teoretic care este operat permanent și continuu.

Conținuturile educaționale (materiile de predare-învățare-evaluare, provenite din științe, literatură, arte și tehnologii + materiile despre activitatea didactică a elevului) sînt declarate ca *recomandate*, dar selectarea-structurarea lor în documentele curriculare și în procesul educativ sînt reglementate de un sistem riguros de principii, care reprezintă tendința pentru stabilitate și standardizare a învățămîntului.

Tehnologiile (=Metodologiile) educaționale, considerate un apanaj al învățătorului/profesorului școlar, reprezintă abordări de cunoaștere/apropriere a conținuturilor educaționale, desfășurate în conformitate cu teorii ale cunoașterii, comunicării, învățării etc. și cu obiectivele educaționale de atins, deci se înscriu prin definiție și în domeniul standardizării.

Epistemologia (baza conceptuală a educației și învățămîntului, constituită din teorii, legi, principii, concepte, paradigme etc.), reprezintă un standard prin definiție, ea fiind prescriptivă pentru fiecare din cele trei componente indicate, dar spiritul, esența epistemologiei educației moderne afirmă libertatea de opinii și varietatea interpretărilor științifice, tehnologice și artistice, toleranța și democrația.

Pentru comparație: *programele școlare* reprezentau documente normative și instrumente ale activității didactice riguros standardizate în toate componentele lor, oferind învățătorilor și profesorilor școlari doar iluzia perfecționării la nesfîrșit a formelor, metodelor și procedurilor de predare-învățare, căci pretinsa perfecționare nu avea dreptul să afecteze și sistemul de obiective, și conținuturile educaționale stabilite pe cale directivă.

Curriculumul, se pare, a bulversat învățămîntul din Republica Moldova, și nu numai. Toată lumea vorbește despre „reforma curriculară” sau despre predare-învățare conform/în baza curriculumului.

Sensurile acordate *curriculumului* de către concepătorii acestuia (construcția curriculară) și de realizatorii lui (dezvoltarea curriculară) sînt:

1. Document normativ principal al învățămîntului.
2. Instrument didactic principal de realizare efectivă a instruirii și educației.
3. Domeniu în care se realizează învățămîntul modern.

Într-un sens mai larg, *curriculumul* este identificat cu însăși reforma învățămîntului: a preda/învăța conform curriculumului înseamnă a realiza reforma în învățămînt. Toate aceste sensuri ale termenului *curriculum* sînt adevărate, precum adevărat este că, așa cum estimează unii experți străini, dar și responsabili din învățămîntul de la noi care au participat la lucrările unor foruri internaționale în domeniu, Republica Moldova se află în capul listei, în spațiul est-european, în ceea ce privește construcția curriculară – elaborarea documentelor curriculare pentru învățămîntul preuniversitar.

Prezența fenomenului *curriculum* în actualitatea învățămîntului din Republica Moldova reprezintă semnul definitiv al integrării acestuia în modernitate, căci *curriculumul* răspunde cel mai bine *principiului libertății* – principiul constitutiv al învățămîntului formativ-productiv care guvernează astăzi sistemele de învățămînt din cele mai multe țări ale lumii.

Conform *principiului libertății*, fiecare individ uman este unic și irepetabil. De aceea învățămîntul este chemat să formeze, să dezvolte și să consolideze conștiința identității fiecărui individ, grup social sau comunitate națională. În acest context, învățămîntul nu mai este un proces de transmitere a achizițiilor omenirii către tînăra generație – deși acest obiectiv nu este eliminat din sistemul teleologic al învățămîntului contemporan, dar îl presupune ca pe unul dintre cele mai importante – ci *un proces de formare a capacităților de personalitate, care*

Reminiscențe ale mentalității „de programă” se mai pot observa, de exemplu, în expresii și afirmații de felul: *reformă curriculară* sau *noul curriculum* – învățământul din Republica Moldova nu a avut pînă acum un curriculum, deci expresia este inoportună și confuză; *renovarea conținuturilor* sau *noile conținuturi* care le identifică pe acestea cu curriculumul – conținuturile reprezintă doar o componentă a curriculumului etc.

Exemplele mărturisesc o înțelegere superficială a noțiunii de *curriculum*, reducînd valoarea acestuia la o „programă renovată”.

Or, în Republica Moldova s-a realizat deja! *o reformă globală* a învățământului care a afectat pozitiv toate sferile sale, fiecare dintre ele fiind reflectate direct sau indirect, total sau parțial, în curriculum:

conceptuală: desolidarizarea de conceptul educațional sovietic, elaborarea și aprobarea *Concepției dezvoltării învățământului în Republica Moldova* (1989-1994), a concepțiilor disciplinelor școlare (1991-1994), care reflectă intenția pentru un învățământ modern, democratic, deschis, creativ;

structurală: s-a constituit un nou sistem de învățământ, instalat pe tradiția românească și deschis sistemelor de învățământ european;

normativ-conceptuală: a fost elaborat Curriculumul Național (*Curriculum de bază*, 1997) și curriculumurile pentru toate disciplinele școlare (1999-2000);

didactică: finisează procesul de elaborare a noilor manuale, în baza curriculumului;

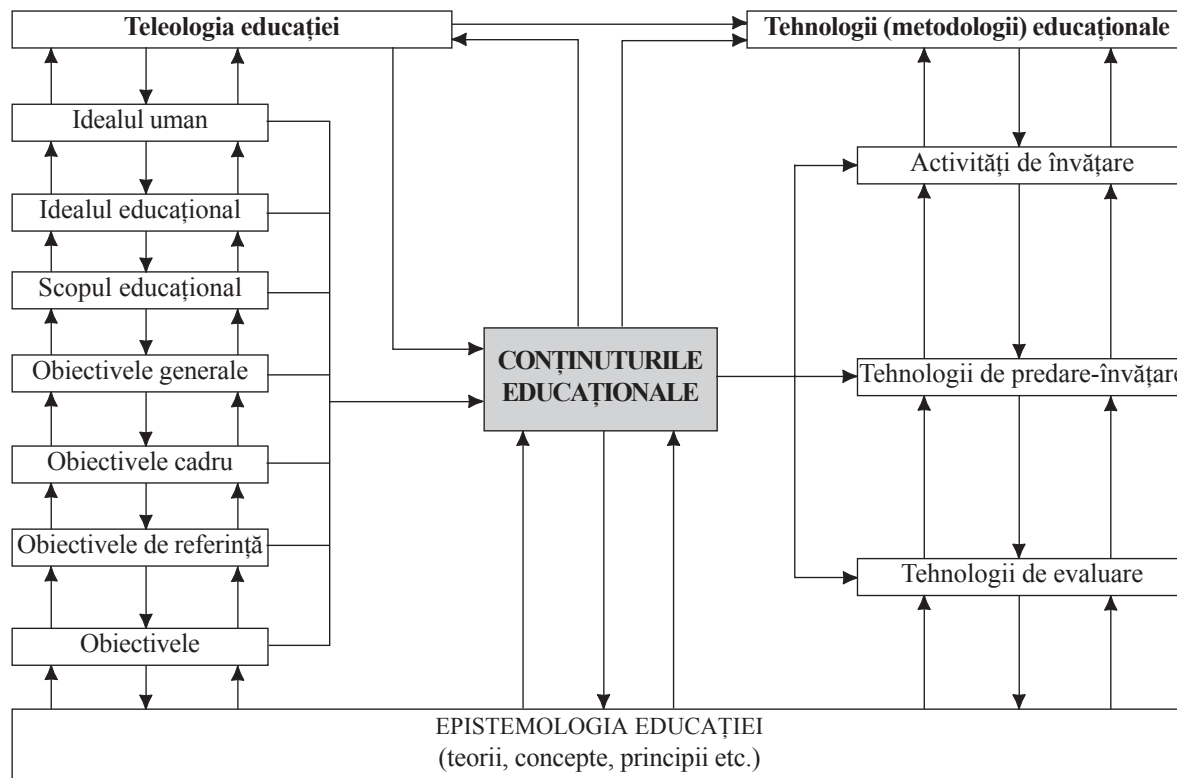
evaluării: se trece la un nou concept de evaluare – de la evaluarea nivelului de însușire a materiilor la evaluarea capacităților de personalitate ale elevilor, formate/dezvoltate prin educație și învățământ;

formării continue a cadrelor didactice: s-au realizat primele două etape (1998-2002) de formare a tuturor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru activitatea didactică în baza curriculumului.

Identificarea curriculumului cu programa școlară/ conținuturile educaționale, fie și în expresii doar, certifică menținerea încă a unei stări de așteptare sau de neimplicare în problemele reformei învățământului, neînțelegerea faptului că noul document normativ și instrument didactic – *curriculumul* – nu l-a înlocuit pur și simplu pe cel vechi (programa școlară), ci reprezintă un nou concept educațional, responsabil de instalarea temeinică a învățământului în modernitate. Iar semnul definitoriu al modernității este tendința pentru afirmarea identității oamenilor și a popoarelor, în contextul *ideii europene* – integrarea economică și cultural-spirituală. În acest proces conștiința identității contestă prezența libertății – valoare pe care curriculumul o acordă, o proiectează și o sugerează, prin toate componentele sale, ambilor subiecți ai educației – profesorului și elevului.

Curriculumul este primul document școlar care răspunde demersului pentru libertatea în educație, acesta trebuind să favorizeze și așezarea învățământului pe principiul pozitiv al schimbării ființei umane prin educație.

Figură: Sistemul componentelor curriculumului





Tatiana NICULCEA

Dezvoltarea curriculumului școlar în clasele I-IV

vizînd sintetic atitudinile, cunoștințele și capacitățile pe care elevii ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului parcurs școlar. Pe lângă aceasta, curriculumul presupune proiectarea și ameliorarea continuă a strategiilor de predare-învățare și determinarea criteriilor de evaluare a diferitelor componente ale procesului educațional.

La redactarea curriculumului s-a ținut cont de o serie de principii și cerințe pedagogice referitoare la scopul, schimbarea și structura disciplinelor:

- adoptarea unui curriculum pertinent în raport cu finalitățile educației, flexibil și deschis, care ar permite să se elaboreze/utilizeze seturi didactice alternative;
- renunțarea la ansamblul de prescripții și reguli academice, insistarea asupra lărgirii aspectului funcțional-aplicativ și asupra focalizării pe experiența trăită de copil;
- insistarea asupra reducerii “enciclopedismului” și activizarea dezvoltării deprinderilor practice, a proceselor intelectuale, afectiv-emoționale și psihomotorii, prin sporirea stimulării și formării unei motivații intrinsece și a unor aptitudini esențiale;
- perfecționarea metodologiei educaționale prin utilizarea metodelor active de învățare.

Pe parcursul întregii perioade de implementare a curriculumului, seminariile republicane și cele locale, întrunirile metodice, ședințele pedagogice din școli au fost axate pe analiza și aplicarea documentului, tehnologiilor didactice moderne, formelor și modalităților de evaluare raportate la cerințele curriculare.

EVALUAREA ȘI MONITORIZAREA

IMPLEMENTĂRII CURRICULUMULUI PRIMAR

Implementarea curriculumului a fost anticipată de o perioadă de evaluare în cadrul Consiliului Național pentru Evaluare și Coordonare, care a finisat cu două seminarii republicane, cu editarea și repartizarea proiectelor de curriculum în toate școlile republicii pentru examinarea lor pe teren.

Pe parcursul anilor de aplicare a respectivului document au fost efectuate *sondaje sociologice* în rândurile pedagogilor și specialiștilor de la direcțiile de învățămînt.

Strategiile de monitorizare au inclus studiul componentelor *curriculum-evaluare*, care sînt într-o interdependență totală: este imposibilă schimbarea unei componente fără schimbarea celeilalte. Monitorizarea a urmărit evaluarea calității învățării și stabilirea diferențelor dintre curriculumul proiectat și cel realizat. În baza informației acumulate a fost luată decizia de îmbunătățire.

Analiza rezultatelor primului sondaj ne-a furnizat date

SPECIFICUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR PENTRU CLASELE I-IV

Curriculumul școlar reprezintă un concept-cheie nu numai în științele educației, dar și în cadrul practicilor educaționale contemporane. Conceptul dat – relativ îngust la începuturile impunerii sale în aria discutată – a ajuns să cuprindă tot sau aproape tot ceea ce are legătură cu situațiile de învățare ori cu procesul devenirii umane prin intermediul învățării.

Elaborarea curriculumului școlar a vizat următoarele momente:

- Adecvarea curriculumului la contextul socio-cultural național
- Permeabilitatea curriculumului față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional
- Coerența la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului educațional și la cel AL componentelor intrinsece ale acestuia
- Pertinența curriculumului în raport cu obiectivele educaționale
- Transparența curriculumului din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați
- Articularea optimă a fazelor procesului curricular: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

La 1 septembrie 1996, în clasa I a școlii naționale a început implementarea unui nou conținut educațional ce vizează efectele formative și ordonează aspectul informațional din perspectiva importanței și valorii lui pentru obiectivele de referință la fiecare dintre obiectele de studiu.

Curriculumul școlar pentru clasele I-IV a fost pus la dispoziția învățătorilor începînd cu 1 septembrie 1998. În precedenții doi ani școlile au utilizat proiectele de curriculum pe discipline, propuse în scopul examinării lor și pronunțării asupra conținutului documentului în cauză.

Spre deosebire de programele anterioare, centrate pe conținut, curriculumul este axat pe obiective care prezintă “modele” de comportament afectiv, cognitiv și motoric, ce reies din structura personalității și din experiențe sociale,

concludente asupra calității curriculumului. Astfel, 60,1% din respondenți apreciază pozitiv *obiectivele generale*; 18,9% – cred că acestea suprasolicită elevul; doar 18,2% consideră că este asigurată coerența între ele.

La analiza *obiectivelor de referință* s-a urmărit dacă acestea contribuie la:

- valorificarea capacităților elevilor – 73,4%
- conturarea conținuturilor învățării – 69,2%
- sugerarea domeniilor activității de învățare – 41,3%
- asigurarea coerenței pe verticală – 23,1%.

La compartimentul *conținuturi recomandate*, rezultatele relevă următoarele:

- asigură realizarea obiectivelor de referință – 76,2%
- promovează valori autentice – 36,4%
- asigură însușirea limbajelor științific, artistic, tehnologic – 76,2%
- răspund intereselor cognitive ale elevilor – 61,5%
- sînt deschise pentru completări didactice creatoare – 61,5%
- realizează raporturi interdisciplinare – 56,6%
- asigură atingerea obiectivelor transdisciplinare – 47,5.

Opiniile referitoare la *sugestiile metodologice* arată următoarea situație:

- structurează cadrul general al tehnologiilor de predare/învățare – 48,2%
- oferă deschidere pentru aplicarea de tehnologii creative în activitatea profesorului – 82,5%
- vizează reperele principale ale cunoașterii științifice – 57,3%.

La analiza *sugestiilor pentru evaluare* s-a constatat că acestea:

- sînt adecvate obiectivelor și conținuturilor – 46,1%
- sînt funcționale – 42%
- sînt puțin funcționale – 11,2%
- oferă deschidere pentru aplicarea tehnologiilor creative în instruire – 64,3%.

Aceste date furnizează informații ce indică momentele problematice ale curriculumului. Analiza lor, împreună cu alte sugestii, a servit grupurilor de autori drept puncte de pornire la perfecționarea documentului.

Procesul de introducere a oricărei inovații scoate în evidență anumite legități obiective ce țin de *evaluarea și analiza rezultatelor școlare, de formarea competențelor și atitudinea profesională a cadrelor didactice, asigurarea implementării cu materiale didactice*.

Eficiența funcțională a evaluării interne și locale o stabilim în baza analizei rezultatelor testării. În acest sens pot fi aduse drept exemplu probele și testele de evaluare elaborate și aplicate de specialiștii din Cimișlia, Bălți, Orhei, Ștefan-Vodă, Telenești, Ialoveni, Călărași, care ne permit să tragem concluzii obiective despre utilitatea conținuturilor noi.

Astfel, evaluarea inițială la limba română și matematică în clasa a II-a, realizată la începutul acestui an de studii în Bălți, a elucidat un decalaj minim între rezultatele obținute la finele cl. I și la începutul cl. II (5% și 7%), ceea ce ne permite să vorbim despre stabilitatea competențelor intelectuale formate.

O dată cu finisarea implementării noului conținut educațional în cl. I-IV, începînd cu anul de studii 1999-2000, a fost organizată *Testarea națională* la matematică și limba română în clasa a IV-a, care a avut drept scop acumularea unor date obiective și relevante despre nivelul de cunoștințe al elevilor la sfîrșitul ciclului primar și alinierea la standardele internaționale. Pentru prima dată s-a trecut de la evaluarea realizată aproape în exclusivitate în funcție de experiența cadrelor didactice și de părerile lor subiective privind nivelul de pregătire al elevilor la o evaluare calitativ nouă.

Obiectivele evaluării la finele ciclului primar vizează:

- stabilirea de cunoștințe și abilități la sfîrșitul primei trepte de școlaritate;
- diagnosticarea rezultatelor înregistrate;
- prognozarea performanțelor viitoare ale elevilor;
- stimularea motivației elevilor pentru învățare și rezultatele ei;
- estimarea reală a calității predării-învățării-evaluării în învățămîntul primar.

Desfășurarea testării este coordonată de minister, direcțiile județene de învățămînt, administrațiile instituțiilor de învățămînt.

Probele la limba română și matematică au avut drept obiectiv evaluarea nivelului de performanță al capacităților de bază, proiectate în Curriculumul Național pentru finele treptei primare. Rezultatele testării la limba română demonstrează o repartizare uniformă a scorurilor obținute. Testul a înregistrat un procent de realizare de 65,1%, cu o medie de 21 de puncte din 30 acordate. 4,06% dintre elevi au realizat testul în întregime și numai 0,26% – nu au obținut nici un punct. Testul la matematică a accentuat o distribuție armonioasă a populației școlare pe scala de notare, de la cele mai slabe note la cele mai mari. Procentul de realizare a testului de matematică constituie 75% (în întregime – 8,7% dintre elevi, 0,07% neobținînd nici un punct).

Evaluarea urmează să fie organizată în baza tehnologiilor contemporane, dispunînd de componentele necesare pentru asigurarea ei: o echipă competentă în domeniul elaborării și administrării testelor, prelucrării rezultatelor, în funcție de specificul învățămîntului primar; banca de itemi; mijloace pentru multiplicarea și difuzarea testelor; instruirea sistematică a responsabililor pentru învățămîntul primar din teritorii.

CURRICULUMUL ȘI ASIGURAREA DIDACTICĂ

Pentru realizarea prevederilor proiectate în curriculum, învățătorilor le-a fost propus un suport didactic ce însumează astăzi circa 80 de titluri menite să acopere

toate disciplinele școlare. Manualele pentru cl. I-II au fost editate din surse bugetare, iar cele pentru cl. III-IV – cu suportul Băncii Mondiale în cadrul proiectului de editare a manualelor și ghidurilor la limba maternă, limbile străine, matematică, științe.

Primul sondaj complex al calității manualelor a inclus 25 de parametri grupați în 5 compartimente:

- corespunderea textului conținuturilor curriculumului;
- metodologia și psihologia, aplicarea metodelor formative de învățare;
- consecutivitatea;
- limbajul manualului;
- concordanța între ghidul învățătorului și manual.

Rating-ul general a evidențiat următoarele scoruri:

Clasa	I			II			III			IV		
	bine	suficient	insuficient	bine	suficient	insuficient	bine	suficient	insuficient	bine	suficient	insuficient
Obiectul												
Limba română	51,6	42,1	6,2	48,1	44,2	7,7	50	43,6	6,4	54,6	40,2	5,2
Matematica	54,2	40,6	5,2	52	43,8	4,2	54,2	42,1	3,7	59,2	36,7	4,1
Științe	–	–	–	63,5	33,9	2,6	65,3	33,6	4,1	–	–	–
Istoria	–	–	–	–	–	–	–	–	–	59,6	35,5	4,9
Muzica	37,3	45,9	16,8	43,2	44,9	11,9	–	–	–	–	–	–

Analiza detaliată pe compartimente a permis determinarea acțiunilor ulterioare pentru îmbunătățirea materialelor.

În baza deciziei Ministerului Învățământului a fost organizat concursul manualelor pentru cl. I-II care vor fi editate cu suportul Proiectului de Reformare a Învățământului și vor fi puse la dispoziția învățătorilor și elevilor în noul an de studii.

În vederea stabilirii în continuare a acțiunilor de asigurare a cl. III-IV cu materiale didactice au fost efectuate sondaje repetate în toate județele. Analiza rezultatelor obținute a permis Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare să decidă reeditarea manualelor existente cu îmbunătățiri considerabile care decurg din propunerile cadrelor didactice indicate în anchetele completate pentru fiecare dintre obiectele de studiu.

Caracterul deschis al curriculumului a fost confirmat prin posibilitatea de utilizare a diverselor manuale alternative, editate atât în republică cât și în România, Rusia, Bulgaria, Franța etc.

Analiza opiniilor profesorilor din toate județele republicii a elucidat aprobarea și susținerea noilor conținuturi care stimulează formarea la elevi a capacităților cognitive, afective și psihomotrice. Tehnicile didactice propuse dezvoltă creativitatea copiilor și asigură realizarea procesului educațional prin metode active de învățare.

PERFEȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE

Modalitățile de perfecționare a cadrelor didactice, aplicate pe parcursul primilor doi ani de implementare, au avut un efect parțial în formarea unei viziuni competente asupra curriculumului, tehnologiilor și conținuturilor noi. Începând cu luna mai 1998, s-au desfășurat un șir de activități, susținute financiar de Banca Mondială, care au vizat perfecționarea învățătorilor. A continuat pregătirea

echipelor de formatori locali, de competența cărora țin acțiunile de formare a cadrelor didactice în cheia actualelor cerințe și monitorizarea implementării conținuturilor noi. În prezent fiecare sector dispune de o echipă de pedagogi bine pregătiți care pot contribui la asigurarea unei bune supravegheri a implementării. Rezultatele, analizele, opiniile și concluziile despre perfecționarea cadrelor didactice au fost prezentate în cadrul ședințelor Consiliului Ministerului Învățământului.

De menționat că instituțiile de pregătire a cadrelor didactice pentru treapta primară au format învățători în bază metodică și profesională depășită și, ca urmare, a fost necesară perfecționarea lor imediat după absolvirea facultății.

PERFEȚIONAREA CURRICULUMULUI PENTRU CLASELE I-IV

Pentru reeditarea curriculumului au fost stabilite strategii de perfecționare, rezultate din totalitatea acțiunilor de monitorizare, din chestionarele aplicate repetat de specialiștii Ministerului Învățământului, de cercetătorii Institutului de Științe ale Educației și de colaboratorii Direcției Managementul Proiectului de Reformă a Învățământului General din Moldova.

Curriculumul revizuit păstrează aceleași componente structurale, obiectivele de referință fiind ordonate și reduse numeric. Au fost puse în evidență elementele-cheie: obiectivele de referință și activitățile de învățare. În scopul descongesterii conținuturilor de învățare au fost clar stabilite temele pentru extinderi.

Curriculumul reeditat păstrează, conceptual și structural, aceleași idei. Nu este vorba deci de un document reglator nou, ci de o variantă perfecționată a actualului curriculumul, care nu va implica schimbări sau modificări ale materialelor didactice existente și ale strategiilor didactice aplicate.



Nadejda VELIȘCO

Curriculumul în contextul reformei învățămîntului din Republica Moldova

Reforma educațională în Republica Moldova face parte din cadrul transformărilor sociale ce definesc acest proces.

Reformele educaționale nu mai sînt posibile în zilele noastre decît ca modificări cuprinzătoare ce implică restructurări în infrastructură, caracterul învățămîntului, interacțiunea educației cu mediul economic, administrativ și cultural, managementul educațional, formele cooperării internaționale. Ele presupun schimbări în organizare și conducere, în conținutul și tehnologia învățămîntului. În Republica Moldova reforma învățămîntului este condiționată de construcția curriculară, componentă centrală a acesteia.

De ce anume Curriculumul Național? Respectivul document a fost elaborat și cu gîndul la elevii care urmau să se integreze în viața socială, profesională a noului secol. În acest context, sistemul de învățămînt avea datoria de a-i pregăti pentru schimbările preconizate la nivel economic, social, politic și cultural.

Curriculumul școlar, ca act normativ, încearcă să prezinte următoarele exigențe:

- elevii trebuie să gîndească critic și divergent, pentru a fi capabili să utilizeze cunoștințele și capacitățile dobîndite în diferite situații;
- să fie motivați de a reacționa pozitiv la schimbări;
- să posede capacități care le vor permite participarea la viața societății.

În contextul celor elucidate mai sus, structura Curriculumului Național este reprezentată de:

- Curriculumul de bază. Cadru de referință
- Planul-cadru al învățămîntului obligatoriu (cl. I-IX)
- Curriculumurile disciplinelor școlare
- Ghiduri de implementare a curriculumului
- Manuale noi și ghidurile profesorilor.

Care sînt succesele reformei privind elaborarea și implementarea curriculumului? Pînă la ora actuală a fost elaborat curriculumul preșcolar pentru copiii de 5-7 ani, acțiune susținută financiar de UNICEF și Ministerul Învățămîntului. Curriculumul învățămîntului primar și curriculumul gimnazial fac parte din *Proiectul învățămîntului general în Moldova*, cofinanțat de Banca Mondială. Elaborarea curriculumului liceal a fost sprijinită financiar și metodic de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Pentru implementarea curriculumului și a noilor generații de manuale a fost necesară aprobarea Planului-cadru pentru învățămîntul primar și gimnazial. Acesta oferă următoarele oportunități:

- presupune formarea personalității în raport cu potențialul acesteia și cu cerințele societății democratice;
- valorifică principiul interdisciplinarității;
- asigură coerența între nivelurile și treptele școlare;
- stabilește minimul disciplinelor școlare și al orelor de studiu (centralizat); permite predarea disciplinelor opționale și fixarea maximului de ore (la decizia școlii);
- permite integrarea disciplinelor școlare pe verticală și orizontală;
- fiecare unitate de învățămînt are libertatea de a-și elabora schema orară, deoarece planul de învățămînt include numărul minim și numărul maxim de ore.

Actualmente are loc implementarea curriculumului pentru educația preșcolară, pentru învățămîntul primar; pentru treapta gimnazială – doar în cl. V-VI și urmează implementarea acestuia în cl. VII. În paralel, se introduc și noile generații de manuale, însoțite de ghiduri de implementare.

Blocaje ale implementării curriculumului:

- inexistența materialelor pentru perfecționarea continuă a educatorului în vederea implementării curriculumului educației preșcolare;



- nu este pe deplin asigurată continuitatea dintre curriculumul educației preșcolare și cea a învățământului primar;
- monitorizarea implementării curriculumului la toate treptele se confruntă cu dificultăți, din lipsa experienței în acest proces;
- noul sistem de evaluare ar necesita un suport financiar substanțial;
- formarea profesorilor în contextul cerințelor curriculumului trebuie să fie continuă;
- insuficiența materialelor didactice, care poate fi depășită prin elaborarea și introducerea noilor manuale școlare – condiție indispensabilă pentru implementarea curriculumului.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Ideile ce urmează sînt rezultatul unor percepții personale asupra curriculumului de liceu, apărut în 1999, elaborat și editat cu sprijinul Fundației Soros-Moldova în colaborare cu Ministerul Educației și Științei.

Așa cum se stipula de oficialități o dată cu lansarea reformei, restructurarea învățământului din Moldova urma să asigure, pe de o parte, organizarea și funcționarea sistemului de învățămînt potrivit noii identități a mediului social, a cadrului valoric și cultural instituit, iar, pe de altă parte – să rezolve disfuncțiile curriculare acumulate anterior. În plan conceptual, reforma curriculară este considerată componenta centrală și, totodată, garanția reușitei reformei globale a învățămîntului național, iar renovările structurale din domeniul curricular continuă să fie văzute ca elemente de generare și de dinamizare a tuturor celorlalte componente ale reformei. (Cf. *Proiectarea curriculumului de bază*. Ghid metodologic, pag. 7)

Probabil, este prea timpuriu pentru anumite concluzii categorice vizavi de calitatea documentelor elaborate și impactul acestora; contribuția lor la reușita socială și personală a tinerilor ar fi un criteriu determinant, dar care se măsoară peste o perioadă mai îndelungată și, în multe cazuri, este dificil, dacă nu chiar imposibil, de evaluat.

Astăzi, după 3 ani, parcurgînd cu un ochi critic ideile teoretice din Curriculumul Național, conceput ca document flexibil și deschis, „în măsură să ofere fiecărui tînr șanse egale și reale pentru identificarea și valorificarea deplină a propriilor posibilități”, fiecare poate să-l estimeze, în funcție de rolul său în raport cu acest curriculum. Dar, drept cauză comună a unor eșecuri regretabile, nu putem să nu recunoaștem situația social-politică

Curriculumul de liceu: reflecții post-factum

dezechilibrată și condițiile economice sub orice nivel, care nu au stimulat deloc eforturile cadrelor didactice.

Totuși, după părerea noastră, marele succes al reformei din învățămîntul liceal a fost și este elaborarea și implementarea curriculumului, existența lui ca atare.

Considerăm că editarea și aprobarea întregului pachet de programe școlare noi, încadrate în documente complexe și inovatoare, numite Curriculum Național, reprezintă un succes al reformei educaționale din țară. Depolitizarea și dezideologizarea conținuturilor și recomandarea unor unități pentru liberă alegere este un avantaj apreciat al acestora. Faptul că profesorii și elevii l-au acceptat și, în mare, au făcut față schimbărilor, demonstrînd progrese, declarînd că aceste documente au fost elaborate în spiritul timpului, semnifică mult. Cadrul general oferit de reformă a fost deschis și competitiv și a permis o sincronizare importantă cu viziunea curriculară din țările occidentale, cu un sistem educațional democratic și eficient.

În perioada 26-28 aprilie curent, am participat, împreună cu dna Nadejda Velișco și dl Anatol Gremalschi, la seminarul internațional *Proiectarea noului curriculum*, organizat de Biroul Internațional de Educație UNESCO în cooperare cu Centrul de Politici Educaționale de la Universitatea din Ljubljana, în cadrul Pactului de Stabilitate în Europa de Sud-Est. În comparație cu celelalte țări participante, am constatat că, pe parcursul a zece ani, la noi, s-au realizat multe în domeniu și că sîntem avansați la capitolul dezvoltare curriculară pentru toate treptele de școlaritate, operîndu-se o racordare conceptuală principială la standardele internaționale.

Schimbările calitative și cantitative intervenite în activitatea profesorilor, sesizate și recunoscute de aceștia ca rezultat al implementării curriculumului de liceu, se manifestă prin libertatea oferită, prin creativitate, prin flexibilitate, prin necesitatea de perfecționare continuă și prin nevoia de mai mult timp pentru pregătirea către lecții. Profesorii recunosc că au trecut printr-o derută generală: noul e greu de implementat, iar de vechi nu se pot

debarasa atît de ușor. Astfel, este evidentă sporirea rolului autoinstruirii și solicitarea diferitelor forme de perfecționare, inclusiv a celor interactive, care răspund unor imperative imediate.

În urma aplicării noilor principii curriculare, în comportamentul elevilor s-a remarcat o mai mare libertate de gândire și de exprimare, posibilități multiple de argumentare și de apărare a propriei opinii, implicare activă în demersul didactic, dezinhibare, colaborare cu colegii; mai multă creativitate și responsabilitate etc.

Noua viziune și structură curriculară s-a introdus din mers, anumite aspecte definitorii ale curriculumului nefiind înțelese și abordate corect de practicieni. Editarea acestui document pe 3 arii curriculare, idee teoretică reclamată în mod stringent de realitatea vieții pedagogice, a fost greu „înghițită” sau chiar ignorată din cauza nepregătirii profesionale.

Specialiștii angajați în reforma curriculară exprimă aproape în unanimitate părerea că, la etapa inițială, cînd au fost necesare mai multe detalii și explicații, documentele au fost oferite într-un volum mare, prea mare pentru a fi ușor de utilizat (curriculumul de la clasele primare are 474 pagini; curriculumul de liceu – 3 volume pentru 3 arii curriculare, cîte 115, 157 și 180 pagini fiecare). În aceeași ordine de idei, pentru a mări funcționalitatea lor era mai bine să se includă doar recomandările generale, doar cadrul activității, fără a recurge la operaționalizarea unor obiective, la unele mostre de evaluare, de exemplu, care ar putea să fie cuprinse în alte lucrări didactice. Pentru toate treptele de școlaritate este valabilă și recunoscută constatarea unui număr exagerat de obiective, cu un grad înalt de operaționalizare. Așadar, deocamdată rămîne stringentă problema reducerii și comasării conținutului fiecărei componente curriculare. De asemenea, va fi necesar un efort considerabil pentru evitarea aglomerării cu unități de conținut științific, cu materie nesemnificativă pentru vîrsta adolescenței, dar care se perindă zeci de ani dintr-o programă în alta. Deși s-au făcut anumite modificări, ele sînt prea puține. Aici este importantă schimbarea mentalității conectorilor de curriculum, a șabloanelor din gîndirea profesorilor.

Conform sondajului efectuat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, marile probleme ale reformei curriculare la liceu sînt generate de:

- lipsa unei politici educaționale clare și coerente;
- lipsa unei concepții de monitorizare a implementării curriculumului;
- insuficiența de manuale și ghiduri de implementare;
- pregătirea precară a managerilor școlari;
- lacunele în pregătirea profesională a cadrelor didactice;
- reticența administrației;
- numărul mic de ore pentru realizarea obiectivelor propuse etc.

Dintre numeroasele **sugestii oferite de managerii și profesorii de liceu pentru îmbunătățirea curriculumului și a implementării acestuia** semnalăm următoarele:

- Să se reflecteze mai mult la alcătuirea obiectivelor.
- Să se elaboreze și să se editeze urgent manuale adecvate, materiale didactice suport etc.
- Să se doteze bibliotecile cu literatură didactică și artistică.
- Să fie bine pus la punct sistemul de evaluare.
- Să se desfășoare cursuri de perfecționare pe teritoriu, în școli, ca răspuns la nevoi concrete și specifice.

În general însă practicienii cred că, după o perioadă de cel puțin 5-6 ani de implementare a curriculumului, vor putea sugera propuneri mai raționale.

La lansarea curriculumului, specialiștii în domeniu au efectuat o evaluare contrastivă a programelor tradiționale și a curriculumului școlar, elaborînd un tabel provocator care, examinat după 3 ani, impune mai multe întrebări pentru reflecție:

În ce măsură, *la nivel de filozofie a educației*, a izbutit organizarea procesului astfel încît elevii, subiecți activi ai învățării, să perceapă faptul că școala face parte cu adevărat din viața lor, nu doar îi pregătește pentru aceasta?

Obiectivele, ca bază a curriculumului, au facilitat în mod vizibil și realist proiectarea și realizarea demersului educațional, reliefind niște comportamente concrete?

Conținuturile curriculare au fost într-adevăr flexibile și deschise, au promovat valori personale, general-umane și naționale?

Tehnologia de predare-învățare sugerată de autori a creat un cadru formativ și interactiv de învățare?

Metodologia evaluării a fost orientată spre competențele finale, relevînd în mod prioritar succesele elevilor?

În încheiere, putem afirma că, într-o societate austeră, unde accesul la informație este limitat și posibilitățile de dezvoltare liberă sînt destul de modeste, oricare ar fi performanțele curriculumului, ca document normativ, fără suportul manualelor și al altor lucrări didactice, nu va putea fi asigurat succesul reformei. Editarea unor documente noi, revăzute și îmbunătățite după o perioadă de 4-5 ani, încă nu pare a fi reală din punct de vedere financiar. Deși Ministerul Învățămîntului a proiectat acest lucru, deocamdată rămîne doar ca intenție nobilă. Or, important este să acceptăm schimbarea și să realizăm instituționalizarea acesteia. *Următorul pas în reforma curriculară ar fi concentrarea sistemului de obiective în competențe funcționale și semnificative pentru adolescent, care l-ar ajuta să se realizeze personal în societate și să se implice, aici și acum, motivat și responsabil, în rezolvarea diverselor probleme, luînd decizii adecvate.*

Și, în loc de concluzie, o urare pentru toți actanții educaționali: să nu ne părăsească entuziasmul și optimismul

pentru a ne putea dedica în continuare școlii și a putea face față surprizelor vieții apărute pe segmentul LICEU.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova*, Chișinău, 1994.
2. Crișan, Al., Guțu, V., *Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic*, Cimișlia, Tipcim, 1997.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Cimișlia, Tipcim, 1997.
4. *Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal. Limbă și comunicare*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 1999.
5. *Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal. Științe socio-umane*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 1999.
6. *Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal. Matematică și științe*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 1999.



Gabriel PALADE

Învățământul deschis la distanță – imperativ al timpului

Informatizarea tot mai intensă a diverselor domenii de activitate umană a adus cu sine un fenomen nou în sfera educațională – **învățământul deschis la distanță** (ÎDD).

În unul din documentele sale, Comisia Europeană a definit noțiunea în cauză astfel: „*Învățământul deschis la distanță reprezintă utilizarea noilor metodici (cu caracter tehnic etc.) în scopul sporirii flexibilității instruirii față de locul și timpul unde se desfășoară, alegerea conținutului programelor, resurselor predării și/sau facilitarea accesului la sistemele educaționale de la distanță*”(1).

De fapt, această definiție cuprinde termenii: *învățământ deschis și învățământ la distanță*.

John Daniel, unul dintre specialiștii de vază în domeniu, face următoarea delimitare: „*Învățământul deschis poate să includă sau nu învățământul la distanță, în timp ce acesta poate influența sau nu învățământul deschis*”(2).

În sens larg, învățământul deschis la distanță se referă la învățământul propriu-zis, dar are aplicare în mai multe sfere. Din lipsa unei definiții general acceptate, în cele ce urmează vom aborda fenomenul nominalizat, făcând abstracție de delimitarea lui Jh. Daniel și tratând ÎDD ca o noțiune integră.

Întîi de toate, vom aduce în favoarea promovării ÎDD următoarele argumente:

- a) *social* – ÎDD permite accesul la învățatură persoanelor care nu și-au făcut studiile anterior;

- b) *economic* – ÎDD investește în capitalul uman, contribuind la sporirea competitivității statului;
- c) *social-demografic* – ÎDD reprezintă un mijloc efectiv de contracarare a diminuării sursei tradiționale de cadre pentru învățământul superior.

Sintetizarea experienței acumulate în domeniul ÎDD permite să evidențiem următoarele avantaje: potențialul sistemelor ÎDD rezultă din eliberarea de „constrîngeri” privind timpul, locul și ritmul de studiere, făcîndu-l flexibil și adaptabil la nevoile studenților. Astfel, la aceste sisteme apelează cu prioritate populația activă, argumentul forte fiind posibilitatea de a păstra în continuare locul de muncă.

Totodată, ÎDD poate fi parte complementară a altor sisteme de educație și instruire. Separat sau împreună cu cele convenționale, ÎDD constituie un instrument efectiv de formare inițială, specializare, reorientare profesională și actualizare a cunoștințelor în scopul instruirii permanente.

Vom accentua faptul că programele ÎDD oferă solicitantului următoarea informație:

- *cine* poate deveni student (prin diminuarea restricțiilor admiterii tradiționale – acolo unde ea există);
- *ce* urmează a învăța studentul (gradul în care acesta își poate alege obiectivele de instruire);
- *cum* va studia (modul în care va putea opta pentru metodele de învățare și mijloacele tehnice adecvate);
- *unde* va învăța;
- *cînd și în ce ritm* va studia;
- *suportul și îndrumarea* acordate studentului.

Persoanele mai puțin inițiate deseori confundă învățământul deschis la distanță cu cel fără frecvență. Există, cel puțin, următoarele momente prin care se disting aceste două sisteme de instruire:

- structura specifică a materialelor de studii în ÎDD;
- întrebări de evaluare la sfârșitul fiecărei sesiuni;
- sprijinul unui „tutore” pe parcursul studiilor;
- materii opționale;
- dependența ÎDD de proiectarea didactică și de materialele folosite.

Beneficiarii ÎDD sînt delimitați atît prin specificul acestuia cît și prin avantajele oferite. În primul rînd, expunînd esența ÎDD, am remarcat deja caracterul lui flexibil. În al doilea rînd, observăm caracterul autonom al ÎDD – toate materialele de studii (texte, formulare etc.) sînt concentrate într-un singur pachet. În al treilea rînd, este vorba de o învățare reflexivă, încurajată prin însăși esența ÎDD (ne referim atît la revizuirea de către student a materialului studiat, cît și la posibilitatea stabilirii unei conexiuni inverse – feedback).

Actualmente în Republica Moldova nu avem un învățămînt deschis la distanță. Luînd în considerare practica din domeniu, constatăm că unul dintre factorii de bază ai dezvoltării în sfera educațională sînt noile tehnologii informaționale, or, ÎDD este o manifestare a acestora. Prin urmare, există deja necesitatea valorificării unor asemenea realizări și în Republica Moldova, dar, pentru a micșora costurile aplicării lor, urmează să studiem atent și minuțios experiența țărilor care au înregistrat progrese considerabile la acest capitol.

În Europa Occidentală ÎDD a evoluat pe două căi – prin realizarea lui în cadrul sectorului tradițional din învățămîntul superior și prin organizarea unor universități deschise. Astfel, în ultimii 25 de ani în Marea Britanie, Germania, Italia, Spania, Olanda au fost înființate centre ÎDD bine organizate și cu performanțe recunoscute. Exemplificăm prin statistica celor mai importante centre, grupate conform căilor sus-indicate (anul 2000).

CONSORȚIU UNIVERSITAR		UNIVERSITATEA LA DISTANȚĂ	
Instituția	Nr. de studenți	Instituția	Nr. de studenți
Federation Interuniversitaire De l'Enseignement a Distance, Franța	3200	The Open University, Anglia	126000
National Distance Education Center, Irlanda	3500	Universidad Nacional De Educacion a Distancia, Spania	123000
Consortio per l'Universita a Distanza, Italia	2300	FernUniversitat, Germania	58000

Cifrele prezentate demonstrează o răspîndire rapidă a ÎDD. Progresul însă ar fi fost mult mai substanțial, dacă se evita conflictul dintre metodele de instruire tradiționale și cele noi.

Învățămîntul clasic din universități poate fi considerat conservativ și elitarist, iar cel deschis la distanță – democratic și accesibil, dar care implică o modificare radicală a procesului de instruire. Din acest motiv, sectorul tradițional al învățămîntului superior s-a opus (și se opune) destul de aprig noilor modalități de instruire, situație ce a forțat Comisia Europeană să acorde o atenție aparte problemei în cauză. În consecință, interesul guvernelor din statele europene pentru ÎDD a sporit considerabil, dar cu un anumit specific. În Marea Britanie eforturile au fost orientate spre integrarea rapidă a specialiștilor imigranți, în Germania și Olanda prioritatea o deține activitatea cu studenții, în Italia – computerizarea învățămîntului superior și mediu, fără de care nu este posibilă promovarea ÎDD.

Putem afirma că la etapa actuală ÎDD se dezvoltă printr-un sistem bine conturat cu următoarele componente:

- organizații statale (spre exemplu, *The University of Twente*, Olanda);

- organizații private sub forma unor centre ÎDD;
- asociații naționale și internaționale ale universităților (Consortiul celor 32 de universități din Italia, Consortiul inovațiilor cu participarea a 13 universități din Germania și Olanda etc.).

Funcționarea centrelor ÎDD este asigurată, în mare, prin alocări din bugetele federale și regionale ale Programelor europene de dezvoltare. Doar o parte din finanțări provine din comercializarea propriilor produse și servicii. Ponderea plăților pentru studii în bugetele generale ale centrelor ÎDD nu depășește 25-40%.

În Europa Occidentală susținerea statală a ÎDD se manifestă prin:

- finanțări directe;
- diverse fonduri sociale și educaționale;
- elaborarea standardelor educaționale naționale și a sistemelor de certificare;
- eliberarea actelor de studii de model oficial etc.

În ultimii 10 ani, în Europa Centrală și de Est ÎDD este promovat tot mai intens. Contribuția de bază a avut-o Uniunea Europeană prin programul PHARE – *Multi country Programme for Distance Education*, realizat în perioada 1994-1999, ai cărui beneficiari au fost Albania,



Bulgaria, Cehia, Estonia, Ungaria, Lituania, Letonia, Polonia, România, Slovacia și Slovenia. Programul și-a propus mai multe obiective:

- asigurarea flexibilității sistemelor de instruire în corespundere cu dinamica proceselor social-economice, caracteristice tranziției la economia de piață și afirmării acesteia;
- promovarea noilor tehnologii informaționale în cadrul sistemelor educaționale;
- contracararea consecințelor negative ale învățămîntului fără frecvență de tip sovietic, existent în majoritatea țărilor socialiste pînă la 1989, în cadrul căruia obținerea diplomei era deseori asociată cu mituirea, procesul de studii propriu-zis – politizat, iar rezultatele – în multe cazuri sub așteptări.

Prin comparație cu cele realizate în Europa Occidentală, constatăm că în Europa de Est există destule impedimente în calea dezvoltării ÎDD. Printre cele esențiale enumerăm:

- lipsa cadrului juridic necesar;
- inexistența procedurilor de acreditare ce ar cuprinde și recunoașterea calității studiilor oferite de sistemul ÎDD;
- insuficiența resurselor alocate, susținerea minimă din partea statului, în special sub aspect financiar;
- lipsa motivației instituțiilor de învățămînt superior tradițional de a se angaja în transformările radicale iminente aplicării ÎDD.

Vom analiza succint conținutul acestor „stop-factori” și modul în care pot fi ei depășiți.



Aspectul juridic al problemei este legat îndeosebi de noua legislație în domeniul educațional, destinate facilitării trecerii de la totalitarism la democrație și adecvării ei practicii occidentale (dat fiind fenomenul vădit de internaționalizare a învățămîntului superior). Învățămîntului deschis la distanță i-a revenit în aceste modificări foarte puțin loc, legile adoptate în unele țări est-europene purtînd preponderent un caracter de permisie, și nu de stimulare și dezvoltare. Mai mult ca atît, acolo unde au fost adoptate acte juridice cu referire la ÎDD (de exemplu, în Rusia sau în România) se distinge clar amprenta restricționistă, specifică reglementărilor din învățămîntul tradițional. Eventualele modificări ale legislației în vederea remedierii situației ar putea fi orientate spre:

- recunoașterea oficială și susținerea de către stat a ÎDD;
- egalarea în drepturi a ÎDD cu învățămîntul tradițional;
- informarea societății asupra conținuturilor sistemului ÎDD și a corespunderii lui standardelor educaționale general acceptate.

Procesul de acreditare a instituțiilor de învățămînt, declanșat în majoritatea țărilor din Europa Centrală și de Est, este orientat spre oficializarea statutului acestor unități și a programelor de studii, atît pentru a determina calitatea instruirii, cît și în contextul Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea reciprocă a actelor de studii. De menționat însă (constatare făcută de cercetători în baza experienței din Europa Occidentală) că instituțiile ÎDD sînt forțate, prin esența lor, să-și aprecieze mult mai exact calitatea activității decît cele din învățămîntul tradițional. În cazul cînd sistemul de garantare a calității în învățămîntul superior va cuprinde toate formele de instruire, influența ÎDD asupra sectorului tradițional de învățămînt va spori considerabil datorită eficienței sale în utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale.

În situația existentă, acreditarea este destinată mai mult acceptării unor relații care diferă de la o țară la alta. Aplicarea ÎDD oferă posibilitatea de a deplasa accentul în cadrul acestui proces de la *nivelul exogen* (calitatea instruirii este evaluată doar în baza procedurilor elaborate de organele statale) spre *nivelul endogen* (calitatea este garantată prin autoevaluarea și autocontrolul din interiorul instituției).

Ar fi necesar, de asemenea, ca nivelul exterior să includă nu doar procedurile oficiale naționale, dar să țină cont și de instrumentele internaționale de verificare a calității instruirii, care cuprind Convenția de la Lisabona cu privire la recunoașterea reciprocă a actelor de studii, anexa la diplomă, sistemul european de credite transferabile etc.

Într-o concluzie mai generală despre perspectivele ÎDD, acolo unde este promovat de suficient timp, vom constata că dezvoltarea acestuia va fi frînată de factorii la care ne-am referit. În plus, în sfera educațională din

multe țări (preponderent din Europa de Est) continuă să domine dirijarea centralizată, de aceea ÎDD îi va reveni o cotă nesemnificativă din piața serviciilor educaționale. Soluția ar fi conjugarea eforturilor structurilor statale, ale instituțiilor tradiționale de învățământ și ale provider-ilor ÎDD pentru a integra sistemele de instruire tradiționale și cele moderne. Astfel ar fi eliminată actuala discriminare a ÎDD, învățământului superior oferindu-i-se posibilitatea de a răspunde provocării societății industriale prin dezvoltarea noilor programe și forme de instruire și educație.

Cele expuse mai sus pot constitui un suport de meditație, în special pentru factorii de decizie. Spre regret, la capitolul promovării ÎDD Republica Moldova a rămas în urma altor state, fapt care va avea repercusiuni în viitor. Situația însă este recuperabilă, dacă se vor întreprinde de urgență următorii pași:

1. Elaborarea și punerea în aplicare a unui program național de dezvoltare a învățământului deschis la distanță.
2. Declanșarea unei campanii ample de informare a societății despre conținuturile, posibilitățile și avantajele oferite de ÎDD.
3. Elaborarea și adoptarea bazei normativ-juridice de funcționare a ÎDD.

Nu se va pune în discuție însă necesitatea susținerii masive din partea statului a ÎDD. Mai mult ca atât, dacă țările occidentale au avut și au de ales între cele două căi de promovare a ÎDD, pentru noi, luând în calcul posibilitățile financiare la zi, se conturează clar o singură

perspectivă – fondarea unui consorțiu universitar, cu sprijinul direct al statului și cu participarea instituțiilor de învățământ interesate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *European Commission. Working Papers from Socrates/ODL*, Bruxelles, 1988.
2. Hignier, K.H., *Education Hough Open and Distance Learnind*, London, Routledge, 1999.
3. *Ordinul Ministerului Educației Naționale din România, nr.5073 din 24.11.1998 "Cu privire la Statutul învățământului deschis la distanță în universități"*.
4. *Saturn Handbook for Open Learning*, London, 2000.
5. Ruth, W., *Developpement strategique dans l'enseignement a distance en Europe Centrale et de l'Est. Enseignement superieur en Europe*, vol.XXV, no.4, 2000.
6. *Приказ Минобразования Российской Федерации №1791 от 16.06.2000 "О создании Объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и стандартов дистанционного обучения"*.
7. Забенина, М.М.; Лобовикова, С.В., *Особенности организации и менеджмента учреждений, занимающихся ОДО – зарубежный опыт. Университетское управление: практика и анализ*, Том.1, 2000.

Formare și relaxare. Interacțiune intelectuală și afectivă

În zilele de 2-7 iulie curent, la pensiunea din Holercani s-a desfășurat tradiționala Școală de vară pentru formatorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Subiectele propuse pentru dezvoltarea profesională s-au axat pe:

- Teoriile motivației. Strategii motivaționale în educația adulților și în procesul de formare.
- Evaluarea și calitatea formării: concepte, standarde, instrumente.

În calitate de expert și facilitator al activităților de formare a fost invitat dl Șerban Iosifescu, cercetător la Institutul de Științe ale Educației din București, membru al Asociației Naționale a Formatorilor în Management Educațional din România.

Profesionalizarea formatorilor este un obiectiv important al managementului resurselor umane din cadrul Centrului, aceasta semnificând crearea unui statut distinct, a unui sistem deschis și performant de evaluare și, nu în ultimul rând, formarea unor competențe avansate.

Training-ul s-a constituit din prezentarea unor sinteze teoretice actuale, din abordarea interactivă a unor studii de caz și din dezbaterile unor probleme frecvente ale procesului de formare a cadrelor didactice.

Impactul Școlii de vară îl vor aprecia, în principal, cursanții care, sperăm, vor fi mai bine motivați în stagiile de formare și vor realiza, prin suportul oferit de formatori, un demers educațional de calitate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ



În baza Acordului cu Ministerul Educației și Științei,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță Concursul de Burse pentru anul 2002
întru susținerea profesorilor de la sate:

Bursele "Educație pentru o societate deschisă" cu sprijinul financiar al Fundației Soros – Moldova

BURSELE VOR INCLUDE:

- sprijin financiar pentru participare la cursurile de perfecționare, organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA
- donație de carte

DESTINATARI:

- Profesorii de la disciplinele școlare de bază
Limba de predare – română (se pot înscrie și profesorii din școlile ruse, care posedă un nivel suficient de înțelegere a limbii române)

CALITĂȚI SOLICITATE:

- Deschidere spre promovarea schimbării și a inovației în educație
- Centrare pe asigurarea calității în procesul de predare-învățare-evaluare
- Motivație pentru dezvoltare continuă și autoactualizare

CRITERII DE ELIGIBILITATE:

- Bursele vor fi acordate cadrelor didactice care nu au mai beneficiat de acestea în anii precedenți.
- Vechimea de muncă – nu mai puțin de 1 an
 - Angajarea ca titular la o instituție școlară din localitățile rurale
 - Realizarea unui eseu (volum nu mai mic de 300 cuvinte)
 - Elaborarea unui proiect didactic care poate fi utilizat de orice profesor de la disciplina respectivă din învățământul preuniversitar

SUBIECTE PENTRU ESEURI (la alegere):

- Utilitatea aplicării tehnologiilor interactive de instruire
- Proiectarea interdisciplinară – factor al calității procesului de învățământ
- Obiectivele operaționale – mecanism de eficientizare a procesului didactic
- Profesorul și elevul, parteneri responsabili în realizarea procesului educațional
- Respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevului – dimensiune a măiestriei pedagogice
- Evaluarea și asigurarea succesului școlar
- Funcționalitatea achizițiilor școlare în contextul învățământului formativ
- Curriculumul în viziunea profesorului: succese și probleme

CRITERII DE EVALUARE A ESEULUI:

- Logica și coerența expunerii problemelor
- Exemple de soluționare a problemelor (din experiența proprie)
- Originalitatea sugestiilor
- Utilizarea limbajului de specialitate
- Ținuta lingvistică
- Respectarea volumului solicitat

CURSURILE DE PERFECTIONARE se vor încadra într-un modul de 60 de ore academice și vor cuprinde următoarele teme:

- Psihologia educației
 - Avantajele curriculumului
 - Componentele procesului de învățământ
- Delimitări conceptuale:
- Obiectivele educaționale
 - Operaționalizarea obiectivelor
 - Metodele, formele și mijloacele de organizare a procesului didactic
 - Lecția – formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ
 - Evaluarea didactică. Evaluarea formativă și cea sumativă
 - Proiectarea didactică
- Inițiere în arta utilizării calculatorului
 - Activități de consiliere și evaluare

Doritorii vor completa un **Formular de participare special (Burse)**, disponibil la:

- oficiul Fundației Soros, Chișinău, str. Bulgară, nr.32, tel. 274480;
- filiala Fundației Soros, Bălți, str. Pușkin, nr.38, tel. 231.24522;
- sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, str. Armenească, nr.13.

Formularele vor fi prezentate la sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA pînă la data de **15 septembrie 2002**.

Se acceptă expedierea formularelor prin poștă (data expedierii de pe plic nu va depăși termenul-limită de prezentare).

Școala de vară în cadrul Proiectului Învățare prin Cooperare

Ce este o Școală de vară: *școală* ori *vară*? Școala înseamnă învățare, muncă, iar *vara* – pentru studenți și profesori – este simbolul vacanței și al odihnei. *Cît* dintr-o Școală de vară este *școală* și *cît* este *vară*?

Participanții la proiectul *Învățare prin Cooperare*, studenți și profesori de la colegiile pedagogice din Călărași, Tighina, Orhei, Comrat și Cahul, urmau, timp de 7 zile caniculare (27 iunie – 03 iulie 2002), să găsească răspunsul la această întrebare la tabăra din Vadul-lui-Vodă.

În cadrul Școlii au fost propuse spre realizare mai multe obiective:

- evaluarea activității și rezultatelor obținute pe parcursul celor 125 de zile de la inaugurarea proiectului;
- schimbul de experiență vizavi de prima încercare de a realiza sesiuni de training cu colegii;
- realizarea unui atelier de scriere;
- elaborarea unor proiecte de perspectivă pentru activitatea cluburilor studențești.

Schimbul de opinii privind realizările obținute s-a transformat într-un joc cu sute de întrebări și răspunsuri. Amintirile despre situațiile amuzante și dificile în care s-au pomenit studenții pe parcursul training-urilor *Eu și Noi* (desfășurate în fiecare colegiu pedagogic, avînd în calitate de cursanți studenți din anii II, IV și V, neinițiați în metodologia învățării prin cooperare) au luat forma unor variante de soluții elaborate prin cooperare în grupuri mixte. Acestea vor servi drept sugestii pentru studenții

care vor realiza pentru prima dată sesiuni de training în luna septembrie curent.

Atelierul de scriere a solicitat implicarea fiecărui participant. Prin acest “joc”, care s-a desfășurat timp de 4 zile și în care trebuia respectate anumite reguli, „jucătorii” au aflat “tainele” scrierii procesuale. Autoevaluarea și evaluarea atelierului au fost pline de surprize și descoperiri atît pentru studenți cît și pentru profesori: “...nu mi-a plăcut niciodată să scriu și nu mi-am putut imagina că voi scrie cu plăcere și voi dori să mai scriu...”, “...nu credeam că pot fi atît de creativă...”, “...am realizat că se poate scrie un articol împreună cu colegii și acesta va fi mai reușit...”, “...nu-mi mai este frică de foaia albă...”, “... a fost un joc interesant cu rezultate serioase...”, “... m-am întregat dacă în mine nu doarme lenos un scriitor, nu am scris niciodată atît de frumos...”, “...ne-am convins că studenții noștri sînt mai buni decît îi credeam și dispun de un potențial nevalorificat încă...”. Au fost plăcut surprinși de rezultatele obținute și formatorii care au ghidat activitatea studenților: Sergiu Baci, Silvia Lozovanu, Maria Lungu, Diana Raileanu, Cornelia Revenco, Victor Sînchetru, Gheorghe Șalaru, Maria Vleju.

Momentul în care conștientizezi că ai obținut succese și proiectezi pentru viitor acțiuni ce dorești să le realizezi este o satisfacție. Studenții de la colegiile pedagogice au schițat activitatea cluburilor studențești care îi vor întruni pe toți cei interesați să caute, să cerceteze și să găsească împreună răspunsuri la multiple întrebări. “...*Libertatea în gîndire, posibilitatea de a ne exprima opiniile și de a le asculta pe cele ale colegilor...*” a constituit o adevărată revelație pentru fiecare participant.

Multe obiective înseamnă multă muncă. Și dacă este multă muncă, unde să mai încapă și *vara* cu distracții și odihnă?

Activitățile: concursul *Miss-Școala de vară*, *Seara de jocuri și distracții*, *Seara de dans*, inițiate de studenți, au întregit *vara* din cadrul școlii. Nimeni dintre noi însă nu a reușit să determine exact partea de *vară* și partea de *școală* – totul s-a transformat într-un aliaj *școală-vară*...

Valentina CHICU





Aurelia FELEA

Procesul didactic la Universitatea din Heidelberg

Trebuie să precizăm că situația universităților din Germania diferă de la un land la altul (*land*-uri se numesc subiecții federației germane), finanțarea lor aflându-se în grija autorităților locale. Ordinea internă în universități depinde de legislația fiecărui land. Universitățile alcătuiesc nucleul învățământului superior din Germania, dar pe lângă acestea funcționează instituții specializate (profesionale) *Fachhochschulen*, școli superioare generale *Gesamthochschulen*, școli superioare pedagogice și de teologie *Theologische Hochschulen*; artele se studiază în *Kunsthochschulen*.

Universitatea Heidelberg are următoarele facultăți: Teologie, Juridică, Medicină, Istorie și Filozofie, Orientalistică și Antichități, Filologie Modernă, Economie, Științe Sociale (Psihologie, Sociologie, Etnologie, Sport etc.), Matematică și Informatică, Chimie, Farmacie, Fizică și Astronomie, Biologie, Geologie, Institutul Asiei de Sud.

În pofida reformelor de la sfârșitul anilor '60, Universitatea a păstrat facultățile și nu le-a înlocuit cu specialități (*Fachbereich*), cum s-a întâmplat în majoritatea universităților germane după cunoscutele mișcări studențești de la vremea respectivă. Facultatea de Istorie și Filozofie are subdiviziunile: Filozofie, Istorie medie și modernă, Științe politice, Istoria artei europene, Istoria artelor din Asia de Sud și Știința muzicii (*Musikwissenschaft*). La facultate activează și Seminarul de Istorie a Europei de Răsărit (*seminarul* fiind o subdiviziune asemănătoare, dar nu identică catedrei de la noi, puțin mai rigidă sub aspectul structurii ierarhice). În Germania, semnificația cuvântului *catedră* este cea întilnită în întreaga Europă: postul pe care îl ocupă profesorul și obligațiunile lui funcționale. Profesorul universitar ține prelegeri, conduce seminarii și poate fi numai un specialist care a susținut lucrarea de habilitat (*Habilitationschrift*) și a obținut titlul de *Doctor Habilitationis*, după ce, bineînțeles, a susținut un doctorat obișnuit și are deja titlul de *doctor în filozofie*. Durata doctoratului obișnuit

În anul academic 2001-2002 am beneficiat de o bursă acordată prin concurs de către *Open Society Institute* în cadrul *Programului pentru dezvoltarea învățământului superior în Europa de Sud-Est* (HESP), care are drept scop perfecționarea cursurilor de istorie modernă a spațiului central, sud-est și est-european. Cu această ocazie am urmărit derularea procesului didactic la Facultatea de Istorie și Filozofie a Universității Heidelberg (Germania), sub îndrumarea prof. dr. Heinz-Dietrich Loewe.

Se știe că universitatea europeană modernă s-a dezvoltat sub impulsul puternic al reformelor inițiate la începutul sec. XIX de către Wilhelm von Humboldt (1767-1835), care militase pentru îmbinarea organică a învățării cu cercetarea științifică. Prin urmare, am avut prilejul să observ fenomenul universității moderne acolo unde s-a produs, de fapt, emergența sa. Universitatea din Heidelberg, întemeiată în anul 1386 de Ruprecht I de Pfalz, este unul dintre cele mai vechi și prestigioase centre academice din Europa Centrală, alături de cele din Praga (1348), Viena (1365), Cracovia (1365), care cultivă relații academice strânse cu instituții similare din Ungaria, Polonia, Cehia. Seminarul de Istorie a Europei de Răsărit este specializat în istoria Rusiei, Țărilor Baltice, Finlandei, Poloniei de la mijlocul sec. XVIII pînă în contemporaneitate, cu un accent special pe cercetarea problemelor de istorie socială.



I. L. Caragiale și Al. Vlahuță
(fotografie din anul 1892)

Frate Vlahuță

Ai luat desigur sama că, deseori, când răspunderea este împărțită la doi, fiecare caută s-o arunce asupra celuilalt: știi vorba românilui despre cel care „se lasă pe tînjală”.

Așa se-ntîmplă la noi, fiind vorba de educațiunea tinerelor generațiuni, cînd, cu părere de rău, trebuie să constatăm că toate clasele societății, de la cele mai înalte pînă la cele mai umile, lasă toată grija și aruncă răspunderea întregă în spinarea școlii.

Ia să vedem dacă asta e drept și bine.

Socotind vacanțele, duminicile, sărbătorile religioase și naționale – la țară încă și altele, păgînești – fără să mai socotim absențele mai mult sau mai puțin nemotivate, copilul stă la școală 180 zile pe an, cîte cinci ceasuri pe zi, adică în total vreo 900 de ceasuri. Anul însă are 8760. Așadar, un copil trăiește sub ochii dascălului a zecea parte a timpului, iar nouă părți din zece și le petrece altundeva. În timpul restrîns cît trăiește copilul la școală, dascălul e strict obligat să-i deie o anumită sumă de învățături destule, poate prea multe.

Credem că n-are să spună cineva cu judecata dreaptă că sarcina dascălului este ușorică. O fi amară orice piine cîștigată cu necaz, dar greu se poate găsi una mai puțin dulce decît a dascălului de la noi, unde familia nu dă nici un ajutor școlii, unde lumea crede că școala este un aparat fabulos, care poate turna prin procedeu mecanic toată știința omenirii în capul oricărui copil – indiferent de capacitatea lui intelectuală și de puterea lui de voință – fără nici o osteneală ori tragere de inimă din partea acestuia.

Afară de asta, lumea noastră, în genere, mai crede că învățătura are asupra omului o putere fără margini, că, prin școală, omul poate căpăta ceea ce nu s-au îndurat ursitoarele să-i ursească – inteligență, judecată, voință, ba chiar talente; și încă nu numai atîta! că, prin învățătura de carte, ar putea dobîndi omul și însușiri sufletești cu cari din naștere nu a fost dăruit – acele daruri multe ce nu-i nevoie să le mai numărăm unul cîte unul, fiindcă avem în limba noastră un cuvînt, însumîndu-le mirinat pe toate: omenie.

Cum am zice, ne-nchipuim că, prin farmecele buchilor, o creatură ursită a fi în toate privințele mediocră poate deveni o persoană de înaltă notorietate, iar un născut fără suflet, nici obraz poate ajunge pildă de omenie pentru vremea lui. Pretindem de la dascăl nici mai mult, nici mai puțin decît să ne facă dintr-un boboc de scaiete un trandafir de lună, o privighetoare dintr-un pui de vrăbie, și dintr-un cățelandru de vulpe, un prepelicar de soi. Și să nu uităm că aceste metamorfoze cerem să ni le săvîrșească școala în a zecea parte a timpului; căci, cum am arătat, nouă din zece părți și le petrec – bobocul, între bălăriile lui; puiul, sub strașina unde s-a prăsit, și cățelandrul, în vizuină, ori pe lingă cotețe.

Ei! trebuie să mărturisim că pretențiile acestea sunt puțin cam exagerate – nu-i așa?... Ar trebui, prin urmare, în interesul educațiunii tinerelor noastre generațiuni, să ne mai moderăm pretențiile față cu școala. Căci ia să ne întrebăm: poate face ea atîtea și astfel de minuni?... N-ar fi vremea să iasă din mîntea familiei și societății această nemărginită încredere în închipuita putere magică a învățăturii de carte? N-ar trebui să se convingă odată lumea noastră că-n adevăr școala poate foarte mult, dar nu mai mult de cît poate? că școala e absolut necesară, însă numai pentru ce ne poate da, iar nu pentru îndeplinirea unor dorințe absurde.

Și dacă ar fi numai pretenția absurdă?... dar, din păcate, e încă ceva și mai absurd...

Școala romînească, fără să ne lăudăm, este, despre partea corpului didactic, excelentă; dar dacă nu dă încă, nici ca școală propriu-zis, roadele cuvenite, nu ea este de vină... Numai bunul Dumnezeu și bietul dascăl știu cu cîte piedeci ce i le pune societatea are să lupte școala pentru a-și îndeplini la limită datoria proprie...

Fii sănătos și vesel.

Al tău vechi,
Caragiale

Caragiale

Frate Caragiale,

Drept, nedrept – răul există, și trebuie să ne gândim cu toții cum să-l înlăturăm, cum să-l stăpânim mai degrabă și mai din rădăcină, și pe urmă să vorbim și despre partea de răspundere a celor vinovați, dacă aceasta mai poate fi de vrut folos. Că doar n-om sta să ne apuce noaptea în mijlocul drumului, fiindcă «toate clasele societății, de la cele mai înalte până la cele mai umile, lasă toată grija și aruncă răspunderea întreagă în spinarea școlii». Dar tu știi foarte bine că cele umile nu pot, cele înalte nu vor, *n-au timp* să se ocupe de creșterea copiilor lor. Și atunci școala trebuie să facă ceea ce unui *nu pot*, alții *nu vor*. Trebuie. Pentru că numai așa va ajuta pe cei dinți să poată, pe cei de-al doilea să vrea. Nu există «cerc vicios» care să n-aiibă o ieșire. Totul e s-o cauți, cu dorința de a o găsi.

Firește că e grea sarcina unui învățător. Dar ce frumoasă e, ce nobilă e! Nu cunosc solie pe lume cu o mai mare și mai hotărâtoare însemnătate socială. Am impresia că sunt în atingere c-o putere misterioasă de cite ori stau de vorbă c-un învățător. El este cel care va schimba sufletul nostru, viața noastră, încet, cu răbdare, cu jertfa vieții lui, va trebui să ne schimbe, sau... vom pieri ca cei din urmă netrebnici ai unui neam care s-a ticăloșit și moare pentru că n-a vrut nimeni și nu vrea nimeni să-i vie-n ajutor.

Dar nu vom pieri. Sprijinit sau împiedicat în uriașa lui muncă de prefăcere, de salvare a neamului acestuia, care de mult și de multe tinjește, învățătorul ne va mântui. Se va jertfi, dacă trebuie, și ne va scăpa. Îi cerem lucruri imposibile? O, el nu se plînge de asta. Se plînge că n-avem destulă încredere în cuvîntul lui. Și lucrul acesta îl disordecă de bună seamă, crede-te mai întâi din tot sufletul în puterea celui care luptă pentru mîntuirea ta, și te va mîntui. Uită-te la el cu *credință* – cu adîncă și neștrămutată credință că e un făcător de mirări – și va face mirări. Cu siguranță va face mirări.

La urma urmei, orice învățătură – taină a împărtășaniei sufletești, act de sugestie, sau cum vei vrea s-o numești – nu e o minune? Iată, eu stau aci, în pacea singurătății mele, și-ți scriu pe rîndurile acestea. Amintiri, imagini de tot felul îmi trec pe dinainte. Văd o școală de sat, pe catedră, un tinăr în port țăranesc răsfoiește o carte; în fața lui, cu

ochii țintă la el, cumiți ca niște îngeri, stau, ținându-și mîinile pe bancă, vreo patruzeci de copilași între nouă și doisprezece ani – fragede suflete, cu un mare fond de milă și de bunătate, ascuns sub un morman de urite deprinderi. Copii. Fără să fie răi, le pare bine ca de cite știe ce ispravă cînd lovesc o rîndunică din zbor cu piatra și-o văd că le cade la picioare moartă, sau cel puțin rînită – și de cite ori pot croi peste ochi pe bietul bou ostenit la jug și-i strigă: «tio, boala dracului, mînca-te-ar lupu!»... își dau cușma pe ceafă și se uită împrejur, mîndri că încep și ei să fie «oameni». E dimineață, pale de fum de rășină plutesc în aer, din ce în ce mai subțiri – singura mișcare în toată clasa. Și-n tăcerea aceea învățătorul prinde a vorbi despre «animale». Verbește de păsările din curte, apoi de vrăbii, de rîndunică și de privighetoare, apoi de celelalte dobitoace, fără de care omul nici n-ar putea să trăiască, și, mai pendeletele și cu multă căldură-n cuvinte, arată ajutorul și foloasele pe care le are omul de la cal și de la bou. Cîțiva copii își pleacă-n jos ochii ameziți de lacrimi cînd aud că rîndunica e o pasăre sfințită și-i mare păcat să-i strici cuibul ori să-i faci un rău cit de mic. Iar cînd învățătorul, mișcat el însuși, începe s-arate ce tovarăș bun și răbdător e bouul pentru muncitorul pămîntului, toți ochii aceia mici, boldăți la el, se umplu de lacrimi...

Frate Caragiale, eu cred că în momente de acestea se petrece pe kime un fapt mare, de o nemăsurată însemnătate, învăluit în mister, ca orice început de viață. Ce-mi vorbești tu de «900 de ceasuri»? Un sfat bun, un cuvînt plin de iubire, deci *principiu* de viață, spus într-un minut, răsună în vecii vecilor. Spune-l numai din inimă, spune-l «cu credință și cu dragoste» în ceasul cel bun, și puterea lui de acțiune își va face loc prin viforul și-numericul tuturor *celorlalte* mii de ceasuri.

Cerem prea mult învățătorului? Să dea cîl poate, numai darul să-i fie din toată inima, și va da mai mult decît îi cerem noi. Zici că societatea de azi e rea și-i pune piedici? Să și-o faci mai bună pe cea de mîine. El poate face minunea aceasta. Cum? Iubindu-și Neamul lui în sufletele pe cari le pregătește.

Cu bine,
Al. Vlașuț

După *I. L. Caragiale, Opere, 4. Publicistică*. Editura pentru literatură, București, 1965.

2002 – Anul Caragiale

constituie 3 ani, iar a celui pentru obținerea titlului de doctor habilitat – 4-6 ani. Acesta din urmă se susține public sub forma unei prelegeri, în baza tezei examinate anterior de specialiști. Candidatul propune trei teme pentru procedura de susținere, comisia de experți alegând una. Peste o săptămână de la decizia comisiei, candidatul prezintă lucrarea și, după o discuție pe marginea acesteia, i se acordă titlul de doctor habilitat. Spre deosebire de alte instituții din cadrul învățământului superior, doar universitățile au dreptul de a conferi titluri științifice. Sistemul german de două trepte în obținerea titlurilor științifice și a gradelor didactice coincide cu cel din universitățile noastre (de fapt, în Europa de Răsărit el a fost preluat de la germani). În cele mai multe din universitățile europene, inclusiv în România, se susține un singur doctorat. Conform prevederilor legii, o persoană nu poate ocupa postul de profesor în instituția în care a devenit doctor habilitat. În învățământ activează și specialiști care au titlul de doctor în filozofie, dar aceștia nu pot avea catedră, funcțiile lor didactice fiind mult mai modeste.

Statutul profesorului universitar în Germania este foarte înalt, această categorie de *funcționari* fiind printre cele mai bine remunerate în sistemul de stat. Catedra este acordată profesorului universitar pe viață, de asemenea și profesorului din sistemul preuniversitar, fiindcă în cazul în care i se desființează postul, statul este obligat să-i ofere altul. Se aud voci care contestă acordarea catedrei în învățământul superior pe viață, considerându-se că acest lucru prejudiciază în ultimul timp calitatea învățământului, deocamdată însă sistemul funcționează în acest mod. Fiecare profesor este ajutat de un secretar sau de un asistent, care se ocupă de selectarea bibliografiei cursului, de multiplicarea și de repartizarea ei studenților. Asistentul pregătește, la sugestia profesorului, materialele didactice, asigură buna funcționare a aparatelor și utilajelor în timpul prelegerilor și seminariilor. Deseori pe post de asistent este angajat un student de la anii superiori. Această muncă este strict reglementată și remunerată corespunzător. Relația dintre profesor și colaboratorii săi se bazează pe respect reciproc. Am cunoscut profesori universitari cu renume mondial care își invitau periodic secretarii și doctoranzii la o cafea, pentru a se întreține neformal și a stabili o relație mai strânsă.

De regulă, tematica cursurilor este schimbată în fiecare an, dar de cele mai multe ori între cursuri există o continuitate firească, generată și de preocupările științifice ale profesorului respectiv. Tematica cursurilor universitare diferă principal de cea din universitățile noastre, specialiștii oferind o problematică mai redusă sub aspectul arcului cronologic pe care îl îmbrățișează, dar mai substanțială după conținutul ideatic.

De exemplu: *Imperiul și Europa în secolul XIII* (priv. docent, dr. Kaufhold); *Epoca lui Bonifacius al III-lea și urmările ei* (prof. Miethke); *Frederic cel Mare –*

rege-filozof sau machiavelist? Un domnitor și vremea sa (priv. docent, dr. Berger Waldenegg); *Franța în primul război mondial* (prof. Demm); *Al doilea război mondial* (prof. Sellin); *Istoria Republicii Federale Germania 1945-1990* (prof. Giesselmann); *Istoria Franței 1494-1661* (priv. docent, dr. Loetz D.E.A.); *Regele Franței Philipp cel Frumos. Forme timpurii de integrare național-statală în evul mediu târziu* (prof. Miethke); *Evoluția drepturilor omului și a libertăților fundamentale din secolul al XVII-lea pînă în secolul XX* (prof. Wolgast); *Propaganda franceză și cenzura în timpul primului război mondial* (prof. Demm); *Mișcarea socialistă și politica internațională. 1850-1914* (prof. Soell); *Germania și Uniunea Sovietică 1933-1941* (priv. docent Berger Waldenegg); „*Libertatea – adevărata fiică a Zeului istoriei*”. *Emergența și dimensiunea unui ideal social în epoca revoluției* (prof. Engelhardt); *Aspecte ale istoriei dreptului și istoriei constituționale la începutul domniei lui Barbarossa* (dr. Kluger); *Regele Henric al VIII-lea al Angliei* (priv. docent, dr. Kohnle); „*Ultima luptă*”. *Kaizerul și Papalitatea în timpul lui Ludovic de Bayern și a Curiei de la Avignon. 1323 – 1337* (priv. docent, dr. Kaufhold); *Heidelbergul în evul mediu și în epoca modernă timpurie* (dr. Goetze, K. Schultes); *Surse de arhivă pentru istoria orașelor* (dr. Bonnen); *Introducere în didactica și metodică lețiilor de istorie în gimnaziu* (St.D. Leuschen); *Periodizarea: Probleme ale delimitărilor istorice* (priv. docent, dr. Berger Waldenegg); *Internetul și bazele de date pentru istorici* (dr. Perkow); *De la Ecaterina a II-a la Nicolai I. Istoria Rusiei de la 1761 pînă la 1856* (prof. Loewe); *Rezistență și protest social în URSS în 1920-1964* (prof. Loewe); *Revoluție și Restaurație* (prof. Wolgast); *Evul Mediu superior 900-1200* (dr. Kluger); *Noua ordine europeană și Congresul de la Viena: 1813- 1815* (prof. Sellin); *Săraci, rebeli și bande de jefuitori. Mizerie socială și protest social în Europa de Sud-Est în secolele XVI-XIX* (dr. Roth); *Franța, „Cordonul sanitar” și Europa de Răsărit 1919-1934* (dr. Tuhtenhagen); *Falsificarea istoriei în stalinism* (dr. Flickinger).

Viitorii studenți sînt înscriși la universitate în baza atestaturii de absolvire a liceului, fără examene de admitere, dar, în cazul în care cererea depășește numărul de locuri, aceștia trebuie să aștepte un an-doi sau organele federale fixează un punctaj de trecere. Cele mai solicitate specialități sînt jurisprudența, medicina, economia s. a. Se studiază un număr de semestre, nu un număr de ani, cum se procedează la noi. Limitele cronologice ale semestrului pot să difere de la un land la altul, dar acestea sînt invariabile în fiecare universitate, ca să nu spunem „imuabile în timp”. La Heidelberg, semestrul de iarnă începe la 1 octombrie și durează pînă la 31 martie, înscrierea are loc între 3-28 septembrie. Prelegerile și seminariile se derulează între 15 octombrie și 16 februarie. Pentru semestrul de vară, care se desfășoară între 1 aprilie

și 30 septembrie, înscrierile se fac de la 4 la 15 februarie. Cursurile se țin în semestrul de vară de la 15 aprilie pînă la 20 iulie. Înscrierea la studii se efectuează și la mijlocul anului, esențial fiind ca studentul să parcurgă un număr de semestre, adică să acumuleze, în urma frecventării cursurilor, un număr exact de certificate. Studiul presupune două niveluri: inferior (*Grundstudium*) – 4 semestre și superior (*Hauptstudium*) – 4 sau 8 semestre, în funcție de numărul de specializări pe care și le-a ales studentul. În general, tinerii studiază 8-14 semestre, pînă la 28-30 de ani, ceea ce nemulțumește o mare parte a societății. Alții sînt de părere că dacă aceștia ar absolvi mai repede, ar fi mai curînd șomeri. După acumularea certificatelor de rigoare din primele patru semestre, între cele două niveluri se susține un examen de promovare. Studentul își alcătuiește de sine stătător planul de activitate, alege profesorii și cursurile pe care le consideră importante pentru formarea sa profesională, își fixează specializările. Studenții ce nu și-au putut formula programul de pregătire și de afirmare profesională sînt pur și simplu expulzați de acest sistem aparent foarte liberal, dar care în esență este extrem de dur. Termină universitatea o treime sau chiar o pătrime dintre cei înscriși, lucru privit ca ceva firesc de universitățile germane, precum și de cele americane, unde, de altfel, absolvesc numai o jumătate din numărul celor înmatriculați și unde învățămîntul este cu plată (în Germania, învățămîntul este de stat și gratuit, cel particular și cu plată are o pondere infimă). Orice student face două-trei specializări: de ex., istorie și filologie slavă sau istorie, politologie și romanistică. În organizarea și structurarea studiului tinerii sînt ajutați de un profesor, numit de autoritățile universitate, care le oferă consultații *Studienberatung*. La Seminarul de Istorie a Europei de Răsărit acest lucru îl face profesorul Ralf Tuchtenhagen care, între altele, vorbește foarte frumos limba română. În cadrul seminarului ales, studentul scrie o lucrare – *Hausarbeit* – echivalentă cu teza noastră de an, cu deosebirea că este alcătuită în conformitate cu niște rigori avansate, pe care le proclamăm și noi, dar de cele mai multe ori le ignorăm cu bună știință. Studentul elaborează o lucrare în semestrul, dar și acest moment depinde de planul lui individual.

Nu există un orar de studii în sensul cunoscut de noi, pe care trebuie să-l respecte toți, ci un număr de cursuri alese și frecventate de studenți așa cum găsesc ei de cuviință. Prezența la seminarii și lecțiile practice este însă obligatorie. De obicei, studenții urmează conștiincios cursurile, pentru a ști exact care sînt direcțiile oferite de profesor în studierea materiei respective și pentru a susține mai bine examenul. Cursurile sînt minuțios elaborate și reflectă experiența profesorilor. Ele sînt frecventate și de persoane din afara universității, mai cu seamă de pensionari care dispun de timp și vor să-l utilizeze cu folos.

Norma didactică a profesorului universitar este de 8 ore pe săptămînă (prelegeri sau seminarii), ea nu include

și activități de tipul: controlul lucrărilor, excursiile etc., dar profesorii țin la popularitatea lor în rîndul studenților și se străduiesc să aibă cît mai multe întîlniri neformale cu discipolii lor.

Studiile finalizează cu lucrarea de magistru sau cu examenul de stat, studentul formulîndu-și opțiunea la începutul primului semestru. Dacă își schimbă decizia, va trebui să depună eforturi suplimentare, pentru că cerințele în fiecare caz sînt diferite. Candidatul la diploma de magistru scrie o lucrare de circa o sută de pagini. Examenul de stat este unul prestigios, deoarece le oferă absolvenților posibilitatea să ocupe posturi în sistemul de stat, în învățămîntul secundar și în universități. Cel care s-a specializat în didactică susține un examen de stat ce constă din două părți: scris și oral. În cadrul probei orale candidatul este examinat de o comisie alcătuită din doi profesori, discutîndu-se pe marginea a trei-patru teme stabilite din timp. Examenul scris durează cinci ore, candidatul elaborînd o lucrare de 12-15 pagini.

Prezența unei persoane străine la examen este posibilă doar cu consimțămîntul candidatului. În caz de eșec, susținerea probei poate avea loc în anul următor, la repetarea cursului. Cea mai înaltă notă este 1, de trecere – 4,5. Notele se pun deseori cu zecimi (nu uimește pe nimeni nota 1,3 sau 3,5), decizia profesorului sau a profesorilor fiind irevocabilă.

Pentru a ocupa o funcție în școală, absolventul universității trebuie să facă încă doi ani de *referendariat*, specializîndu-se în metodică predării disciplinei respective. La sfîrșitul *referendariat*-ului mai susține un examen în fața unei comisii de stat. Contează și reputația pe care și-a făcut-o în doi ani de activitate în școală. După absolvirea *referendariat*-ului și obținerea aprobărilor, profesorul din instituțiile preuniversitare are un spor dublu al salariului în comparație cu cel primit imediat după absolvirea universității. Dat fiind efortul depus de candidat, nu ne mai miră faptul că în Germania prestigiul profesorului din învățămîntul de toate gradele este atît de mare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Flonta, M., *Ideea universității*. În: *Academica*, nr. 1/49, 1994, p.13; nr.2/50, 1994, p. 27.
2. Frejdenberg, M., *Istorija v zapadno-germanskih universitetah (vpeclatlenija ot odnoj poezdki)*. În: *Vestnik vyssej scoly*, nr.1, 1991, p. 102-107.
3. *Dem lebendigen Geist. Die Universitat Heidelberg*. Text Volker Sellin. Fotografie Franz Schlechter. Edition Braus Heidelberg, 1993.
4. *Ruprecht-Karls-Universitat Heidelberg. Vorlesungsverzeichnis*. Wintersemester 2001-2002, Heidelberg. Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH, 2001.



*Curriculumul
școlar*

Profesorul în fața curriculumului

Tehnici de discuție eficientă

**Dezvoltarea gândirii critice în procesul
rezolvării problemelor**



ION SPINEI

*“Obținute prin metode proaste,
rezultatele nu pot fi niciodată bune”.*
(W. Shakespeare)

Actualmente, în Republica Moldova se desfășoară, cu mai mult sau mai puțin succes, reformarea sistemului educațional la nivelul învățământului general, care are drept obiectiv crearea unui sistem național de evaluare.

Constituirea unui sistem credibil și valid de evaluare a cunoștințelor și competențelor elevilor presupune mai multe activități, și anume:

- elaborarea standardelor educaționale;
- determinarea metodelor și instrumentelor de evaluare adecvate;
- crearea bazei tehnice de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluării;
- monitorizarea și furnizarea informației vizavi de performanțele școlare, în special, de calitatea sistemului educațional, în general;
- elaborarea setului de materiale metodologice privind evaluarea școlară;
- formarea cadrelor didactice în conceperea și realizarea activităților de evaluare etc.

Realizarea treptată a celor expuse mai sus va condiționa, fără îndoială, schimbarea mentalității privind natura rezultatelor școlare. Or, la noi, în opinia publicului pedagogic și școlar, a societății în ansamblu, contează nu atât *ce poate face elevul* în situații concrete, cu cele acu-

Reflecții privind procesul de evaluare

mulate/asimilate pe parcursul anilor de studii, ci *nota*. Ea vine să le rezume pe toate, fiind indiciul unic de succes sau insucces școlar. Prin urmare, criza sistemului actual de evaluare este cauzată, nu în ultimul rând, de lipsa unei informații clare, veridice privind capacitățile, aptitudinile concrete ale elevilor.

TRADIȚIA EVALUĂRII BAZATE PE CONȚINUTURI

Tradițional, evaluările sumative/finale/de certificare se bazează pe conținuturi: biletele/întrebările vizează capitole, paragrafe, uneori manuale întregi îndesate cu conținuturi academice. Selectarea materiei de parcurs a fost și rămâne a fi un lucru subiectiv, care depinde de cultura, preferințele autorului, deseori de orientările politice ale acestuia (aici, se au în vedere, în primul rând, programele, manualele de limbă/literatură, de istorie, de geografie). Fiecare autor își apără cu ardoare și convingere poziția, pe care o crede corectă în ultimă instanță. Cu bună seamă, intențiile sînt dintre cele nobile, dar să nu uităm un adevăr axiomatic: aria cunoștințelor este infinită și fulgerător de schimbătoare, iar timpul de învățare al elevului este limitat. Mai mult, cunoștințele sînt perisabile. Se poate întîmpla ca ceea ce credem că îi este elevului absolut necesar azi, mâine poate să nu-i fie de nici un folos.

Faptul că în vechile programe școlare sînt prioritare conținuturile, a dus la aceea că elevii noștri sînt buni la capitolul cunoștințe, lucru evident, mai ales, la cei plecați la studii peste hotare. Cadrele didactice de acolo sînt uimite, pe drept cuvînt, de volumul de cunoștințe pe care îl posedă elevii basarabeni. Ei însă nu întotdeauna știu să le aplice.

Evaluarea bazată pe conținuturi solicită în mod excesiv memorizarea informației, însușirea automată a unor reguli, definiții, legi, legități, cifre, date, autori, evenimente etc. Demonstrarea nivelului atins se rezumă la expunerea materiei, reproducerea oral/în scris a celor însușite.

Legea Învățământului declară drept obiectiv major al școlii “dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea persoanei creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”.

Dacă stipulăm în lege că menirea școlii este de a-l pregăti pe tânăr pentru viață, de a-i da șansa vieții prin studii, trebuie să recunoaștem că avem nevoie de un învățământ adaptat provocărilor timpului nostru. Transformarea democratică a societății, trecerea la economia de piață, influența tot mai evidentă a fenomenelor de globalizare conduc la confruntarea permanentă și inevitabilă a performanțelor locale cu performanțele cele mai înalte înregistrate într-un anumit domeniu în lume.

Paralel cu reforma curriculară, prin care au devenit prioritare obiectivele învățării și nu conținuturile, se impune necesitatea evaluării bazate pe standarde/obiective ale evaluării. Or, evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare.

DEFICIENȚE ALE SISTEMULUI DE EVALUARE

Sistemul tradițional de evaluare are o serie de deficiențe condiționate de principiile după care a fost construit, dintre care menționăm (6):

- abordarea psihometrică tradițională, incluzând comparațiile între elevi în detrimentul descrierii nivelului de performanță individual;
- necorelările între curriculum și conținutul testelor, testarea unui număr limitat de obiective și conținuturi curriculare;
- dificultatea demonstrării faptului că testele realizează scopul pentru care au fost create: să furnizeze dovezi obiective și sigure privind achizițiile evaluate;
- influența scăzută a metodelor tradiționale de evaluare asupra orientării acțiunilor de predare și stimulare a activităților de învățare.

Dintre zonele vulnerabile ale evaluării rezultatelor școlare în Republica Moldova menționăm:

- lipsa standardelor naționale curriculare și de evaluare;
- examinarea curentă și cea sumativă sînt părți separate ale sistemului de evaluare;
- nu există un sistem eficient de formare inițială, dar mai ales continuă, a cadrelor didactice în domeniul evaluării;
- asigurarea tehnică și organizarea examenelor sînt la un nivel scăzut;
- nu se poate realiza o comparație de la un an la altul între rezultatele elevilor obținute la același tip de examen, datorită lipsei unei structuri clare a probelor de examene;
- nu există bănci de itemi și teste standardizate în vederea utilizării lor, în special, în cadrul evaluării externe;

- examenele nu reflectă obiectivele evaluării sau standardele de performanță clare legate de obiectivele curriculare. Este esențial ca obiectivele evaluării să fie elaborate în tandem cu prezentul curriculum și să fie formulate, mai curînd, din punctul de vedere al spectrului și tipurilor de abilități care trebuie testate, decît al faptelor care trebuie memorizate;
- tradițional, evaluările sumative/examenele se bazează pe conținuturi, șablonizări, și nu pe testarea abilităților de gîndire critică.

În anii de studii 1998, 1999 și 2000 programele, biletele, subiectele pentru examenele de absolvire a gimnaziului, dar și cele pentru examenele de absolvire a liceului, erau axate pe conținuturi, obiectivele evaluării realmente lipsind. În programele de examen, de regulă, erau enumerate capitole și teme de tipul:

- (a) pentru limba și literatura română: *Principalele mituri în literatura română; Marii cronicari ai secolului XVII – începutul secolului XVIII; Școala Ardeleană, expresie a iluminismului românesc; Programa revistei “Dacia Literară”; T. Maiorescu, îndrumător literar și cultural; M. Eminescu, viața (!) și activitatea literară etc.*
- (b) pentru istorie: *România și Basarabia în cel de-al doilea război mondial; România în anii 1944-1947; Republica Moldova la etapa actuală (nici mai mult, nici mai puțin); Primul război mondial etc. fără nici o precizare/specificare vizavi de natura, volumul cunoștințelor/competențelor/abilităților/produselor ce urmează a fi demonstrate/evaluate. În condițiile cînd elevului nu i se pun la dispoziție surse (texte, documente, hărți, diagrame, tabele, imagini etc.), “produsul” supus evaluării este materia reprodusă din memorie. Elevul urmează să ghicească cam ce poate fi întrebare și ce trebuie să răspundă, asumîndu-și responsabilitatea pentru faptul de a fi ghicit sau nu ceea ce binevoiește examinatorul/evaluatorul să audă/să citească în calitate de răspuns, cu toate riscurile ce decurg de aici pentru faza finală a actului de evaluare – aprecierea răspunsului și acordarea notei.*

În programele de BAC-2001 situația pare să se fi schimbat întrucîtva. Pentru disciplina Limba și literatura română, de rînd cu alte capitole, figurează și cel intitulat *Obiectivele generale în cadrul examenului*. Acestea sînt zece la număr; 6 din ele corespund nivelului taxonomic inferior – cunoașterea – dintre care: cunoașterea elementelor componente ale unui text epic; cunoașterea mijloacelor de expresivitate, aparținînd diferitelor niveluri ale limbajului; cunoașterea și relevarea de structuri specifice genului dramatic. Celelalte solicită cunoașterea doleanță a conținutului operelor literare, al căror or urmează la cap. IV, *Conținuturi*, cu rețarcă “comentariu literar”.

Subiectele de examen în formula : Rezumatul nuvelei/ romanului (se indică opera), fără a propune textul, îl obligă pe elev fie să țină minte conținutul operelor acestora incluse în programa de examen, fie să învețe pe de rost rezumatele. De fapt, ceea ce se urmărește prin acest subiect nu sînt "rezumatele operelor studiate", ci redactarea, în genere, a unui rezumat, abilitate ce se înscrie ca obligatorie în °inul operațiilor de muncă intelectuală pe care trebuie să le posedे orice persoană °colită.

În acest caz, elevului i se oferă neapărat textul de rezumat, acesta fiind unul recunoscut, iar pentru verificarea °i notarea rezumatului se propune un barem, în care sînt descrise condițiile față de acest tip de text produs de elevi, printre care se numără, în cazul textului narativ:

- identificarea secvențelor narrative în ordinea logicii textului (pentru descriere sau/°i comentariul de text nu se acordă puncte);
- identificarea personajelor care participă la acțiune/ discuție (nu se acordă puncte pentru "portrete" sau caracterizări);
- relatarea la persoana a III-a, fără citate;
- utilizarea timpurilor °i a modurilor verbale potrivite (nu se acceptă perfectul simplu sau imperfectul);
- respectarea normelor de redactare, de ortografie °i de punctuație, coerența lexicală, încadrarea în numărul de rînduri.

Dacă e să ne referim la evaluarea tradițională a uneia dintre disciplinele de bază - Matematica, putem spune că, după structură °i formă, proba de examen conține un °ir de exerciții °i probleme complexe, elaborate în baza materiei de studiu, fără:

- a stabili preventiv lista obiectivelor de evaluare (standardelor de performanță);
- a evidenția parcurgerea elementelor de bază ale conținutului (evidențierea validității de conținut);
- a stabili un barem detaliat de corectare, care să precizeze fiecare operație mentală.

Dacă suprapunem testul pe o matrice de specificități, ce vizează domeniile cognitive °i elementele de conținut testate, conchidem că unele domenii cognitive aproape nu sînt acoperite °i anume Cunoaștere °i Înțelegere, care este accesibil, în primul rînd, pentru elevii situați sub nivelul mediu.

Mobilitatea tradițională de elaborare a subiectelor de examen la matematică conține, în marea majoritate, itemi complecți de tip rezolvare de problemă ce verifică nivelurile cognitive superioare, accesibili numai pentru partea de elevi situată deasupra mediei.

Mulți dintre itemii propuși pot fi rezolvați în multiple moduri. Dar, din lipsa unor bareme detaliate unice de corectare, aprecierea în comisiile de corectare se efectuează diferit.

FACTORII CE ÎMPIEDICĂ O EVALUARE SOCIAL CREDIBILĂ

Analizînd situația, constatăm persistența unor factori, obiectivi °i subiectivi, ce influențează sistemul

educațional în toate articulațiile sale °i, implicit, împiedică implementarea unui sistem rațional de evaluare, valid °i credibil

Despre o evaluare se spune că este obiectivă atunci cînd reflectă calitățile/caracteristicile obiectului evaluării, fără a purta amprenta celui care o face, cînd constatările rezultate din actul evaluării nu se schimbă decît la schimbarea obiectului °i nu la modificarea de atitudine a subiectului față de obiectul aprecierii (8, pag.43).

Una din problemele centrale ale evaluării °colare este cea a caracterului său obiectiv. Obiectivitatea evaluării este afectată de intervenția factorilor subiectivi.

În cazul evaluării face to face, în care evaluatorul °i evaluatul se cunosc, iar relația de evaluare are caracterul unei relații interpersonale, este evident faptul că aportul subiectiv devine substanțial.

De cele mai multe ori, erorile de evaluare nu aparțin profesorului, ca individ sau evaluator neutru, ci profesorului ca persoană socială, ca membru al unui grup social (grupul de profesori), ca purtător sau reprezentant al unor interese, înzestrat cu anumite responsabilități.

Sînt obiectivi factorii care se apăsă controlului subiectiv °i sînt subiectivi factorii care pot fi controlați de agentul acțiunii (8, pag. 44).

Factorii ce se impun ca obiectivi, dincolo de voințele individuale sau microgrupale, sînt factorii macrosociali, constituți de cadrul legislativ care reglementează viața socială, de mediul în care se desfășoară o anumită



activitate socială, de procesele sociale: economice, demografice, etnografice etc., care influențează și condiționează învățământul. Obiectivele și conținutul evaluării, sistemul de notare, funcțiile sociale ale evaluării, metodele de promovare ș.a. condiționează, în cea mai mare parte, ca factori obiectivi. Nu înseamnă că acești factori ies total din zona de influență subiectivă. Ei se află sub influența persoanelor și a grupurilor din macrostructurile decizionale, putând fi influențați și „de jos”, în măsura în care acțiunea indivizilor și a grupurilor se însușează, dobîndînd o coerență și o proporție „de masă”.

Factorii subiectivi sînt specifici fiecărui fenomen social, prin urmare, sînt parte integrantă și a procesului de evaluare. Evaluarea este nu numai un act pedagogic, ci și un proces de interacțiune socială, implicînd deci motivații, atitudini și mentalități, adică elemente subiective care nu condiționează în mod întîmplător, ci prin deosebită natură reală a procesului evaluării.

În majoritatea studiilor tradiționale dedicate evaluării se propun modalități de restrîngere, de limitare sau chiar de eliminare a factorilor subiectivi, ca o condiție pentru o evaluare corectă și obiectivă. Sînt de neapărat, în acest sens, tehnicile de standardizare a examenelor, probele de evaluare etalonate, folosirea unor comisii de evaluare obiective, „străine” de școală etc.

Acțiunea subiectivă a profesorilor și elevilor nu echivalează gîna factorilor subiectivi ai evaluării și nici nu explică toate fenomenele de influențare subiectivă, pozitivă sau negativă a acesteia. Investigările efectuate au relevat că influențele subiective provin, explicit sau implicit, direct sau indirect și din partea altor agenți sociali din școală sau din afara ei, îndeosebi din partea familiei, a comunității sociale imediate, dar uneori și pe filiera structurilor școlare.

Evaluarea școlară, mai ales sub aspectul notării, a depășit de mult timp granițele școlii. În jurul ei s-au constituit reprezentări sociale care influențează direct acțiunea profesorilor, elevilor, părinților, comunității și, în cele din urmă, a instituției sociale. În consecință, problema evaluării este nu doar o problemă de tehnică a notării sau de docimologie, ci și una de ordin psihologic și psihosocial. Din acest unghi de vedere, factorii subiectivi ai evaluării nu condiționează decât în aparență la îndeplinire.

Prin urmare, dintre factorii obiectivi ce influențează o evaluare validă și credibilă social pot fi neapărat următorii:

- lipsa cadrului legal ce ar reglementa domeniul (articole speciale consacrate evaluării școlare în Legea Învățămîntului, Concepția evaluării rezultatelor școlare);
- lipsa standardelor de performanță;
- cunoștințele, abilitățile relativ modeste în domeniul evaluării rezultatelor școlare;
- cunoștințele generale, teoretice, departe de faza aplicabilității;
- abilitățile modeste de evaluare;

- accesul limitat la informația /literatura de specialitate;
- lipsa conferințelor, training-urilor consacrate domeniului evaluării;
- posibilitățile financiare reduse, derizorii pentru sprijinirea cercetărilor speciale în domeniul evaluării;
- lipsa unor studii speciale în domeniu;
- absența unor specialiști consacrați în evaluare;
- abordarea globală a problemelor – fiecare din ele necesită o tratare îngustă dar în profunzime, or, în acest domeniu, lucruri secundare, nesemnificative nu există.

Factorii subiectivi:

- profesorii – evaluatori interesați, din diverse motive, să falsifice/deratureze rezultatele evaluării (îndeosebi în cazul cînd evaluarea este internă, adică profesorii verifică lucrările elevilor cărora le-au predat);
- elevii evaluați, care au drept obiectiv unic depunerea, pe orice cale, inclusiv frauduloasă, a unei note cît mai mari;
- persoanele externe: membri ai administrației instituțiilor, colegii-profesori, părinții, alte persoane din comunitate, persoane cu posturi înalte, care influențează rezultatele evaluării prin presiunea exercitată asupra evaluatorilor.

RAPORTUL OBIECTIVE DE EVALUARE - INSTRUMENTE DE EVALUARE

Cel mai util mod de scriere a itemilor și de construire a testului pornește de la definirea obiectivelor de evaluare. A elabora un instrument eficient de evaluare înseamnă a găsi răspunsuri corecte la întrebările: Ce? Cît? Cum? evaluăm, adică a determina corect „componistica” obiectivului/obiectivelor de evaluare care va/vor sta la baza itemului /testului.

În manualele consacrate problemelor de metodologie a elaborării instrumentelor de evaluare se insistă, în mod special, asupra condițiilor ce asigură calitățile de bază ale instrumentelor de evaluare, care sînt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea și aplicabilitatea.

Validitatea, una din caracteristicile calitative de bază ale itemului /testului, rezidă în calitatea itemului/testului, ca instrument de evaluare, de a măsura ceea ce trebuie să se măsoare.

Printre factorii ce influențează validitatea unui test se numără, în primul rînd, indicișii neclare. Un item va fi valid numai dacă îl va provoca pe elev să producă/efectueze operațiunile intelectuale pe care vrem ca el să demonstreze că și-l poate face. Pentru a asigura validitatea itemului, trebuie să ținem cont de faptul ce procese psihice va declara el în mintea elevului, ori noi dorim ca itemul să canalizeze/provoace gîndirea elevului spre ceea ce dorim să măsurăm. Prin urmare, în lipsa unor obiective de evaluare clare și precise, formulate în concordanță cu

obiectivele învățării, nu putem pretinde să construim un test /un item valid.

La fel, matricea de specificații, care reflectă fidel structura testului, asigurând corelarea între domeniile și nivelurile cognitive și conținuturile de evaluat, are drept puncte de reper obiectivele de evaluare.

În cazul evaluării axate pe conținuturi, analiza rezultatelor, concluziile se bazează doar pe indici cantitativi: numărul de note de „4”, „5”.... „10”; numărul de elevi admiși - respinși; media pe coală, județ; numărul de greșeli etc., date ce nu spun nimic în sensul competențelor concrete, generale și individuale, al performării obiectivelor de evaluare vs curriculum. Formulele de serviciu în acest caz sînt: elevii știu/nu știu; cunosc/nu cunosc... Utilizarea verbelor ați, a cunoscuți care, conform clasificării propuse de R. Mager, fac parte din categoria verbelor așezate vagi, nu semnifică nimic din punctul de vedere al funcționalității, operaționalității cunoștințelor însușite. Or, cunoșterea este un proces psihic ce are loc în memorie și deci nu poate fi sesizat. Relevant e produsul, observabil și măsurabil, ce și dă a răsunat sau nu a răsunat elevul să facă. Adică, elevii compară, clasifică, extrag, analizează, deduc, evaluează, acordă, completează, includ, ordonează etc.

Scopurile evaluării sumative se leagă de clasarea, certificarea sau atestarea progreselor fiecărui elev. Ea stabilește gradul în care au fost atinse obiectivele, fie comparându-i pe elevi între ei - interpretare normativă, fie comparînd performanțele manifestate de fiecare cu performanțele așteptate - interpretare criterială (7).

Pentru verificarea a ceea ce a învățat fiecare elev, evaluarea confruntă ceea ce se observă cu un referențial - o normă. Învățămîntul axat pe obiective furnizează evaluării comportamente observabile, măsurabile și evaluabile din cursul programei.

Cercetătorul francez Genevieve Meyer propune introducerea unei distincții între produs și proces, deoarece „procesul de însușire a cunoștințelor rămîne invizibil. Ceea ce se evaluează corespunde traducerilor concrete pe care evaluatorul le-a imaginat pentru acest proces, produsele vizibile care rezultă din ceea ce elevul a învățat”.

Spre deosebire de programele de învățămînt organizate pe conținuturi, programele bazate pe competențe prezintă avantajul că precizează la ce servesc acestea. În acest sens, nu se mai spune „am făcut cunoștință cu utare conținut al programei” sau „elevilor li s-a prezentat utare conținut din programă”, ci „elevul va efectua corect cel puțin x rezolvări, prezentînd utare nivel de dificultate” sau „elevul va acordă corect x predicte cu subiectele lor”, sau „va redacta în cinci rînduri sfîrșitul unui text narativ” etc. Aven aici obiective și competențe traduse în termeni de comportamente observabile, măsurabile și evaluabile (7).

Conform principiilor de concepere, organizare și monitorizare a evaluării, activitatea de evaluare trebuie să stabilească:

- gradul de realizare a obiectivelor educaționale (generale, de referință, operaționale);
- gradul de realizare a obiectivelor curriculare, la nivel general sau individual;
- aria de obiective inefficient realizate;
- cauzele realizării insuficiente a unor obiective;
- modalitățile de depășire a problemelor ce pînă de realizarea obiectivelor educaționale.

Evaluarea bazată pe obiective vizează:

- comportamentul final, activitatea pe care trebuie să o desfășoare elevul supus evaluării;
- produsul care va face dovada rațiunii;
- condițiile în care trebuie să aibă loc comportamentul;
- criteriile pe tereul cărora ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător sau nu.

Prin înregistrarea performanțelor depinute de elevi, avem posibilitatea să apreciem modul în care obiectivele proiectate s-au materializat în „realități” psihice, au devenit componente ale personalității umane.

Cunoșterea acestor realități reprezintă pentru profesor cadul de referință în aprecierea și autoaprecierea muncii sale, iar pentru elevi - un factor stimulator în procesul de învățare (5).

Evaluarea bazată pe obiective determină comportamente noi din partea elevilor și profesorilor, și are:

Elevii:

- realizează la concret valoarea și utilitatea cunoștințelor acumulate pe durata procesului de învățare;
- înțeleg mai lesne sarcinile ce stau în fața lor;
- gîndesc mai profund și mai diferențiat asupra condițiilor ce le au de îndeplinit;
- conștientizează responsabilitățile propriilor așini;
- sesizează cu claritate rațiunile și lacunele în pregătire;
- devin mai obiectivi în autoevaluarea propriilor capacități;
- identifică cu precizie zonele puternice și slabe în pregătire.

Profesorii:

- precizează, în mod diferențiat, zonele de maximă atenție în pregătirea elevilor, la nivel de cunoștințe și abilități;
- determină lacunele și realizările;
- compară rezultatele de la an la an;
- își evaluează propria activitate;
- adaptează activitățile elevilor la posibilitățile lor de învățare.

EVALUAREA ÎN BAZA OBIECTIVELOR TAXONOMICE

Lucrările metodologice de bază ale reformei curriculare - Curriculumul de bază (Documente reglatoare) și Proiectarea curriculumului de bază (Ghid metodologic) operează cu o ierarhie de obiective, cu grad diferit de generalitate: obiective educaționale generale, obiec-

tive generale transdisciplinare, obiective pe trepte și niveluri, obiective pe arii curriculare, obiective generale pe discipline, obiective de referință.

Cu regret, pînă în prezent au fost elaborate puține materiale ce-lar ghida pe profesor în perseperea/conturarea/formularea corectă a atribuțiilor/funțiilor sale în raport cu diferitele categorii de obiective. Prin umare, nu este deloc întîmplător faptul că în proiectele calendaristice pentru anul de studii pîși întîlni: obiective generale de cîteva niveluri, deși acestea sînt formulate în curriculum; obiective pe arii curriculare, avîndu-se, desigur, în vedere faimoasa „interdisciplinaritate”, cî în proiectele didactice profesorii pretind să formuleze obiective-cadru, specifice/de referință, cu toate că le au „de-a gata” în curriculum. De fapt, preocuparea profesorului trebuie să o constituie obiectivele operaționale, or, pentru a-și îndeplini eficient funcția, obiectivele de referință (care se elaborează pentru fiecare disciplină, pentru fiecare an de studii și pentru fiecare domeniu de cunoștințe, capacități și atitudini) trebuie să fie exprimate în termeni operaționali, adică de comportament posibil de evaluat.

Problema obiectivelor de evaluare, în spațiul nostru, nu se bucură de mai multă atenție din partea cercetătorilor. Pînă în prezent se cunosc unele încercări de a formula obiective de evaluare derivate din obiectivele de referință (în compartimentul evaluare a curriculumurilor pe discipline). Ceva mai sistematizate și mai precise, deși cu suficiente lacune cauzate de lipsa de experiență în domeniu, sînt obiectivele de evaluare expuse în programele pentru testarea națională la finele ciclului primar și în programele de examen pentru absolvirea gimnaziului.

Problema definirii precise a obiectivelor, ca o condiție pentru o evaluare corectă, a fost pusă cu două decenii înaintea apariției taxonomiei lui Bloom. În acest sens, R. Tyler sublinia: „pentru a utiliza, în vederea stabilirii criteriilor de examinare a elevilor, o listă a principalelor obiective ale învățămîntului, fiecare din aceste obiective trebuie definit cu ajutorul conceptelor care indică limpede genul de comportament pe care învățămîntul vrea să-l determine la elev” (8, pag.15).

Succesul de care s-a bucurat taxonomia lui Bloom și, în general, ideea definirii operaționale a obiectivelor este, fără îndoială, expresia nevoii de rigoare în actul proiectării și evaluării procesului de învățămînt, căci numai pe baza unor obiective clar definite se pot construi criterii obiective și coerente de evaluare.

Dacă obiectivele curriculare sînt definite în termeni mai mult sau mai puțin generali pentru natura corpului pe care îl exprimă, obiectivele de evaluare trebuie să definească rezultate concrete, particulare ale învățării ce vor fi supuse evaluării și examinării. Tocmai de aceea obiectivele de evaluare se exprimă în termeni de comportament observabil, arată ceea ce poate face elevul, fiind, astfel, echivalente obiectivelor operaționale.

În concluzie, putem afirma că:

1. Unul dintre motivele crizei sistemului educațional este lipsa informațiilor veridice privind realizările elevilor și performanța sistemului educațional, în general. Societatea dorește un răspuns clar la întrebarea: cît de relevante sînt rezultatele școlare, obținute prin diferite acțiuni evaluative. La această întrebare se poate răspunde numai raportînd rezultatele evaluării la obiectivele de evaluare concrete, derivate din obiectivele curriculare/ale învățării.

2. Indiferent de modul de denumire sau definire, elaborarea standardelor/obiectivelor de evaluare este absolut necesară într-un sistem de învățămînt deschis, mai ales acum, cînd are loc descentralizarea sistemului de învățămînt.

3. Rezultatele evaluărilor, în special ale celor sumative/finale/de certificare, vor deveni relevante în ceea ce privește competențele concrete ale elevilor numai în cazul cînd vor fi raportate la obiective de evaluare stabilite din timp, expuse într-un document normativ obligatoriu (Programa de examen), care se publică și este adus la cunoștința instituțiilor de învățămînt, a profesorilor, elevilor și, eventual, părinților la început de an școlar.

4. Evaluarea nu poate fi obiectivă, corectă și riguroasă fără obiective educaționale clar definite.

5. Calitatea și relevanța rezultatelor evaluării depind de calitatea definirii obiectivelor și relevanța acestora în raport cu finalitățile necesare și posibile ale procesului de învățămînt.

6. Obiectivele educaționale sînt și trebuie să fie unul din punctele de reper ale evaluării, dar niciodată singurul. Rezultă că evaluarea trebuie să dispună de propriile obiective, în funcție de care se stabilesc criteriile, metodele și formele de evaluare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., Musteață, S., Evaluarea rezultatelor școlare, Chișinău, 1997.
2. Curriculum de bază. Documente reglatoare, Cîmîlia, 1997.
3. Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic, Cîmîlia, 1997.
4. Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
5. Curriculum școlar. Clasele I-IV, Editura Put Internațional, Chișinău, 1998.
6. Stoica, A., Reforma evaluării în învățămînt, Editura Sigma, București, 2000.
7. Meyer, G., De ce și cum evaluăm, Editura Poliron, Iași, 2000.
8. Voiculescu, E., Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoșterea și conștientizarea, Editura ARAMIS PRINT, București, 2001.



Otilia DANDARA

Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii

O posibilitate reală de accentuare a indicilor calitativi ai curriculumului școlar o constituie abordarea interdisciplinară a domeniului educațional, în favoarea căreia se reliefează două argumente:

- creșterea gradului de funcționalitate a achizițiilor școlare;
- descongestionarea conținuturilor la diverse obiecte prin prevenirea unor repetări inutile sau a multiplicităților necorespunzătoare, dezacorduri în tratarea aceluiași fenomen în cadrul diferitelor discipline.

Ce este interdisciplinaritatea? Caracterul a ceea ce este interdisciplinar: transfer de concepte și metode dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate (DEX). Ce accepție am putea să-i atribuim interdisciplinarității? Care aparține a două sau mai multe discipline, care stabilește relații între două sau mai multe discipline; care este bazat, alcătuit, descoperit sau care rezultă din transferul de concepte sau metode din două sau mai multe discipline (DEI)

Înțepirea generației în creștere în domeniul științelor, a căror necesitate se afirmă tot mai insistent în contextul vieții contemporane, cere asigurarea calității, prin înțelegerea proceselor și utilizarea cunoștințelor. Domeniul praxiologic al diferitelor discipline științifice este interdisciplinar prin însăși esența sa. Dat fiind faptul că pragmatica teoriei a căpătat o importanță deosebită, accentul nu mai este pus pe logica internă a teoriilor științifice, ci pe relațiile lor cu așchiuna, pe consecințele praxiologice și temologice ale aserțiunilor, pe capacitatea de a rezolva probleme cu ajutorul semnificațiilor teoretice. Acest imperativ al timpului generează anumite rigori pentru realizarea interdisciplinarității în toate verigile sistemului educațional, devenind, în contextul învățământului formal, condiție și dimensiune a rezultatului procesului didactic.

Cele expuse mai sus explică utilizarea sintagmei principiul interdisciplinarității. Fenomenul se impune procesului educațional cu grad (sens) de normă, insistând a se realiza în contextul tendinței de obținere a performanțelor.

Făcând apel la corelația dintre principiul interdisciplinarității și elementele procesului didactic, constatăm interferența cu finalitățile și conținutul. Tehnologia didactică se manifestă, sub acest aspect, ca un mecanism eficient de îndeplinire a acestora. Prin asociere, am putea determina necesitatea realizării esenței, forma fiind adiacentă ei. Relațiile interdisciplinare sînt deci niște „coincidențe” de scop și conținut ce se stabilesc în mod obiectiv între disciplinele de învățămînt.

Există o anumită dependență între intensitatea fenomenului și gradul de avansare a personalității în domeniul cunoașterii? Răspunsul la această întrebare este afirmativ. Reliefind un raport direct proporțional între procesul de devenire a persoanei implicate în educația formală și creșterea (necesitatea creșterii) gradului de intensitate a realizării principiului interdisciplinarității, este nevoie să se atingă un anumit nivel al gândirii și să fie prezente anumite elemente comportamentale.

Tendința realizării principiului interdisciplinarității este reflectată în documentele normative ale procesului de învățămînt, în primul rînd în planul de învățămînt, care prevede ealonarea disciplinelor școlare într-un mod ierarhic, perceptibile logic la momentul oportun.

Înprunul teoriei obiectivelor și implementarea ei în contextul procesului de învățămînt din Republica Moldova, prin aplicarea curriculumului, conține premisele realizării principiului interdisciplinarității. Clasificarea obiectivelor după gradul de generalitate prevede prezența interdisciplinarității la toate nivelurile, dar că atingerea obiectivelor amplasate ierarhic superior este determinată de factorii obiectivi ai politicii educaționale. Obiectivul major al învățămîntului - dezvoltarea liberă, armonioasă a omului, formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții (Legea învățămîntului, art.5 (1)), presupune realizarea acestui principiu.

Obiectivele transdisciplinare asigură, în esență, conexiunea dintre trans- și interdisciplinaritate. Conceptul de transdisciplinaritate, cunoscut în urmă cu doar câțiva ani, este integrat astăzi în contextul formării personalității prin învățămînt. Acest termen, adesea confundat cu pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea, acumulează sens și funcționalitate. Conform unor accepții, transdisciplinaritatea realizează o integrare selectivă pe baza unor concepte unificatoare, corespunzătoare unor discipline cu un grad de maximă generalitate (1, p. 233). Oricare ar fi semnificațiile interdisciplinarității, acest concept are drept caracteristică inseparabilitatea, tinzînd spre a crea un

întreg în funcție de cerințele existenței. În acest sens se înscrie și esența: o integralitate (o unitate) este întotdeauna mai mult decât suma părților sale.

Obiectivele ce programează comportamentul personalității în cadrul diferitelor trepte și niveluri au și ele un caracter interdisciplinar. Condițiile realizării interdisciplinarității rezidă în esența finalității – comportamentul complex ce prevede acumularea și integrarea armonioasă a achizițiilor colare în dimensiuni de personalitate, specifice diverselor profiluri psihopedagogice.

Instrumente funcționale de intervenție educațională asistată pedagogic sînt obiectivele plasate ierarhic la un nivel inferior. Clasificarea finalităților conform ariilor curriculare reflectă buna interbie de a „devora” prin interdisciplinaritate limitele rigide ale disciplinelor de învățămînt, a evita repetarea inutilă a unor conținuturi, a asigura conștientizarea procesului interdisciplinarității și utilitatea acestuia, a genera transferul între domeniile înrudite, a eficientiza formarea abilităților și atitudinilor. La nivel conceptual, gruparea disciplinelor pe arii curriculare și gîsește explicația logică. Urmază însă să fie revăzută în procesul perfecționării curriculumului la toate nivelurile, deoarece modul de prezentare a obiectivelor nu reflectă esența concepției. În scopul formării unui comportament integrat și abordării fenomenelor științifice prin prisma pluridimensionalității (circumstanța ce facilitează conexiunea între cultura colară și cea socială), toate obiectivele din aceeași arie ce urmează pe axa ierarhică în sens de diminuare a gradului de generalitate trebuie să aibă același grad de concretețe. Astfel, obiectivele-cadru din curriculumul de chimie, fizică, biologie și, respectiv, istorie, filozofie, psihologie, de exemplu, trebuie să reflecte același diapazon comportamental. Doar printr-o astfel de prezentare se va asigura interferența comportamentală în baza principiului interdisciplinarității. Starea actuală a lucrurilor permite să constatăm doar buna interbie, conștientizată și ea, credem, numai de promotorii noii concepții a învățămîntului, deoarece nici chiar autorii de curriculum, se pare, nu și-au propus un asemenea deziderat. Modalitatea de prezentare a finalităților la acest nivel rămîne a fi formală pentru profesori care, în mare, sînt doar incomoditatea de a împărți documentul normativ cu colegii săi de arie, fără însă a se bucura de avantajele unei abordări complexe a cunoștințelor pe care le predau.

Constatăriile menționate de noi nu se referă la aria curriculară Lintă și comunicare – domeniu de cunoaștere în care lucrurile se prezintă altfel. Indiferent de linia predată/învățată, obiectivul general se realizează prin patru obiective-cadru. Coincidența obiectivelor cu un grad mai mare de concretețe, a celor de referință, de exemplu, în cadrul procesului didactic la linia străină asigură conexiunea elementelor comportamentale ale obiectivelor cu un grad mai mare de generalitate. Cui se datorează această situație? Credem că faptul este determinat de un alt nivel al interdisciplinarității. Este vorba

despre raportul intra-interdisciplinaritate, fenomen tot mai des întîlnit în ultimul timp. Ca rezultat al „amplificării” științelor, interdisciplinaritatea ariei curriculare Lintă și comunicare se realizează, de fapt, în cadrul aceleiași științe sau sisteme științifice filologice. Pe scară intertemporală au fost stabilite cele patru direcții/axe, în baza cărora se învață comunicarea – model preluat și de teoreticienii și practicienii din Republica Moldova. Dar remarcările făcute nici pe departe nu ne duc la gîndul că nu ar putea fi găsite interferențe între științele Fizica, Chimia, Biologia sau cele sociumane. De fapt, sub aspect conceptual, ele au fost fixate în documentele reglatoare, dar, după cum am menționat, au rămas la nivel de teorie. Lipsa reflectării concepției în actele normative utilizate „la clasă” nu au transformat ideea în instrument de lucru.

Obiectivele de referință sînt așa zicînd finalităților educaționale care intermediază politica educațională și posibilitățile concrete de realizare a ei. „Ancorarea” în disciplină nu este un impediment în calea realizării interdisciplinarității care conține un grad mai mare de concretizare a comportamentului ce urmează a fi format. Logica internă a diverselor științe nu acceptă „puritatea” absolută. Pentru înțelegerea și valorificarea proceselor și fenomenelor din natură și societate este nevoie de o abordare interdisciplinară. Mai mult ca atît, interdisciplinaritatea ar rezolva una dintre problemele serioase ale actualului curriculum – discrepanța dintre volumul informației ce se cere a fi predată și învățată și timpul limitat rezervat procesului didactic. Lipsa abordării interdisciplinare la nivel de obiective de referință are un caracter vădit. În unele cazuri situațiile constatate generează repetări inutile și chiar afectează logica cursului.

Realizarea obiectivelor de referință și a celor operaționale din perspectiva interdisciplinarității este dependentă și de măiestria pedagogică a profesorului. Cadru didactic este acel element al procesului educațional care asigură gradul de performanță al comportamentului în funcție de factorii obiectivi și subiectivi. Astfel, formarea dimensiunilor de personalitate și conexiunea lor într-o integritate, complex și armonios dezvoltată, este legată, în mare măsură, de „morcoul” de a avea un bun profesor, fără de care finalitățile și posibilitățile formative rămîn a fi un deziderat în ipostază ideatică. În funcție de modul în care intervine profesorul, interdisciplinaritatea se realizează prin:

- corelații obligatorii și minimele, prevăzute de programele colare sau impuse de logica precărierii noilor cunoștințe;
- conexiuni disciplinare sistematice, elaborate în proiectele de lecții și planificări anuale.

În cadrul procesului didactic, la diferite obiecte de studiu, în funcție de inspirația și tactul pedagogic al profesorului, pot fi identificate obiective care constituie prilejuri de realizare a unor lecțiuni disciplinare. Evidențiem doar cîteva valențe formative ale interdisciplinarității realizate pe parcursul lecției:

- a) reactualizarea cunoștințelor;
- b) asocierea achizițiilor dobândite cu cele dobândite la alte discipline;
- c) asigurarea conștientizării informației la țintă;
- d) explorarea, utilizarea achizițiilor de la un obiect în cadrul altora.

Principiul interdisciplinarității facilitează realizarea obiectivelor concrete (operaționale) conform taxonomiilor acceptate. Pornind de la ideea că realizarea unor categorii de obiective generează implicit realizarea altor categorii, am putea exemplifica conexiunea dintre taxonomia obiectivelor cognitive (se pot face asocieri și cu taxonomia obiectivelor psihomotorii și afective), care prezintă o complexitate crescândă a comportamentului, cu realizarea principiului interdisciplinarității și chiar al transdisciplinarității.

În baza stabilirii unei corelații dintre treptele taxonomice și comportament, cu implicarea graduală a proceselor mintale (vezi Tabelul) prin încercarea de a utiliza și taxonomia Tolingerova, constatăm că, dacă la primul nivel am

putea utiliza mai puțin interdisciplinaritatea, eficiența celorlalte niveluri invocă prioritar acest principiu.

În acest context, urmează să accentuăm necesitatea unui învățământ formativ cu un accentuat caracter prospectiv. Va fi posibilă să sfideze viitorul doar o personalitate competentă în rezolvarea problemelor sociale. Or, a fi competent înseamnă a putea realiza un comportament adecvat situației prin transferul cunoștințelor avute și prin echilibrarea aspectelor multidimensionale ale problemelor de divers grad de dificultate și diversă origine. Din cele menționate rezultă că învățământul axat pe principiul interdisciplinarității are un caracter fiabil. Durabilitatea achizițiilor școlare se asigură prin abordarea complexă și funcționalitatea celor învățate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
2. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea*, Editura Polirom, Iași, 1999.

	Învățare inteligibilă	Învățare operațională	Învățare creatoare
Învățare reproductivă	Gândire elementară	Gândire tehnică	Gândire creatoare
Percepție Memorie			
Cunoaștere	Înțelegere Aplicare	Analiză Sinteză	Evaluare
Stocare	Prelucrare Aplicare		Descoperire Invenție





Nicolae SILIȘTRARU

Conținutul învățământului universitar din perspectivă curriculară

Universitățile sînt instituții care îndeplinesc funcții asociate progresului și cunoașterii: cercetarea, investigația, instruirea profesională inițială și formarea continuă. La toate acestea se poate adăuga și o altă funcție, care are un rol tot mai important în ultimii ani – cooperarea intertemporală.

Prin statutul lor de centre de cultură și știință, universitățile din Republica Moldova sînt în măsură să abordeze unele probleme legate de evoluția societății. Aici sînt instruiți intelectuali care vor deveni lideri politici, conducători ai marilor companii, profesori colari și universitari.

La etapa actuală rămîne însă nerezolvată problema corelației: obiective-conținuturi-tehnologii didactice. În acest context, nu sînt definitiv soluționate problemele privind structura curriculumului, principiile de determinare a obiectivelor, de selectare și ealonare a conținuturilor, modelelor de fixare a acestora, raportul dintre diferite tipuri de conținut ale învățămîntului universitar.

CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI - DETERMINĂRI CONCEPTUALE

Ca factor de bază cu valențe formative determinante, ca premisă sine qua non a realizării întregului proces didactic, conținutul învățămîntului este supus în permanență unui proces de verificare și evaluare, de adaptare și modificare, pînîndu-se cont de dezvoltarea științei și tehnicii, de transformările esențiale ce se produc în metologia și paradigmele științelor contemporane și ale vieții sociale în general.

În cadrul fluxului informațional și al schimbărilor structural-sistemică ale științei, în trecerea de la cercetări concrete și specializate la abordări interdisciplinare și aplicații în diverse domenii, modernizarea conținutului învățămîntului universitar devine o problemă centrală, un punct nodal al reformei învățămîntului. Autorii studiului de sinteză publicat de UNESCO (1987) definesc conținuturile învățămîntului ca „un ansamblu de cunoștințe, priceperi și comportamente, concretizate sub forma planurilor de învățămînt”. Pare mai plauzibilă inter-

pretarea adusă de C. Cucoș din perspectivă axiologică, care îl definește ca pe un „ansamblu structurat de valori din toate domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, devenite punct de reper în proiectarea și realizarea instruirii” (C. Cucoș, 1995, Pedagogie, Editura Polihron, Iași, pag. 67).

Necesitatea renovării continue a învățămîntului superior cere elaborarea noilor conținuturi din punctul de vedere al teoriei conținutului care își croiește pași năruși în mentalitatea cadrului didactic universitar. În esență o asemenea teorie își propune să identifice, în primul rînd, sursele de generare a unor conținuturi, elaborînd în același timp mecanismele, regulile și criteriile care vizează:

- stabilirea și selectarea conținuturilor care se dovedesc a fi pertinente din perspectiva procesului de învățămînt universitar;
- transpunerea în limbaj pedagogic, precum și asimilarea/acomodarea conținuturilor la structurile și funcționarea specifică procesului de învățămînt superior; organizarea conținuturilor în funcție de documentele reglatoare (planul de învățămînt, programa analitică, manuale, materiale auxiliare, ghiduri etc.), cît și în contextul activității nemijlocite a profesorului universitar în cadrul cursului, seminariilor, laboratoarelor etc.;
- reciclarea conținuturilor, prin asigurarea fuziunii dinamice dintre vechi și nou, tradiție și inovație, funcțional și nonfuncțional, important și neimportant etc.;
- includerea metodelor teoretice de cercetare prin materiale de istorie a științei și prezentare a structurii teoriei; cercetarea teoriei pentru explicarea faptelor și depinerea cunoștințelor noi;
- introducerea în conținutul învățămîntului universitar a cunoștințelor metodologice despre teorie ca formă de cunoaștere și metodă de cunoaștere;
- proiectarea conținutului din perspectiva procesului de cunoaștere a studentului.

Sub acest aspect, unii cercetători consideră că putem aborda conținuturile educaționale luînd în considerație patru polarități:

- cultura generală (curriculum central, general) – cultură de specialitate (curriculum de specialitate);
- concentrare de informații – abundență de oferte informaționale;
- diversificare adiitivă – integrare în sisteme informaționale progresive, tot mai cuprinzătoare;

- prescripție - opțiune discipline obligatorii - discipline opționale.

În condițiile în care studenții se formează prin studiu, învățare, conținuturi, exigențe ale cunoașterii se impune o deschidere spre o autentică reînnoire a conținuturilor învățământului universitar. În acest sens, vom enumera principalele achiziții în plan psihopedagogic cu implicații asupra modificării conținuturilor: abordarea sistematică; teoria curriculumului; teoria și practica educației permanente; articularea formalului, nonformalului și informalului în educație; pedagogia centrată pe obiective; axarea demersului educativ pe student; profesorii și studenții - actori ai câmpului social; aplicarea perspectivei cibernetice în plan formativ-funcțional; cercetările psihologiei cognitive și în planul analizei logicii discursului universitar; comunicarea educațională; accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de predare-învățare-evaluare; studii de filozofie a educației; perspectiva educației; reflexia - imperativ al instruirii.

Programele ce reflectă conținutul trebuie să fie bazate pe obiective ca imperativ al timpului, iar teoria conținutului urmează să fie cunoscută la nivelul fiecărei unități de învățământ superior din țară și de către fiecare cadru didactic în parte.

Problema stabilirii obiectivelor generale, pe care societatea le pune în fața învățământului superior, ar trebui racordate la teoria pedagogică a conținutului care vizează:

- legătura dintre ținută și obiectul de învățământ;
- elementele de conținut;
- principiile de selectare și organizare (sistemtizare) a conținuturilor.

În acest sens, indicăm o clasificare dinamică a marilor domenii ale culturii ce se constituie în surse pentru selecția conținuturilor:

- evoluția țințelor exacte: mutații și revoluții epistemologice, transferuri metodologice și interdisciplinare, discipline de graniță și combinații inedite de discipline, accelerarea ritmului dezvoltării, generalizarea folosirii tehnologiilor informaționale în învățământ și cercetare etc.
- evoluția tehnologiei: impactul excepțional, în primul rând, al informatizării asupra producției industriale (robotizate) și agricole (tehnologii performante), urbanizării (noile concepte urbane postmoderne), vieții familiale, stilurilor de viață și bugetelor familiilor;
- evoluția lumii muncii: tendința de generalizare a informatizării pieței muncii, migrarea forței de muncă spre sectorul terțial (servicii) și cuaternal (sectorul informațional);
- evoluția țințelor sociale și umane: rolul sporit pe care ar trebui să-l aibă în cultivarea atitudinilor (responsabilitate, solidaritate, patriotism etc.), a capacităților (spirit critic, autonomie intelectuală sau capacitate de autoinstruire, inventivitate etc.),

subliniind importanța vieții spirituale și a educației pentru valori;

- evoluția culturii și a artei: participarea democratică la viața comunitară, noi curente, formarea unei atitudini critice față de literatură, pictură, muzică, cinematografie etc.;
- evoluția în domeniul sportului și turismului: promovarea cunoașterii și apropierii popoarelor, cultivarea spiritului olimpic, dezvoltarea turismului ecologic și protejarea patrimoniului comun;
- impactul sporit al viitorului asupra prezentului: introducerea unor exerciții prospective, cultivarea responsabilității față de propriul destin și planificarea viitorului;
- aspirațiile tineretului: școala trebuie să vină în întâmpinarea intereselor și opiniilor generațiilor în formare, punând accentul pe cultivarea valorilor etice, nevoia de viață democratică, dorința de a comunica și de a cunoaște lumea, de a participa în mod efectiv la procesele de luare a deciziilor;
- importanța crescândă a mijloacelor de informare în masă: avantajele aduse prin generalizarea unor canale informaționale - televiziunea prin cablu și satelit, presa scrisă, Internetul (învățământul deschis la distanță), precum și pericolul legat de controlul și manipularea informației, probleme vizate de educație prin mass-media;
- achizițiile cercetării pedagogice: societatea contemporană, marcată de dinamism, complexitate, interdependență și globalizare, impune standarde înalte privind selecționarea și organizarea conținuturilor și a învățării inter- și transdisciplinare, modularitatea, indicatorii de pertinență a conținuturilor, învățarea permanentă, evaluarea formativă, noi moduri de formare inițială și continuă a formatorilor;
- problematica lumii contemporane: caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependență, caracter prioritar urgență și gravitate, impune anumite conținuturi legate de noile educații - educația pentru viața democratică, educația ecologică, educația pentru viața de familie în societatea viitorului, educația pentru schimbare, educația adulților, educația pentru viața comunitară etc. (George Văideanu, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București, p. 165).

CRITERII DE SELECTARE A CONȚINUTULUI

Documentele de politică a educației concentrează un ansamblu de criterii și cerințe de ordin filozofic, sociologic și psihologic, prelucrate în sens prioritar pedagogic.

Criteriile și cerințele de ordin filozofic adăunează la nivelul finalităților pedagogice macrostructurale care reflectă o anumită filozofie a educației, relevantă pentru structura de adaptare internă a sistemului de învățământ prin orientarea axiologică a raporturilor dintre obiectivele

specifice și conținuturile proiectate; conținuturile de cultură generală - conținuturile de cultură de profil - conținuturile de cultură de specialitate/profesională; latura informativă și formativă a cursurilor și capacităților programate sub aspect disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Criteriile și cerințele de ordin sociologic imprimă activității de selecționare, proiectare și realizare a conținutului învățământului o viziune sistemică asumată la nivelul concepției despre cunoaștere și al funcției de promovare a valorilor sociale prin intermediul instituției școlare.

Integrat într-un mediu socioeconomic și cultural, sistemul de învățământ este privit ca un serviciu social, ce are de îndeplinit funcții complexe și deosebit de importante. Condiționat de mediul în care funcționează, el va căuta, prin programele pe care le inițiază, să-l pregătească pe student pentru o anumită activitate, să-l formeze ca cetățean și să-i dezvolte latura spirituală.

Concepția despre învățare, elaborată la nivel psihologic, determină calitatea conținutului instruirii prin elemente constructive preluate de la diferitele teorii psihologice valorificate/valorificabile în cadrul activității de proiectare pedagogică (vezi Hilgard, Ernest; Brower, Gord, 1974).

CRITERII DE STABILIRE ȘI STRUCTURARE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Structurarea și integrarea informațiilor științifice în conținutul obiectelor de învățământ este o problemă de reală dificultate, care impune o mare rigurozitate științifică nu numai prin prisma logicii tradiționale a științei, ci și prin viziunea interdisciplinarității și a abordării sistemice. Elaborarea criteriilor, structurarea și integrarea conținutului obiectelor de învățământ din punct de vedere didactic stă sub semnul îmbinării a două domenii: pe de o parte, stabilirea conținutului învățământului se realizează având în vedere progresele științei (atât sub aspect informațional cantitativ cât și sub cel al modificărilor calitative exprimate în diferite orientări paradigmatiche), iar pe de altă parte, includerea conținutului în programele analitice se conduce după rezultatele de ultimă oră ale cercetărilor psihologice și metodologice. În aria fiecărui domeniu se grupează câte o categorie de elaborare a conținutului învățământului care, prin extrapolația lor din cele mai semnificative cercetări ale științelor și psihopedagogiei științifice, implicite, prin interacțiunea și intercondiționarea lor, și criterii de modernizare a întregului sistem de învățământ, ca proces didactic.

CRITERII ȘTIINȚIFICE GENERALE

Prin această categorie de criterii avem în vedere fenomene ce au loc în știința contemporană cu repercusiuni directe asupra selectării, structurării și organizării interne a conținutului învățământului: a) explozia informațională și b) transformările în metodologia științei, integrarea și interdisciplinaritatea.

Explozia informațională și consecințele acesteia asupra conținutului învățământului.

Explozia informațională vizează elaborarea conținutului învățământului universitar cel puțin sub două aspecte: volumul sau cantitatea de informații, precum și nivelul de generalizare a cunoștințelor.

Din numeroasele date pe care ni le oferă recente studiile, amintim că ritmul de dublare a informației devine tot mai intens. De exemplu, se apreciază că în domeniul biologiei moleculare cercetarea științifică a produs în ultimele patru decenii o cantitate de informație mai mare decât acumulările realizate în 19 secole precedente. Ritmuri mai lente se înregistrează în domeniile științelor umaniste (estetică, teoria literaturii, critică literară și artistică, muzicologie, istoria artelor etc.), dar și aici dublarea volumului de informație are loc la intervale de 10-15 ani.

În cazul selectării informațiilor necesare pentru elaborarea conținutului învățământului, avem în vedere structura științei constituită deja, cu un sistem de informații ierarhizate, cu niveluri de abstractizare și generalizare precis conturate. În acest sens, selectarea informațiilor pentru stabilirea conținutului cursului universitar trebuie să pornească de la nivelurile superioare ale științei, adică de la concretizarea legilor generale și speciale, de la principiile metodologice pe baza cărora se poate reflecta stadiul actual și de dezvoltare ulterioară a științei respective.

Prin apropierea nivelului de evoluție a diferitelor științe, putem determina nu doar principiile și legitățile particulare, ci și conexiunile și raporturile generale ale acestora, fapt ce creează premisele elaborării mai exacte a unor concepte fundamentale pentru selectarea și integrarea informațiilor științifice în conținutul învățământului universitar.

CORELAȚIA METODOLOGICĂ ȘI STRUCTURALĂ: SPECIALIZARE, INTEGRARE ȘI INTERDISCIPLINARITATE

Modernizarea conținutului învățământului universitar trebuie să ia în considerare, de asemenea, transformările metodologice și structurale care au loc în știința contemporană. Or, o problemă esențială a științei moderne este abordarea interdisciplinară. Interdisciplinaritatea constituie unul dintre cele mai actuale principii metodologice ale filozofiei și științei, care condiționează soluționarea adecvată a problemelor cunoașterii științifice și aplicării rezultatelor în praxiul social.

Sub aspect teoretic, interdisciplinaritatea derivă din teoria generală a sistemelor, ca ramură a epistemologiei, precum și din metodologia abordării sistemice, ca o modalitate optimă de reflectare prin cunoașterea structurilor, conexiunilor și interacțiunilor și cronice și diacronice, care adăpostesc în natură, societate și cultură.

Conceptul unității interne a diverselor domenii ale cunoașterii ocupă un loc mai important în abordarea filozofică, metodologică, sociologică și în analiza științifică concretă.

Sub aspect practic, interdisciplinaritatea apare din necesitatea depășirii limitelor create de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în faptul că aceasta ne oferă o imagine integră a lucrurilor analizate separat.

Constituirea țăințelor de graniță ți a unor metateorii asupra țăințelor (teoria generală a sistemelor, cibernetica etc.) a impus apariția unor variate modalități de cercetare a aspectelor comune care, în ultimă instanță, pot fi considerate ca etape ale abordării sistemelor multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate și interdisciplinaritate.

CRITERII PSIHOPEDAGOGICE

Criteriile țințifice privind structurarea și organizarea conținutului învățământului devin valabile în măsura în care sînt corelate cu principiile psihopedagogiei. Doar în funcție de intervenția acestora, conținutul cursului universitar depine valențe formative specifice.

Selectarea și modernizarea conținutului învățământului se va realiza, pînîndu-se cont de: scopul educației și obiectivele specifice ale diferitelor tipuri de școli; raportul dintre cultura generală, tehnică și cea de specialitate; operaționalitatea și obiectivarea cunoștințelor; stabilirea nivelului de abstractizare-generalizare și abordare adecvată; elaborarea manualelor și altor instrumente didactice.

MODALITĂȚI DE ORDONARE

A CONȚINUTURILOR

Fiecare disciplină universitară reclată un anumit mod de organizare a conținuturilor, ce pine seamaat îit de logica interă a ținței cît și de psihologia învățării.

Cercetătorii ne indică unele modalități ca:

- ordonarea logică care presupune elaborarea unei construcții prin utilizarea deducției (extragerea unei concluzii dintr-una sau mai multe premise, trecerea de la general la particular) și inducției (generalizarea unor fapte particulare). O astfel de ordonare are ca punct de pornire un set de axiome (ipoteze) inițiale și eventual altele introduse pe parcurs.

Din considerente pedagogice legate de stadiul de dezvoltare psihointelectuală a tineretului și studios nu întotdeauna principiile cercetării țințifice se pot regăsi în mod fidel în conținuturile disciplinelor universitare. Insuficiența resurselor de timp și financiare alocate unei anumite unități de conținut nu permit aprofundarea și justificarea tuturor aspectelor teoretice.

- ordonarea logică de tip liniar este caracterizată de continuitatea logică a informației într-o structură arborescentă, pornind de la un set de ipoteze inițiale
- ordonarea logică de tip concentric presupune existența unor construcții teoretice (concepțe, idei, forță, modele) în jurul cărora se aranjează

logic informațiile legate prin lanțuri logice. Un exemplu din domeniul chimiei ar fi ordonarea cunoștințelor în jurul ideilor fundamentale legate de modelul teoretic al atomului.

Deși țința constituie sursa principală de selectare a informațiilor pentru conținutul învățământului, nu se poate pune un semn de egalitate între țință și obiectele de învățămînt. Conținutul învățămîntului se elaborează nu numai în funcție de logica și conținutul ținței, ci și în funcție de principiile didactice, însușite de determinările și conexiunile economice, politice, sociale din epoca dată. Obiectul de învățămînt cuprinde un volum de informații fundamentale validate în procesul cunoașterii și practicii umane ce constituie bazele ținței respect ive.

Dacă istoria ținței i distribuie cunoștințele liniar, în conținutul obiectului de învățămînt ele sînt redactate sistemic, prin integrarea dialectică a adevărurilor demult dobîndite cu cele mai noi cerceri țințifice, exprimînd concepția nouă, modernă și unitară despre realitate și rezultatele cunoașterii.

La selectarea informațiilor se ia în vedere, ca factor determinant, scopul și obiectivele fundamentale ale educației, exigențele sociale ale formării personalității umane. Obiectul de învățămînt deci operează cu acele cunoștințe care asigură formarea unei culturi generale și de specialitate, ce contribuie la dezvoltarea trăsăturilor personalității corespunzător așteptărilor sociale.

Chiar dacă conținutul cursului universitar cuprinde cunoștințe selectate din țință, acesta include și date, fapte concrete din realitatea obiectivă. Or, acest raport se realizează, în primul rînd, prin intermediul ținței, în sensul că sînt alese fapte semnificative și suficiente pentru ca studenții, operînd cu ele, să ajungă la „descoperirea” legităților țințifice.

Din cele menționate mai sus se evidențiază trăsăturile specifice ale cursului universitar: el nu se confundă nici cu realitatea obiectivă și nici cu țința, ci este o structurare aparte a unui quantum de cunoștințe și operații adaptate caracteristicilor finalităților didactice și educaționale.

În ceea ce privește principiile de organizare a conținuturilor, nici acestea nu au fost trecute cu vederea în cadrul teoriei aferente problematicii pe care o discutăm. Totuși, cele mai importante sînt:

- principiul etapizării (segmentarea materiei în mai multe părți, de regulă, relativ ample);
- principiul delimitării (fiecare dintre părți tratate trebuie să reprezinte o unitate cît se poate de îndeagată de idei și concepțe);
- principiul dificultății progresive;
- principiul legăturii dintre informația nouă și cea veche, dintre achizițiile recente și cele deja sedimentate;
- principiul coordonării (stabilirea raportului dintre diversele obiecte de învățămînt, informații

etc., pe de o parte, și dintre obiectele de învățământ și societate, pe de altă parte);

- principiul accentuării (relevarea părții celei mai semnificative a conținuturilor);
- principiul valorii didactice (constă în „specializarea” organizării conținutului în funcție de obiectivele didactice, de metodele utilizate de profesor în demersul său, de mijloacele de învățământ etc.).

Examinând aceste principii, devine evidentă maniera în care diversele componente ale procesului de instruire influențează operația complexă de organizare a conținutului.

În selectarea și realizarea conținuturilor se va ține cont de: inter- și transdisciplinaritate, modularitate, învățarea continuă și evaluarea formativă, noi moduri de formare inițială a profesorilor, formarea formatorilor, reconsiderări ale relațiilor profesor – student, promovând strategii activ-participative de dirijare a studentului, care devine astfel agent al propriei formări etc.

Dacă aceste aspecte psihopedagogice vor fi neglijate, va predomină cantitatea, volumul, fapt ce va duce la supraîncărcarea programelor analitice.

Indiferent de conținutul domeniului cercetat, fiecare țință poate fi concepută într-o formă piramidală, în care apar diferite niveluri cu grad de abstractizare și generalizare succesiv.

La selectarea și distribuirea informațiilor în conținutul cursului universitar nu se poate face abstracție de modificările ce se acumulează în metodologia ținței. Rezultatele ținței moderne, care au generat schimbări calitative în logica cercetării științifice și în modul de interpretare a fenomenelor studiate nu pot apărea separat, ci trebuie integrate în explicarea tuturor cunoștințelor prevăzute în cadrul cursurilor și seminarilor.

Teoria curriculumului permite definirea conceptului de conținut al învățământului, în sens restrâns, specific pedagogic, propriu didacticii postmoderne. Această nouă perspectivă presupune:

- re proiectarea raporturilor existente la nivelul procesului de învățământ între „subiect” și „obiect”, între materia de studiu programată și efectele sale formative pe termen scurt, mediu și lung;
- centrarea instruirii asupra obiectivelor pedagogice pentru a asigura nu numai specificarea conținuturilor, ci și realizarea unor corespondențe didactice permanente între elementele componente ale activității de predare-învățare-evaluare (obiective-conținuturi-metode-evaluare).

Dimensiunea integrativă a teoriei curriculumului vizează astfel simultan:

- definirea obiectivelor învățământului, conținuturilor, metodelor (inclusiv evaluarea), mijloacelor (inclusiv manualele, programele și alte suporturi didactice privitoare la formarea specialiștilor în

învățământul superior);

- stabilirea criteriilor de specificare, concretizare a conținuturilor și de valorificare a acestora printr-o strategie de predare-învățare-evaluare adecvată situațiilor didactice;
- reorientarea procesului didactic spre obiectivele formative ale instruirii ce reflectă unitatea dintre student și „curriculum”, pentru transformarea „materiei de studiu” în sursa de experiență a studentului, care stimulează dezvoltarea personalității acestuia.

Dimensiunea globală a conținutului instruirii solicită existența și valorificarea unui curriculum comun, denumit și „trunchi comun”, care asigură baza formării-dezvoltării personalității pe toată perioada școlărității. Un asemenea curriculum implică:

- stabilirea aceluși program de studiu în învățământul general, obligatorii ca bază a formării-dezvoltării personalității pînă la vârsta de 16 ani;
- prelungirea „trunchiului comun” în cultura de profil (în învățământul liceal) și de specialitate (în învățământul profesional);
- aprofundarea „trunchiului comun” la niveluri de deschidere și de integrare adecvate domeniului de studiu în primii doi ani din cadrul învățământului superior.

„Trunchiul comun” de cultură generală („core curriculum”) – dezvoltat pe tot parcursul învățământului universitar – asigură fundamentul proiectării unui „curriculum diferențiat”, centrat pe obiectivele care oferă posibilitatea realizării unui conținut al învățământului individualizat, profilat, specializat. Un „curriculum diferențiat” implică:

- posibilitatea unor studii opționale, realizabile în interiorul aceluși grup de obiective, respectiv de discipline școlare (educație estetică, educație fizică, educație tehnologică);
- posibilitatea deschiderii culturii de profil spre anumite domenii de specialitate;
- posibilitatea formării profesionale complexe, realizabilă în cadrul profilului de studii din învățământul superior, cu deschidere spre diferite specializări de vîrf.

Proiectarea conținutului învățământului, prin raportare la conceptele de „curriculum comun” și „curriculum diferențiat”, creează premisa realizării unor programe individuale care valorifică efectele instruirii informale provenite din mediul social al comunității educative și de la nivelul stilurilor educaționale adoptate în diverse circumstanțe ale învățământului superior.

Această perspectivă curriculară complexă conferă conținutului învățământului un caracter, în egală măsură, stabil și dinamic: stabil – prin valorile pedagogice de maximă eficiență formativă asumate la nivelul idealului și scopului pedagogic; dinamic – prin specificările și

concretizările realizate de profesor în funcție de student, conform obiectivelor pedagogice intermediare și operaționale, angajate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.

Conținutul procesului de învățământ definește ansamblul valorilor pedagogice selectate din toate domeniile culturii, în temei de cunoștințe și capacități cu efecte formative maxime – în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic, cognitiv, afectiv, acțional/psihomotor – proiectare la nivel macro- și micro- structural (ideal, scopuri, obiective generale și specifice), realizabile în activitatea de predare-învățare-evaluare, în condițiile concrete ale fiecărui ciclu și colectiv (pre)școlar, (post)școlar, (post)universitar etc.

Această definiție concisă, în sensul respectării specificului său pedagogic, oferă următoarele avantaje metodologice:

- elimină perspectiva unilaterală de abordare a conținutului învățământului în funcție doar de plan-program-manuale, care reprezintă imaginea statică a proiectării activității de predare-învățare-evaluare;
- determină perspectiva amplă (deschisă) de abordare a conținutului învățământului în funcție de resursele sale dinamice (idealul pedagogic, scopurile pedagogice; obiectivele pedagogice generale și specifice), concentrate la nivelul criteriilor de selectare, proiectare și realizare a cunoștințelor și capacităților care vizează formarea-dezvoltarea permanentă a studentului;

- delimitează perspectiva operațională de abordare a conținutului învățământului în temei factorilor (politica educației – cultura – teoriile învățării) care asigură valorificarea cunoștințelor și capacităților la nivelul triadei metodologice: „être” (atitudini) – „faire” (deprinderi, strategii) – „savoir” (cunoștințe).

Din această perspectivă, universitățile vor răspunde exigențelor sociale prin:

- valorificarea potențialului existent, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele și necesitățile interne ale sistemului de educație;
- asigurarea flexibilității sistemului prin ajustare structurală;
- elaborarea unui sistem de referință pentru studenți și cadre didactice care să anticipeze nivelul dezvoltării societății (O.Dandara, E.Muraru, N.Silistaru, „Didactica Pro...”, nr. 6, 2001, pag. 42).

În acest sens, dimensiunea axiologică impune determinării culturologice curriculumului universitar, oferind răspuns la întrebarea: care trebuie să fie registul valorilor antrenate la elaborarea curriculumului, inclusiv a competențelor teleologice, tehnologice și conținutale (I.Negura, L.Papuc, Vl.Pâslaru, 2000, Curriculum psihopedagogic universitar de bază, Chișinău, pag. 19).

În concluzie, menționăm că, alături de standardele de predare, învățare, studiere, cercetare a disciplinelor universitare, un loc aparte le-ar reveni standardelor de conținut, ce urmează a fi elaborate pentru orice disciplină universitară, la orice profil de specializare și calificare la sfârșitul studiilor, din perspectiva așteptărilor sociale.

Formarea inițială a cadrelor didactice pentru implementarea curriculumului

Reforma sistemului educațional din Republica Moldova, cauzată de tranziția la o societate democratică, a condus la adoptarea Legii Învățământului și a altor documente de politică educațională. Ca urmare a acestor transformări, a fost elaborat Curriculumul Național – „ansamblul experiențelor de învățare prin care școala asigură realizarea obiectivelor educaționale, stipulate de Legea Învățământului” (1). Implementarea curriculumului necesită o revizuire a pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice. În acest scop a fost elaborat Curriculumul psihopedagogic universitar (CPU) de bază (2), axat pe conceptul modern de formare a profesorilor în învățământul universitar, care oferă ample deschideri programelor analitice, manualelor pentru studenți, materialelor didactice etc.

Noua concepție are intenția de a evidenția o viziune modernă asupra procesului de pregătire metodică a cadrelor didactice, capabile să activeze la diferite faze ale reformei, prin concretizarea următoarelor aspecte:

- stabilirea principiilor, structurii și obiectivelor formării profesorilor;
- restructurarea conținuturilor la nivel de programe, manuale etc. conform noilor obiective educaționale;
- elaborarea standardelor de performanță care ar permite evaluarea studenților/profesorilor cu privire la realizarea obiectivelor;
- reciclarea personalului didactic, responsabil de implementarea curriculumului.

I. PRINCIPIILE FORMĂRII METODOLOGICE A PROFESORILOR

1. Principiul orientării formative prevede centrarea activității didactice pe formarea de competențe profesionale.
2. Principiul continuității presupune evidența și dezvoltarea abilităților dobândite de student/profesorul școlar în cadrul diverselor activități de învățare (studii disciplinelor înrudite: pedagogia, psihologia, filozofia etc.) sau prin participarea la forme alternative de reciclare (training-uri, seminarii, conferințe etc.).
3. Principiul descentralizării asigură libertatea (dar și asumarea unor responsabilități) în alegerea specializării într-un domeniu pedagogic, a formei de perfecționare și a instituției ce oferă servicii de reciclare a cadrelor didactice, a tenei de cercetare, precum și în frecventarea cursurilor (orelor) opționale.
4. Principiul interacțiunii dintre teorie și practică asigură aplicabilitatea creativă a tehnologiilor studiate în activitatea didactică ulterioară (în cadrul practicii pedagogice, în procesul de predare a disciplinei etc.).
5. Principiul accesibilității prevede adaptarea conținuturilor, obiectivelor și activităților de predare-învățare la capacitatea de asimilare a studenților/profesorilor.
6. Principiul integrității asigură compatibilitatea

formării studenților/profesorilor școlari.

II. STRUCTURA FORMĂRII METODOLOGICE A PROFESORILOR

Formarea metodică a profesorilor începe la facultate (formarea inițială) și se produce pe parcursul întregii activități didactice (formarea continuă). Luând în considerare ritmul transformărilor ce au loc în învățământ, constatăm deplasarea accentului de pe formarea inițială pe cea continuă, deși prima merită actualmente o atenție deosebită.

Nucleul formării metodologice a profesorilor îl constituie achizițiile dobândite în cadrul studierii Didacticii generale și a Didacticii disciplinei, care reprezintă o sinteză a unor ample cunoștințe de filozofie, pedagogie, psihologie, sociologie etc. și are menirea de a asigura o eficiență pregătire teoretică și practică în conformitate cu idealul educațional promovat, cu dimensiunea prospectivă a educației.

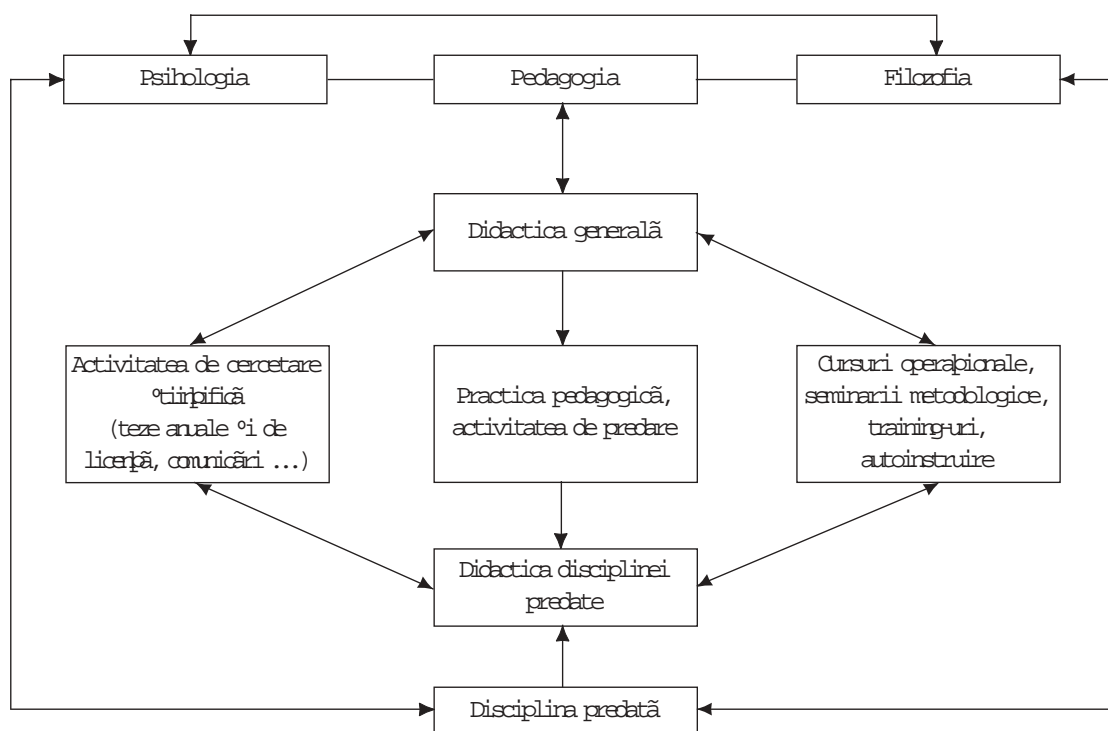
III. OBIECTIVELE FORMĂRII METODOLOGICE A PROFESORILOR

Obiectivele formării metodologice a cadrelor didactice pot fi deduse din obiectivele formării profesionale psihopedagogice (2), care se structurează în patru cadre de referință:

- cultural general;
- profesional general;
- profesional special;
- praxiologic.

În esență, repertoriul obiectivelor formării metodologice ar putea fi sintetizat astfel:

Modelul formării metodologice a profesorilor școlari



- 1 Formarea unei concepții științifice referitoare la problemele organizării sistemelor educaționale.
- 2 Formarea unei viziuni cât mai complete cu privire la teoriile didactice și a deprinderilor de aplicare a acestora în cadrul instruirii la disciplina respectivă.
- 3 Asigurarea unui studiu eficient al diferitelor tehnologii, formarea deprinderilor de selectare și aplicare optină a acestora în cadrul lecțiilor.
- 4 Asigurarea unui înalt nivel teoretic și formarea unor deprinderi practice de proiectare, organizare, desfășurare eficientă a procesului educațional.
- 5 Formarea capacităților de realizare a unui transfer informațional eficient în cadrul organizării predării și învățării disciplinelor înrudite.
- 6 Formarea abilităților de proiectare, construire, experimentare și aplicare a diferitelor dispozitive, instalații, mijloace didactice, în scopul optimizării procesului de predare-învățare.
- 7 Formarea capacității de proiectare, organizare și desfășurare a activităților extradidactice la disciplina respectivă.
- 8 Formarea deprinderilor de investigație științifică a procesului educațional.

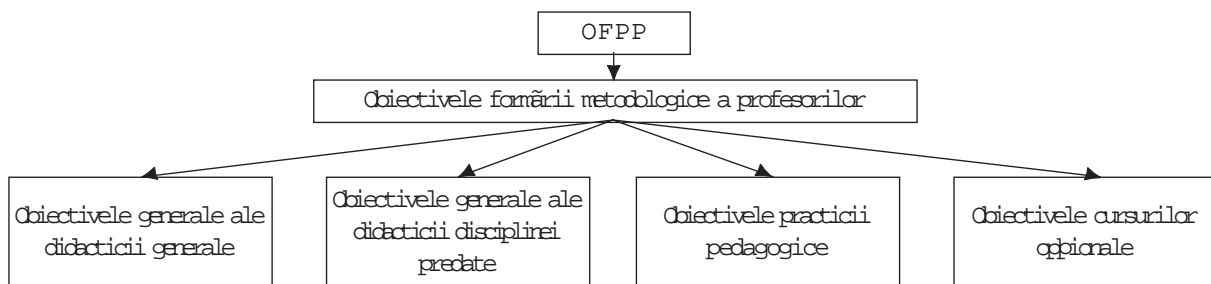
- 9 Formarea capacităților de evaluare și autoevaluare a activității didactice.

Combinarea optină a tuturor obiectivelor menționate umărăte formarea unor profesori care să corespundă modelelor personalității întregre și personalității care se (auto)perfecționează continuu, bazate pe control intern și motive proprii intrinsece (3).

Din obiectivele pregătirii metodologice și cele ale formării profesionale psihopedagogice (OFPP) pot fi deduse obiectivele generale ale disciplinelor, care contribuie la realizarea, dezvoltarea și perfecționarea formării metodologice a studenților și profesorilor (vezi schema de mai jos).

IV. ELABORAREA CURRICULUMURILOR UNIVERSITARE

Obiectivele generale ale Didacticii obiectului predat sunt formulate în curriculumul disciplinei respective. Actualmente programele cursurilor universitare de pregătire metodică sunt axate pe conținuturi și cuprind de regulă, temele prelegerilor, seminarilor și numărul de ore. Lipsesc obiectivele de referință, care asigură specificarea conținuturilor. Obiectivele generale (chiar dacă sunt indicate) nu sunt deduse din altele mai generale, cum ar fi OFPP. Problemele menționate vor dispărea o dată cu elaborarea curriculumurilor universitare pe discipline.



De exemplu, din obiectivul 4) ar putea fi dedus unul din obiectivele generale ale Didacticii fizicii: Formarea abilităților de proiectare a procesului de predare-învățare-evaluare la fizică.

În conformitate cu obiectivele generale ale acestei discipline vor fi formulate obiectivele de referință, specificându-se conținuturile recomandate și activitățile de predare-învățare.

Exemplu:

Obiective de referință	Conținuturi recomandate	Activități de predare-învățare
Studentul va fi capabil: - să operaționalizeze obiectivele din curriculumul școlar de fizică.	Operaționalizarea obiectivelor de referință. Algoritmul lui Mager.	Formularea obiectivelor unei lecții. Activitatea în echipe.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- 1 Găbu, VL, Dezvoltarea și implementarea Curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual, Grupul Editorial Litera, Chișinău, 2000.
- 2 Negură, I.; Pauc, L.; Păslaru, VL, Curriculum psihopedagogic universitar de bază, Chișinău, 2000.
- 3 Neacșu, I.; Botgros, I.; Bursuc, O., Metodologia predării și învățării fizicii, Editura Cartier, Chișinău, 2000.

Viorel BOCANCEA, Ion BOTGROS, Oleg BURSUC

Curriculumul în fața profesorului. Profesorul în fața curriculumului



Lansat, după largi discuții cu profesorii de liceu, în toamna anului de studii 1999-2000, curriculumul liceal de limbă și literatură română s-a centrat pe formarea competențelor comunicative, a culturii comunicării și a celei literar-artistice. Noutatea abordării subiectelor tradiționale de limbă și literatură română, alias de lingvistică și teorie literară, a reclamat și un nivel de pregătire profesională, pertinent la schimbările proiectate. După trei ani de experimentare, cadrele didactice demonstrează înțelegerea corectă a filozofiei curriculumului și remarcă printre punctele lui, foarte umătoarele:

- ü Centrarea activității de la ore pe munca elevului;
- ü Valorificarea creativității profesorului și a elevilor;
- ü Modificarea conținuturilor;
- ü Libertatea în alegerea textelor de studiat;
- ü Evaluarea succesului școlar într-o nouă manieră.

Aceste constatări care, în diverse formule verbale, s-au enunțat pe parcursul discuțiilor directe și în procesul chestionării a circa 250 de profesori, ne fac să credem că, de când se lucrează conform curriculumului, cadrele didactice au avut ocazia să-i aprecieze avantajele, în caz că nu au rămas în poziție sau în expectativă. Realitatea ne demonstrează că s-a produs o descătușare a profesorului și a elevului și se acordă prioritate în câmpul formativ.

Explicația care se cere aici este, în primul rând, legată

de înțelegerea diferită a noțiunii unitate de conținut. În procesul elaborării, autorii de curriculum nu au luat drept unități de conținut textele recomandate cu titlu de sugestii și cu eticheta la finele fiecărei liste, iar profesorii le-au abordat variat. Unii le-au considerat obligatorii pe toate și – firește – s-au indignat de cantitatea „conținuturilor”; alții au avut prea multe preferințe și au încercat să predea texte care le plac; o a treia categorie a decis că, odată abordat, un text literar trebuie examinat sub toate aspectele sau repetat de la o clasă la alta. Aceste situații le-am constatat în training-uri și discuții, dar există, din fericire, și foarte mulți profesori care au dat dovadă de discernământ în căutarea listei ideale.

Înțelegerea și promovarea filozofiei curriculare de către profesorii care au primit curriculumul ca pe un fapt pozitiv al reformei școlare a avut impact și asupra elevilor, care s-au simțit realmente subiecți ai demersului educațional. Experiența unor cadre didactice și chiar a unor cadre rezidă în implicarea elevilor în alegerea textelor pentru studiu sau a personalităților literare pentru cercetare monografică. În această procedură de discuție, profesorul oferă o listă cu nume și titluri posibile, iar elevii optează pentru unele dintre ele. Activitatea, structurată pe preferințele profesorului, ca actor al demersului didactic, modifică și atitudinea elevilor față de studiul literaturii: se lucrează pe texte alese de comunitatea de instruire, deci interesante și relevante pentru acea comunitate.

Astfel, selectarea textelor literare este ghidată de obiectivele egalitate în curriculum, raportate la preferințele profesorului și ale elevilor. Textul de studiat trebuie să fie potrivit pentru subiectul de teorie sau istorie literară, enunțat și accesibil elevilor.

Din discuțiile pe teren, mai consemnăm că profesorii apreciază cel mai înalt posibilitatea de a alege textul pe care elevii îl pot găsi și citi, pe care pot lucra; de a preda în clase cu nivel diferit texte diferite; dar – mai ales – de a ține cont de circumstanțele zilei de azi: contextul sociocultural în care trăim.

Risurile inerente libertății de alegere a textelor pentru studiu sînt, cel puțin, două:

- § Se poate întâmpla ca elevii să nu aibă șansa de a studia, pe parcursul întregii etape liceale, texte reprezentative pentru literatura română, creația unui scriitor chiar (dacă profesorul nu va propune niciodată, în cele 3 clase, un nume sau o lucrare literară pe care nu o apreciază sau dacă elevii nu vor opta niciodată pentru un text).
- § Se complică desigur evaluarea, căci construirea subiectului de evaluare externă (inclusiv pentru examenul de certificare, de bacalaureat) pe texte la

prima lectură diminuează importanța calității studierii șerelor pentru succesul evaluării finale.

Soluțiile sînt sugerate de însuși conceptul de curriculum:

- a) Elaborarea unei liste alternative de texte literare pentru studiu, care ar include cîteva nume și titluri obligatorii, astfel încît elevul de liceu să învețe reapărat și șere ca Lucefănul, Amintiri din copilărie, Moromeșii, poezii de Lucian Blaga și Nichita Stănescu.
- b) Subiectele de evaluare să conșină probe-essay, prin care elevul ar demonstra cunoșterea literaturii române. Bunăoară, aceste subiecte ar putea deriva din temele generale, permanente în demersul didactic și enunțate în debutul fiecărei clase (Literatura – artă a cuvîntului, Literatura populară și literatura cultă etc.).

Materiile de limbă, concepute în corelația Limbă-Comunicare-Cunoștere, s-au orientat spre pregătirea vorbitorului elevat de limbă română, a cititorului versat de literatură. Alături de competența comunicativă și cea lectorală, s-a urmărit formarea unui stil intelectual personal, cîci, în cazul limbii române, este incontestabil impactul pe care îl are obiectivul-cadru Formarea unui stil intelectual personal asupra succesului școlar la alte discipline. Instruirea vorbitorului cult pune accentul nu pe definirea fenomenelor lingvistice, ci pe descifrarea faptelor concrete, în texte literare și publicistice de reală valoare.

De aceea credem că studiul limbii trebuie racordat la textele literare relevante pentru fenomenul cercetat, iar analiza lor se va solda cu sintetizarea sau producerea unor texte proprii de calitate. Obiectivele curriculare cognitive la capitolul limbă română – elevul va cunoște noțiunile

de... – nu reclană o prelegere despre fenomenele lingvistice, ci presupun descoperirea lor în texte.

În procesul de implementare și experimentare a curriculumului, chiar în lipsa manualelor, prezența profesorului competent și creativ n-a putut să nu se reflecte asupra elevilor. Comportamentul lor derivă firesc din atitudinea față de disciplină, care e și ea marcată de atitudinea cadrului didactic. Majoritatea covîrșitoare a profesorilor își recunosc succesul de a fi reușit, grație asimilării și aplicării unor strategii moderne, să le creeze elevilor mai des oportunitatea de a comunica, de a le pune pe ce cred și ce pot în fața lui ce știu. Se afirmă că elevii sînt motivați să învețe, li se stimulează creativitatea, sînt liberi în gîndire și în expresia verbală.

După trei ani de implementare, cînd prima generație de liceeni care au studiat limba și literatura română în baza curriculumului se află deja în pragul absolvirii și credem că tentativa de modernizare a învățămîntului liceal a reușit. Viziunea profesorilor experimenterii asupra preșrii limbii și literaturii în liceu ia contururi certe, dar curriculumului luat ca bază i s-ar putea aduce unele îmbunătășiri, care să fie dezvoltate în mostre de proiectare de lungă durată și în indicașii certe privind evaluarea finală.

Este necesară de asemenea marcarea cu asterisc a unor unitășii de conșinut și obiective.

Profitînd de ocazie, îi îndemnăm pe colegii-profesori de liceu să se încadreze într-un dialog constructiv, în paginile revistei „Didactica Pro...”, oferind un spectru larg de solușii și sugestii pentru problemele cu care s-au confruntat, inclusiv cele de mai sus.

Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN

Curriculumul de limba și literatura română: o provocare la inovașie



Livia STATE

Modernizarea învățămîntului și racordarea știinșelor educașionale la principiile comunitășii mondiale ale educașiei și comunicării culturale este unul din factorii ce au dictat imperativ implementarea și realizarea Curriculumului Nașional de limba și literatura română. Am fost printre profesorii de liceu care au început să lucreze în baza acestui document normativ de la momentul lansării lui. Astăzi, privind în urmă, încerc să formulez unele concluzii, să evaluez anumite activitășii, să analizez

risurile asunate, pentru a oferi cîteva sugestii profesorilor care își proiecteșază sau își revizuiesc demersul didactic.

Duă momente mi se par a fi de egală importanșă: selectarea riguroasă a textelor pentru studiere și umărirea realizării unui obiectiv de referinșă pe parcursul celor trei ani de liceu.

Realizarea obiectivelor ce vizeșază recepșarea și interpretarea șerei artistice poate fi efectuată în baza unor texte variate, ilustrative pentru literatura noastră și, în același timp, accesibile elevilor. Profesorul are obligașia să umărască, la etapa liceală, ca elevii să studieze diverse șere artistice, ce le-ar permite să se orienteze în complicatul proces literar.

Curriculumul de literatură română pentru clasa a X-a prevede studierea năpiniilor de teorie literară, recomandând și o listă de texte din care profesorul, împreună cu elevii, alege lucrările ce răspund cel mai bine obiectivelor de referință propuse. Important este ca elevul să revină la cunoștințele și competențele sale, aprofundându-le și lărgindu-le. Burăcară, năpiunea de roman este examinată prima dată în clasa a X-a, la unitatea de conținut Genuri și specii literare. Pentru studierea conceptului de roman lista de texte recomandate cuprinde zece titluri, din care am selectat pentru demonstrarea caracteristicilor de gen și specie capodopera lui L. Rebreanu *Ion*. Ținând cont de faptul că în clasele gimnaziale elevii au fost familiarizați cu această specie literară și au analizat fragmentar sau integral unele romane (*Țoimăreștilor* și *Baltagul* de M. Sadoveanu), am dat preferință textului rebreanian, deoarece *Ion* este un roman ce se impune prin aplicarea planurilor narrative, are o structură clară, este ușor lecturat de elevi, se găsește în bibliotecă și librării.

Am rezervat studierii romanului *Ion* 19 ore, care au fost repartizate astfel:

• Geneza lucrării	1
• Structura romanului, tehnicile narrative	2
• Subiectul, liniile de subiect	1
• Cronotopul romanului	1
• Sistemul de personaje, tipologia personajelor	2
• Motivele, problematica și mesajul operei	3
• Atelier de scriere. Maraton	1
• Moduri de expunere	1
• Modalități de realizare artistică	2
• Năpiunea de roman, caracteristici	1
• Recapitulare, sistematizare	1
• Evaluare	2
• Analiza evaluării	1

Distribuind astfel conținuturile, am considerat că aceste activități ne vor permite realizarea obiectivelor de referință, care vizează cunoașterea de către elevi:

- a operelor importante din literatura națională, studiate în clasa respectivă;
- a caracteristicilor genurilor literare, speciile genurilor date;
- a tipologiei personajelor literare și modalităților de caracterizare a lor;
- a modalităților de expunere, a interferenței lor în textul operei artistice.

În această ordine de idei se realizează și obiectivele în urma cărora elevii vor fi capabili:

- să aplice cunoștințele de teorie literară la analiza textului artistic;
- să identifice și să comenteze modalitățile de caracterizare a personajelor literare;
- să disocieze și să comenteze un text literar.

Pentru studierea modalităților de realizare artistică a romanului, am propus elevilor fragmente din operă și itemi redactați după modelul celor de la examenele de bac-

laureat, care reliefează măiestria artistică a scriitorului. La aceste ore am inclus și unele materii lingvistice, cum ar fi:

- Particularitățile de limbaj ale stilului literaturii artistice.
- Expresivitatea/resursele stilistice ale vocabularului.

Pe parcursul studierii romanului *Ion*, elevii au elaborat, în clasă sau acasă, diverse tipuri de lucrări scrise: planuri simple și dezvoltate, rezumate, caracterizări de personaje, comentarii, eseuri structurate și restructurate etc.

Am încercat să cuprindem un spectru vast de aspecte ale studierii romanului în clasa a X-a, demonstrându-le elevilor, pas cu pas, diferite tehnici de analiză a speciei propuse, pentru a le oferi diverse posibilități de abordare a subiectului. Exersarea mai multor strategii pe un text de proză îi amintea trebuie să se soldeze, în definitiv, cu formarea unor competențe și atitudini față de roman și față de romane.

La fel, am ținut să-i doim pe elevi cu variate tehnici de muncă intelectuală, ce le facilitează învățătura, făcând-o mai captivantă. Ne referim la tehnicile proiectului *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice* (unele dintre ele au fost descrise în paginile acestei reviste, pentru altele recomandăm Ch. Temple, J.L. Steele, K.S. Meredith, *Înțelegere în metodologia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, Supliment al revistei "Didactica Pro..", nr.1, 2001).

În clasa a XI-a, sprijinindu-ne pe cunoștințele și abilitățile elevilor de a analiza un roman, am încercat să extindem arealul de investigare a acestei specii literare, despre care critica literară a oferit informație controversată și tot atât de diferită pe cât de diferite sînt și romanele. Avînd ca scop Țrgirea informației și exersarea abilităților, la compartimentul Realismul. Aut ori și opere de referință, le-am propus elevilor o listă de romane variate după tematică, structură, mesaj, tehnici narrative utilizate. Subordonînd activitățile la clasă obiectivelor de referință – Cunoașterea esteticii și a ideologiei curentelor literare, a reprezentărilor și a operelor ce le aparțin și încadrarea operelor literare și a scriitorilor în contextul procesului literar – am inclus pentru studiere următoarele romane din literatura națională:

- *Mara* de I. Slavici – roman didactic
- *Pădurea spînzurașilor* de L. Rebreanu – roman psihologic
- *Enigma Otiliei* de G. Călinescu – roman balzacian
- *Moromeștii* de M. Preda – roman modern
- *Maitreyi* de M. Eliade – roman exotic
- *Frunze de dor* de I. Dușă – roman liric.

Am rezervat studierii acestor lucrări cîte 4 ore în clasele cu profil real și cîte 5 ore în clasele cu profil umanistic. Preocuparea majoră a elevilor și a profesorului a fost atât încadrarea acestor romane în albia unui curent literar (realismul) cît și stabilirea unor interferențe cu alte curente literare (modernismul, sîntătorismul etc.). Este necesar să menționăm că, deși elevii aveau în arsenalul lor niște

modele de analiză a unui roman, ei au reușit să evidențieze noutatea și originalitatea fiecărei lucrări în parte. Dacă în clasa a X-a am putut să fie asimilat un model de abordare și interpretare a romanului, în clasa a XI-a interplia noastră este anume depășirea stereotipului.

Umorurile și abilitățile dobândite și exercitate de elevi pe parcursul a doi ani de liceu au putut fi verificate și perfecționate în clasa a XII-a, în cadrul studierii monografice a unor scriitori. Astfel, alături de M. Eminescu, L. Blaga și Gr. Vieu, am prevăzut în proiectarea de lungă durată și studierea personalității și a creației lui Camil Petrescu, novatorul romanului românesc. Cele două romane camil-petresciene, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*, acesta din urmă securat și de vizionarea filmului în regia lui S. Prodan și V. Meșină, le-au provocat elevilor o puternică emoție estetică, contribuind la realizarea obiectivelor atitudinale: Manifestarea interesului pentru valorile artistice și Cultivarea unui gust estetic elevat. În clasa a XII-a am pus accentul pe activități de muncă individuală, dezbateri, argumentări ale elevilor, profesorului revenindu-i rolul de moderator și observator.

Am prezentat o variantă de studiere a romanului conform curriculumului de limbă și literatura română, variantă care nu are pretenția de a fi unica posibilă sau ideală, ci doar una reală, exercită la clasă. Pe parcursul a trei ani de liceu elevii au citit și au examinat nouă romane, fapt care le-a permis să-și formeze o viziune proprie privind această vehiculată specie literară. Aș vrea să cred că atunci când vor lectura romane despre care nu vor citi și comentarii ale specialiștilor, elevii vor fi în stare să formuleze, pentru sine sau pentru alții, câteva judecăți referitoare la cartea respectivă.

Pentru ridicarea randamentului acestor activități, le-am propune cadrelor didactice care încep să lucreze în baza curriculumului să țină cont de următoarele momente:

- inițierea unui portofoliu la tema Romanul, în care elevii vor acumula rezultatele investigațiilor independente și care va putea servi drept modalitate de evaluare a performanțelor școlare;
- inclusiunea în proiectul de lungă durată a unui roman

postmodernist (de exemplu, *O sută de ani de zile la porțile Orientului* de I. Groșan, *Orbitor* de M. Cărtărescu, *Vocile nopții* de Aug. Buzura ș.a.);

- inclusiunea în proiectul de lungă durată a cel puțin unui roman din literatura basarabeană (de exemplu *Povara bunătații noastre* sau *Clopotnița* de I. Duță, *Zor fir înț* de V. Belegaș, *Singur în fața dragostei* de A. Busuic etc.).

Respectând aceleași principii de proiectare, poate fi organizat demersul didactic și pentru alte specii literare. De exemplu, în clasa a X-a, la studierea conceptului de navelă, am ales opera lui C. Negruzzi *Alexandru Lăpușneanul*, punând accentul pe caracteristicile de specie ale navelei. În clasa a XI-a am reluat subiectul cu navelele realiste ale lui I. L. Caragiale, reliefind psihologismul lor, iar în clasa a XII-a am continuat cu navela romantică *Sămanul Dionis* de M. Eminescu, explicându-le elevilor și năpăunea de fantastic (categorie estetică)

În concluzie, putem afirma că, deși se aud voci care încearcă să demonstreze inoportunitatea sau caracterul dificil al unor conținuturi ale curriculumului, acesta din urmă oferă totuși posibilități creative atât profesorului cât și elevilor. Și dacă pentru unii lansarea curriculumului de limbă și literatura română, fără manuale, fără suport didactic etc. a fost o aventură, pentru noi, profesorii, a fost o provocare căreia am încercat să-i facem față.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- Bolocan, V., *Algoritmi pentru realizarea comentariului literar*, Culegere de proiecte didactice, vol. VII, Editura ARC, Chișinău, 1998, p. 29 și urm.
- Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Curriculum de limbă și literatura română pentru cl. XI-a: sugestii de proiectare și evaluare*, *Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare*, Editura Cartier, Chișinău, 2001, p. 32 și urm.
- Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal. *Limbă și comunicare*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.

Nemulțumirea... primul pas spre progres

"Mai mult decât o cănuire, mai mult decât o flacără sufletul este". Citisem undeva acest gând, la care revin ori de câte ori vreau să găsesc răspuns la unele probleme și frământări. Acum, dorind să fac o totalizare a etapei inițiale de implementare a curriculumului liceal, mi-am adus aminte de aceste cuvinte cu un sens atât de profund. Am încercat să punctez ceea ce a fost pozitiv în activitatea desfășurată conform curriculumului:

- profesorii au sesizat că actualul curriculum de limbă și literatura română este nu doar un document normativ, ci și o nouă viziune asupra educației;
- este accentuată tendința de orientare a educației prin studierea adevăratelor valori naționale;
- se schimbă mentalitatea profesorilor;
- s-au întreprins multe măsuri pentru perfecționarea și reciclarea profesorilor;
- s-au modificat, în mare măsură, tehnicile de lucru la orele de limbă și literatură română, elevii moștri trecând de la reproducerea textelor la producerea lor;

- curriculumul presupune (fapt ce se și realizează) dezvoltarea gândirii logice și a celei analitice raportate la diferite fenomene literare;
- curriculumul oferă libertate în planificarea de lungă durată, deci profesorul are posibilitatea să aleagă varianta optimă pentru clasa în care lucrează. Important e să știe să o facă!

Ar fi prea devreme să ne complacem în ideea că s-a găsit cea mai rațională și impecabilă variantă de activitate la disciplină. Mai rămân încă multe momente vulnerabile, multe probleme care cer o rezolvare cât mai urgentă. Iată unele dintre ele:

- nu sînt delimitat e clar conținuturile și obiectivele la clasele umanistice și reale;
- este încălcată continuitatea în organizarea materiei de studiu din clasa a IX-a de gimnaziu și cea de liceu;
- umărind mostrele de evaluare, se creează impresia că elevul nu are nevoie să citească opera, ci doar să

vehiculeze terminologia literară; evaluarea doar în baza testelor nu întotdeauna are efectul scontat: cel care analizează textul, dăîndu-se de la itemii testului, riscă să fie „pedepsit”, fiind apreciat cu o notă mai mică, iar cel care se orientează mai bine în test, dar a citit numai un fragment, poate da un rezultat „mai bun”;

- lipsesc îndrumările metodice la disciplină, ca de altfel, și manualele atât de mult așteptate;
- în curriculum este atestată o suprasolicitare de teme și noțiuni teoretice neologice, cu care nu operează efectiv nici profesorul, nici elevii.

Posibil, nu țipi sînt de acord cu cele expuse mai sus. În această ordine de idei, considerăm binevenită înțiperea unei discuții pe paginile acestei reviste, unde s-ar pune în dezbatere problema implementării curriculumului liceal la disciplina Limba și literatura română.

Tatiana PONOMARI



Iurie MELINTE

La începutul sec. XXI, într-o societate dirijată de economia de piață și soufundată într-un conflict de valori, într-o lume unde progresul tehnologic este vertiginos a avea o atitudine activă față de noitate, a fi capabil de a critica, de a argumenta și de a comunica nu pare să fie un lux, ci o necesitate pentru cetățenii de mîine.

A dezvolta această autonomie și responsabilitate față de turbulențele vieții constituie o provocare, iar o coala, ca loc de instruire, formare, socializare și educație, trebuie să-și asune rolul cel mai important în acest proces.

Piatra de temelie a curriculumului de limba franceză este, de asemenea, elevul autonom și responsabil. Cum să caracterizezi un elev autonom și responsabil? Conceptul autonomiei este foarte complex, sensul lui evoluînd de-a lungul istoriei. Unele trăsături totuși apar astăzi destul de clar. Un elev autonom și responsabil:

- alege, ia decizii;
- are spirit critic;
- reflectează asupra spiritului său pragmatic;
- își organizează de unul singur activitatea cotidiană;

Manualul – autonomie și responsabilitate

- își pune deseori întrebări și reflectă asupra răspunsului;
- ia inițiative.

Lista este însă incompletă... Am dori să ne continuăm gândul apelînd la manual, deoarece anume el este mijlocul prin care putem contribui nemijlocit la formarea copilului de care aminteam mai sus. Practica ne-a permis să folosim manuale de alternativă, fiind și aceasta un avantaj al reformei învățămîntului, de aceea am vrea să ne referim la un manual care, după părerea noastră, înglobează majoritatea cerințelor curriculumului.

Manualul de limbă franceză (cl.X), autori Iulia Atanasov, Emilia Bulgac și Zinaida Cidbanu, încearcă să realizeze funcția de formare, care vizează stimularea activității individuale, independente și autonome a elevilor. Conținutul lui este bine structurat, de la noțiuni simple spre cele complexe (de ex., se renseigner sur une quantité, sur un nombre – donner une appréciation positive ou négative – argumenter – intervenir dans un débat). El sprijină dezvoltarea gândirii logice, nu simpla memorizare (exprimer la passion, l'admiration, la doute, l'incertitude). Alegerea temelor a fost efectuată în funcție de necesitățile și subiectele de interes ale publicului vizat (elevii din liceu). S-a optat pentru crearea activităților sub diferite forme, încercînd a le da astfel un sens și o coerență. Textele selectate le permit elevilor de a reflecta și de a discuta asupra multiplelor subiecte.

Manualul poate susține atât propriul stil de predare al profesorului cât și abordarea tiipifică a curriculumului prin organizarea conținutului său:

- page d'ouverture;
- introduction;
- langue et communication;
- activités ;
- atelier de lecture;
- civilisation;
- orthographe;
- bilan.

În fiecare unitate sînt introduse noi concepte, adecvate grupului de vîrstă. Limbajul le permite elevilor să înțeleagă explicațiile și cerințele activităților (Vacances, La famille, L'école, Les magasins). Glosarul este prezent la fiecare compartiment, semnificația cuvintelor fiind expusă în raport cu tema studiată și în contextul acestui cadru. Evitînd sistematizarea, redundanța sau alegerea cuvintelor puțin cunoscute, activitățile ce pînă de vocabular sînt centrate pe frază și text. Elevii își dau seama că fraza este ceva mult mai important decît cuvîntul, că o țară nouă aduce unor cuvinte un nou sens. Din păcate, curriculumul nu are capacitatea de a genera și a evalua o frază în raport cu contextul. Propunîndu-se o listă de cuvinte noi, elevul este forțat să utilizeze vocabularul într-un sens încă necunoscut. El unează un cadru cîț, rigid, dar util. Unele activități se bazează în particular pe cunoștințe de cultură, fără a pune cîț de lexicul tematic.

Componentul „civilizație” propune material ce prezintă diferite culturi ale Francofoniei. El rîșpunde solicitărilor profesorilor de limbă franceză, care doresc documente autentice ce argumentează varietatea aspectelor limbii franceze în lume. Aceste texte permit sensibilizarea liceenilor și provoacă discuții ce pornesc de la compararea realității socio-culturale cuprinse în manual cu cea în care trăim.

Curriculumul de liceu la disciplinele socioumane

„Este necesar să-i învîțăm pe elevi comportamentele, modalitățile de a gîndi și a acționa, care au o valoare în societatea noastră și ajută individul să devină un adevărat membru al ei” .
(Gilbert De Landscheere)

Educația este un proces teleologic, în orice moment fiind orientată și dirijată de anumite finalități care includ modelul, prototipul de personalitate ce urmează a fi format. Sub impactul dezvoltării și timpului și tehnicii, lumea contemporană cunoaște profunde transformări economice, sociale și spirituale, fapt pentru care idealul educațional nu poate fi privit ca o proiecție a unui model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci, mai degrabă, ca o proiecție a unui model dinamic, supus permanent modificărilor și restructurărilor. Conceput pentru o lume în schimbare, curriculumul de liceu la disciplinele socioumane vine în întîmpinarea noilor

Sarcinile de învățare sînt concordante cu nivelul de cunoștințe al elevilor, sporind interesul și motivația acestora, dezvoltînd astfel abilitățile de comunicare, deprinderile de muncă independentă și gîndirea critică.

Fiecare unitate conține un modul de evaluare. Aceste evaluări le oferă elevilor și profesorului posibilitatea să estimeze progresul și să revadă unele activități, dar nu sînt diferențiate în măsura în care să permită niveluri diferite de performanță.

Din experiența noastră de lucru cu acest manual propunem cîteva completări. Ar fi binevenite:

- Ø texte dialogate pentru identificarea particularităților vorbirii directe ;
- Ø texte pentru audiere la fiecare compartiment (la moment sînt numai în bilalr) ;
- Ø activități pentru dezvoltarea comprehensiunii orale la textele existente;
- Ø exerciții ce ar contribui la corecția sistemică a greșelilor fonetice ;
- Ø exemple de probe de evaluare asemănătoare celor de la nivel național ;
- Ø activități ce le-ar oferi elevilor posibilitatea de autoevaluare;
- Ø metode de evaluare și autoevaluare alternative .

Manualele pentru cl. X, XI, XII vor fi apreciate la justa lor valoare abia atunci cînd vor fi utilizate noile manuale pentru cl. V-IX. Aceasta înșă nu înșeamnă că trebuie să așteptăm și să nu acționăm. Avem posibilitatea de a aduna idei și propuneri pentru îmbunătățirea manualelor existente, contribuind nemijlocit la formarea tinerii generații în spiritul timpului.

Galina GAVRILIIĂ



exigențe impuse de dezvoltarea societății privind exercitarea unei profesii și integrarea socială.

După trei ani de existență a curriculumului liceal, putem sintetiza anumite opinii, rezultate ale sondajelor. Încercăm să accentuăm părțile pozitive și negative ale implementării, ale curriculumului, în genere, pentru re-proiectarea lui. Astfel, profesorii au menționat:

- corespunderea cerințelor educației moderne, baza-

- te pe valori personale, raționale și general-umane;
- formularea obiectivelor în baza unui model taxonomic, accentul punându-se pe abilități, competențe și atitudini;
- corelarea obiectivelor generale cu cele de referință;
- conținuturile sînt bine structurate, accesibile, flexibile și pot fi reconstruite în funcție de necesități.

Toți profesorii consideră binevenite sugestiile metodologice și de evaluare, posibilitatea de a selecta și utiliza în predarea-învățarea temei acele metode cu caracter interactiv care le permit să fie creativi, de a aplica în evaluare instrumente noi pentru a se orienta spre competențe finale și aprecierea succeselor.

De fapt, activitatea pedagogică (selectarea conținuturilor, tehnicile de învățare, modalitățile de evaluare etc.) trebuie subordonată finalităților, adică rezultatelor proiectate, anticipate conștient, sau rezultatelor deja realizate prin intermediul activităților educaționale desfășurate.

Trei ani de implementare au demonstrat și existența unor dificultăți:

- lipsa manualelor noi în baza curriculumului;
- insuficiența asigurării didactice (hărți, atlase, ghiduri, creșterea etc.);
- lacune în pregătirea cadrelor didactice.

Unătoarea în activitatea noastră ar fi, de fapt, înlăturarea acestor dificultăți, dar... nu toți profesorii își proiectează („a instrui înseamnă a planifica, a proiecta, a organiza, a dirija și a controla...”, I. Cerghit). Monitorizarea implementării curriculumului bine anume de proiectarea concretă, care se elaborează de comun acord cu catedra de științe sociale, cu administrația instituției. Recordarea obiectivelor de referință de la fiecare disciplină cu cele generale trebuie să ducă spre finalități comune - acesta este unătoarea pas în re-proiectarea curriculumului de liceu - a concorda ariile disciplinare atât pe orizontală cât și pe verticală. Lucrul dat va fi făcut calitativ atunci cînd vor fi aplicate și standardele educaționale care, la moment, sînt puse în discuție publică. Standardele educaționale vor asigura conexiunea inversă dintre curriculum și evaluare.

O altă problemă apărută la implementarea curriculumului este modalitatea nouă de organizare a lecției.

S-a constatat:

- predarea și învățarea se reduc încă, pentru unii, la expunerea profesorului și înregistrarea de către elevi a celor comunicate; verbalismul excesiv, datorat folosirii cu precădere a metodelor expositive, îi determină pe elevi să devină pasivi și indiferenți;
- abordarea diferențiată, în funcție de particularitățile individuale, se realizează greu;
- dirijarea și controlul activității sînt de multe ori inadecvate, datorită unui feedback insuficient;
- utilizînd o metodologie rigidă, favorizăm formalismul și împiedicăm manifestarea creativității.

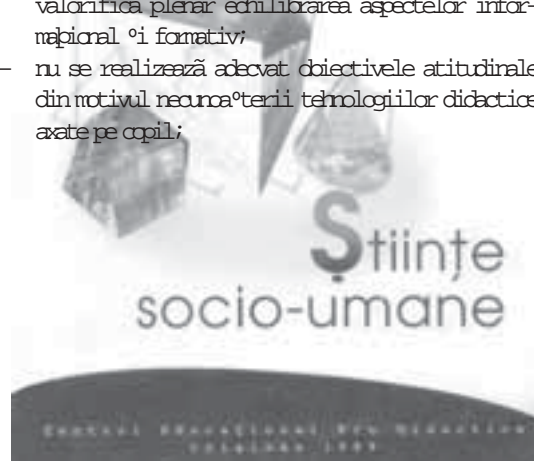
Pentru a optimiza lecția se propune:

- 1 Acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor, cadului didactic revenindu-i rolul de a îndruma activitatea lor independentă.
- 2 Organizarea informațiilor conform cerințelor elevilor.
- 3 Stimularea motivației pentru învățare.
- 4 Antrenarea tuturor elevilor la realizarea sarcinilor de învățare care să le solicite efort de cunoaștere/gîndire, imaginație, creativitate etc.
- 5 Crearea unor momente propice afirmării potențialului cognitiv, deprinderilor intelectuale.
- 6 Raționalizarea timpului disponibil, astfel încît accentul să poată fi deplasat de pe munca de acasă pe munca în clasă.
- 7 Instituirea unui climat favorabil manifestării atitudinilor pozitive ale elevilor.

O problemă actuală este și cea a calității învățămîntului social. În acest context, un rol important îi revine evaluării, care trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Școlul nu este doar de a evidenția competențele elevilor la un moment dat, ci și de a lua, pornind de la cele constatate, decizii de corectare, reglare și îndrumare a activității de predare și învățare. Prin intermediul evaluării se realizează un feedback eficient ce-i permite profesorului să-și reajusteze predarea, iar elevilor - procedurile de învățare. Într-o astfel de perspectivă, strategiile de evaluare ne apar ca strategii de readaptare și de evitare a unor posibile piedici în calea comunicării profesor-elev.

Implementarea curriculumului la științele sociale a reclamat perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice, a ridicat la un nou nivel relația societate-coală-familie. Cu toate acestea, constatăm un șir de blocaje ale implementării curriculumului la științele sociale:

- este elocventă incoerența între obiective și metodologia aplicată, între obiectivele de predare și cele de evaluare, ceea ce solicită punerea în aplicare a unui sistem eficient de evaluare;
- la nivelul utilizării tehnologiilor didactice nu se valorifică plener echilibrarea aspectelor informațional și formativ;
- nu se realizează adecvat obiectivele atitudinale din motivul necunoașterii tehnologiilor didactice axate pe copil;



- lipsa flexibilității din partea unor profesori cu vechime în muncă;
- remunerarea necorespunzătoare și la timp a salariaților din învățământ.

Concluzii generale:

- S-a micșorat volumul informațional al manualelor școlare, creând condiții pentru aplicarea metodelor formative

- S-a redus numărul de activități reproductive, încercând să se stabilească un echilibru între reproductiv-productiv-creativ
- Se utilizează tot mai multe metode active de învățare
- Se resimte schimbarea mentalității profesorilor prin modificarea accentelor de pe conținut pe comportamentul manifestat de elev.



Sergiu MUSTEAPĂ

Curriculumul Național și manualele de istorie: realizări și perspective

Studiu de caz: ciclul liceal
Istoria Românilor (cl. X-XII)

Cu siguranță, o bogată experiență la acest capitol o are Institutul Georg Eckert din Braunschweig, Germania, colaboratorii cărora sînt dispuși să susțină specialiștii din Republica Moldova în elaborarea unui concept de analiză a manualelor școlare de istorie, bazat pe o tratare științifică, analitico-comparativă.

Intenționăm să efectuăm în acest articol o primă analiză comparativă a manualelor de Istorie a Românilor din cadrul ciclului liceal (cl. X-XII), publicate pe parcursul ultimului an de studii și în baza cărora au fost elaborate testele pentru examenul de bacalaureat.

Faptul că am fost membru al comisiei¹ de selectare a ofertelor de manuale de Istorie a Românilor pentru cl. X-XII și am participat, pe parcursul ultimelor patru luni, la un șir de întâlniri cu profesorii de istorie din județele Soroca, Bălți, Orhei, Tighina, ne permite să facem o apreciere a respectivelor manuale.

În continuare vom prezenta unele momente preliminare, mai mult cu caracter tehnico-practic, asupra manualelor editate în baza curriculumului² și unele observații parvenite din partea profesorilor de istorie din republică.

Textele manualelor corespund conținuturilor recomandate de curriculum, precum și volumului de ore

Manualul școlar reprezintă o realitate pe larg discutată în societatea contemporană, deoarece este un element indispensabil în cadrul procesului de instruire și educație, acceptat în toate instituțiile de învățământ preuniversitar. Menirea lui este să răspundă cerințelor de bază ale procesului de predare-învățare. Astfel, pentru o mai bună percepere a manualelor este nevoie de o cooperare între autori, editori și beneficiari (elevi, profesori și părinți), întrucât conținutul, volumul și forma acestora trebuie să țină cont de realitatea și posibilitățile societății contemporane.

Manualul de istorie trebuie să fie o sursă informativă, dar și de analiză, să conțină o diversitate largă de izvoare istorice înșpite de sarcini didactice, să constituie un generator de meditație și să contribuie real la educarea și formarea elevilor.

În anul 2002, practic a finalizat etapa de elaborare și editare, în baza Curriculumului Național, a primei generații de manuale școlare autoctone de istorie pentru toate treptele: primar (cl. IV), gimnazial (cl. V-IX) și liceal (cl. X-XII).

În vederea stabilirii părților pozitive și negative, considerăm necesară inițierea unui proces de evaluare și analiză complexă atât a Curriculumului Național cât și a manualelor școlare de istorie. Această acțiune ar duce la conturarea unor recomandări utile pentru edițiile ulterioare ale manualelor și îmbunătățirea curriculumului. Analiza însă trebuie să pornească de la anumite principii, criterii, metode și tehnici – un domeniu decăndată puțin explorat în Republica Moldova.

Practica internațională, în special cea europeană, ne demonstrează importanța unor asemenea studii analitice.

¹ Ordin nr. 06 din 09.01.2001 al Ministrului Educației și Științei al Republicii Moldova privind constituirea Comisiilor de evaluare a ofertelor în cadrul Concursului manualelor pentru învățământul liceal.

² Istoria Românilor, Curriculum Național, Programe pentru învățământul liceal, Științe socio-umane, Chișinău, 1999, p. 13-45; Istoria Românilor și Istoria Universală, Curriculum Național, Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal, Științe socio-umane, Chișinău, 2000, p. 7-44.

planificat atât pentru profilul real cât și pentru cel umanistic. De asemenea, pînă a fi aprobate spre editare, ele au trecut două etape de analiză și recenzare, membrii comisiei sugerînd editurilor și autorilor un șir de recomandări, care au contribuit la ridicarea calității lor.

Uneori, pentru a evalua și a recomanda îmbunătățirea calității conținutului manualelor este necesară o critică pertinentă, dar o analiză mai detaliată poate fi efectuată numai după ce acestea vor fi implementate în școală timp de, cel puțin, un an sau doi.

CLASA A X-A

Conform prevederilor concursului, din numărul total de oferte au fost selectate doar două manuale, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățămîntului ca manuale de bază la obiectul Istoria Românilor pentru clasa a X-a. Existența acestor manuale de alternativă este binevenită, deoarece profesorii au posibilitatea și libertatea de a alege sau de a le folosi pe altele în paralel.

Textul este prezentat într-o formă lejeră, utilizîndu-se un limbaj de specialitate accesibil, ce corespunde nivelului de pregătire și particularităților de vîrstă ale elevilor.

Pentru profilul umanistic, altele manuale includ lecții de sinteză, menționate în curriculum cu asterisc, informații suplimentare, documente, sarcini didactice și teme speciale de autoevaluare menite studierii mai aprofundate a acestei discipline.

I. Istoria Românilor. Epoca Vechi și Medievală, Demir Dragnev, George Postică, Editura Civitas, Chișinău, 2001.³

Temele sînt prezentate într-o formă generalizatoare și problematizată, în contextul istoriei universale, al adevărului istoric și respectului față de valorile naționale. Autorii expun diverse opinii istoriografice în problemele discutabile, ceea ce le oferă elevilor posibilitatea să cunoască mai bine subiectele și să-și expună propria atitudine față de acestea. Materialul de bază este organic integrat cu cel documentar, cu imaginile, cronologia și vocabularul, iar hărțile sînt reșit amplasate la începutul temelor.

Autorii au umărit expunerea logică a temelor (reieșind din cerințele curriculumului), fiecare dintre acestea fiind împărțită în subiecte ce umăresc descrierea evolutivă a fenomenelor, fapt ce ajută elevii și profesorii să înțeleagă diversitatea și particularitățile evenimentelor și proceselor istorice din perioada antică și medievală.

Textul de bază este completat cu un bogat material ilustrativ, fiind înșipit de hărți, documente, tabele, portrete ale personalităților celebre, studii de caz etc. și consti-

tuid un supliment extrem de necesar pentru însușirea subiectelor discutate. În comparație cu alte manuale, autorii au actualizat hărțile arheologice și au prezentat diverse materiale arheologice, unele dintre ele inedite pentru auditoriul școlar.

Din recomandările noastre și ale profesorilor de istorie rămîn a fi actuale pentru acest manual următoarele momente:

- diversificarea tematicii și conținutului lecțiilor de sinteză;
- pentru o mai bună informare, în cazul utilizării extraselor, este necesar să fie indicate numele autorilor, lucrarea, anul și locul editării;
- studiile de caz se cer a fi mai detaliate și desfășurate, iar întrebările – mult mai eterogene;
- portretele personalităților istorice umăază să fie înșipite de scurte date biografice;
- la compartimentul Migrații medievale și impactul lor asupra românilor să se atragă o atenție mai mare impactului migrațiilor asupra culturii materiale a autohtonilor, aspect prezentat succint și incomplet.

II. Istoria Românilor. Epoca Antică și cea Medievală, Pavel Parasca, Ion Negrei, George Gonța, Galina Gavrilică, Maia Dobzeu, Editura Țiința, Chișinău, 2002.

Autorii au reșit să realizeze partea metodică pentru testarea cunoștințelor și capacității de lucru a elevilor, la sfîrșitul fiecărui capitol fiind incluse lecții de sinteză și evaluare cu diferiți itemi. La finele manualului este prevăzută o evaluare finală.

Textul lecțiilor de bază este umat de părți complementare: evocarea temei, dicționar, izvoare istorice, hărți, imagini, informații suplimentare – astfel oferindu-le elevilor posibilitatea să analizeze critic anumite momente și evenimente istorice și să-și expună propria opinie. Sarcinile didactice au un grad diferit de complexitate și sînt prezente atât în cadrul textului de bază cât și la finele temei.

Din recomandările comisiei și ale profesorilor de istorie rămîn a fi actuale pentru acest manual următoarele:

- explicarea nășinilor de preistorie și protoistorie;
- includerea pe harta de la pag. 8 a denumirilor așezărilor din cadrul culturilor preistorice (nu doar identificarea lor prin simboluri);
- completarea hărții de la pag. 16 cu așezări geto-dace din spațiul pruto-nistean, cum ar fi: Rudi, Sahama, Butuceni, Hansca, Cartal (Orlovca) etc.;
- completarea hărții de la pag. 30 cu așezări cunoscute din această perioadă din spațiul pruto-nistean: Budești, Hălțata, Ruseni, Dănceni, Hansca, Pohomiceni, Lucașeuca, Butuceni etc.; totodată excluderea denumirii de Lipnic și introducerea celei de Valul lui Traian de Sus și a așezării romane de la Cartal (Orlovca).

³ Manualul de Istorie a Românilor pentru clasa a X-a (Dragnev, Postică) este unul deosebit, foarte bine structurat, clar și accesibil tuturor, textele de lecție fiind înșipite de scheme, hărți, puncte de reper, cronologie, surse bibliografice etc.; tema Etnogeneza Românilor este expusă într-o formă de excepție; unica sugestie – în perspectivă acest manual să fie executat color (Ch. Donos, Saroca).

CLASA A XI-A

Conform condițiilor concursului, din numărul total de oferte au fost selectate doar două manuale, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățământului ca manuale de bază la obiectul Istoria Românilor pentru clasa a XI-a⁴.

I. Istoria Românilor. Epoca Modernă, Nicolae Chicu^o, Nicolae Cibotaru, Gheorghe Gorța, Ion Negrei, Editura Țiirța, Chi^oirău, 2001.

Coroborând conținutul manualului cu prevederile curriculumului și recomandările comisiei, putem concluziona că autorii și editura au ținut cont de acestea. Textul este prezentat relativ bine din punct de vedere conceptual. Materialul ilustrativ este variat și, în mare parte, bine structurat, completând textul de bază.

Sugestii :

- în perspectivă, autorii ar trebui să ia în considerare faptul că elevii cl. XI au un potențial mult mai avansat decât cei din cl. VII-VIII și, respectiv, atât posibilitățile cât și cerințele trebuie să fie la un nivel mult mai avansat. De aceea sugerăm, pentru ediția următoare, includerea în partea întâi a unor subiecte ce ar prezenta o analiză istoriografică a principalelor probleme și publicații ale perioadei date, precum și surse de studiere a acesteia⁵. Cu atât mai mult, în manual lipsesc unele lucrări importante din epoca modernă – Kogălniceanu, Alecsandri etc. sau unele lucrări din perioada contemporană, cum ar fi istoricii moderni și ieșeni etc.
- studiile de caz se cer a fi mai detaliate și desfășurate, cu date istorice mai bogate și exacte;
- propunem introducerea la fiecare temă a compartimentelor Dicționar istoric și Cronologie.

II. Istoria Românilor. Epoca Modernă, Demir Dragnev, Ion Varta, Editura Civitas, Chi^oirău, 2001.

Acest manual a participat la concursul pentru manualele din ciclul liceal, organizat de către Ministerul Învățământului

⁴ Câștigătoare ale concursului sînt:

I Istoria Românilor. Epoca Modernă, Nicolae Chicu^o, Nicolae Cibotaru, Gheorghe Gorța, Ion Negrei, Țiirța, Chi^oirău, 2001;

Cea de-a doua ofertă selectată de comisie a fost propusă de Editura Cartdidact, însă pînă în prezent varianta finală nu a fost prezentată pentru recenzie. Între timp, oferta editurii Civitas, respinsă inițial de comisie, dar recomandată a fi de alternativă, a fost finalizată și publicată, care practic oferă acea alternativă de rînd cu manualul recomandat de Ministerul Învățământului.

⁵ Spre exemplu, colecțiile de documente și izvoare din epoci moderne: Comelia Bodea, 1848 la români: O istorie în date și mărturi, București, 1982; Ion Varta, Revoluția de la 1848 în Țările Române. Documente inedite din arhivele rusești, Chi^oirău, 1998; Documente privind unirea principatelor, București, 1963; Diplomația europeană și mișcarea memorandistă 1892-1896, București, 1995 etc.

al Republicii Moldova în anul 2001, însă nu a acumulat numărul necesar de puncte pentru a fi recomandat spre publicare, sugestia finală a comisiei fiind de a-l îmbunătăți și a-l edita ca o variantă de alternativă independentă. Astfel, autorii au ținut cont, în mare parte, de observațiile făcute, prezentînd o variantă finală ce corespunde conținutului recomandat de curriculum, precum și numărului de ore planificat atât pentru profilul real cât și pentru cel umanistic, elaborînd un concept reușit de repartizare rațională a subiectelor pe paragrafe, inserînd lecții de sinteză, studii de caz și aparatul metodic corespunzător.

Manualul include în partea întâi, după cum prevede și Curriculumul Național, subiecte importante pentru tratarea și înțelegerea corectă a perioadei: Societatea românească între medieval și modern (mijlocul sec. XVII-mijlocul sec. XVIII), Geneza societății românești moderne etc. Totodată, autorii au introdus și cronologia perioadei – o problemă actuală a cercetării istorice, reîntîlnită în alte manuale, dar necesară și binevenită pentru elevii cl. XI.

Textul este expus într-un limbaj accesibil, ce corespunde nivelului de pregătire al liceenilor din cl. XI. Unele teme, insuficient cercetate în literatura de specialitate, au fost prezentate în baza izvoarelor istorice, cum ar fi: aspecte din istoria raialelor turcești și a Transnistriei, a Principatelor în perioada războaielor ruso-turce, precum și momente privind cultura, arta și spiritualitatea românilor din epoca modernă.

Autorii nu impun propriile puncte de vedere asupra unor probleme istoriografice, ci le permit elevilor să selecteze acele opinii care li se par mai bine argumentate. În acest scop, au fost expuse și diverse viziuni controversate, pentru ca elevii să poată contera varianta aleasă.

O realizare reușită a autorilor este utilizarea metodei comparative în prezentarea istoriei naționale din epoca modernă. Evenimentele sînt relevate de pe poziții general-umane, ceea ce permite cunoșterea Istoriei Românilor ca o parte componentă a istoriei europene și universale.

Conținutul temelor este îmbinat cu informații suplimentare: documente, biografii, imagini, opinii, vocabular. Materialul ilustrativ este divers, avînd o valoare cognitivă deosebită, completînd textul de bază, iar materialul cartografic de la începutul fiecărei teme și de pe o parte va contribui real la însușirea subiectelor prezentate.

Sugestii:

- credem că ar fi util, atât pentru profesori cât și pentru elevi, includerea, fie în partea introductivă, fie în cadrul primei teme, a unei analize succinte a subiectelor – izvoarele și istoriografia perioadei, nominalizînd cele mai importante culegeri, autori, lucrări și curente istoriografice;
- de inserat, la tema Economie și societate, mai multe date exacte despre agricultură, viticultură, creșterea vitelor, piscicultură, apicultură, deoarece materialul este prezentat într-o formă modestă (spre exemplu, vînatul este doar menționat ca una din ocupații).

CLASA A XII-A

În baza condițiilor concursului, din numărul total de oferte au fost selectate doar două, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățământului ca manuale de bază la obiectul Istoria Românilor pentru clasa a XII-a.

I. Istoria Românilor. Epoca contemporană, Nicolae Enciu, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

Autorul a elucidat toate aspectele din curriculum prevăzute la fiecare temă (capitol), care au fost împărțite proporțional în paragrafe sau aliniate speciale, ținând cont de vârsta și nivelul de pregătire al elevilor. În manual au fost incluse un șir de materiale inedite referitoare la istoria postbelică a RSSM și a Republicii Moldova.

La textul lecțiilor de bază sînt anexate un șir de opinii și aprecieri ale oamenilor de știință și politicienilor, iar eseurile istoriografice reflectă diverse viziuni asupra problemelor în discuție. Acesta le oferă elevilor posibilitatea să analizeze critic anumite momente și evenimente istorice și să-și exprime propria părere. Conținutul lecțiilor se integrează organic cu materialul documentar, imaginile, tabelele, diagramele, cronologia, vocabularul, datele statistice, studiile de caz și sarcinile didactice. Materialul ilustrativ este variat și completează reușit textul de bază. Aparatul metodic cuprinde întrebări, autoevaluări, concluzii de reșnit, gîile, comentarii de documente, teste de evaluare la fiecare capitol și teste de evaluare finală.

Sugestii:

- pentru activitatea suplimentară și independentă să se includă în lista sarcinilor didactice scrierea unor eseuri, referate etc.;
- de introdus în conținutul lecției de sinteză Drepturile omului și rolul societății civile în Republica Moldova mai multă informație despre sectorul asociativ de tineret, de care sînt interesați elevii și de reactualizat datele privind numărul⁶ și diversitatea domeniilor în care activează ONG-urile.

II. Istoria Românilor. Epoca contemporană, Ioan Surtu, Ion Aicanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001.

Textul manualului este prezentat la un înalt nivel lingvistic și stilistic. Materialul ilustrativ este variat și, în mare parte, bine structurat.

Sugestii:

- considerăm oportună includerea unui compartiment special: Relațiile România – Republica Moldova;
- sugerăm o documentare mai amplă la capitolul Politica externă a Republicii Moldova și colaborarea ei cu instituțiile internaționale, precum și

lansarea în republică a programelor UNICEF, UNESCO, UNDP, TACIS etc.;

- conținutul lecției de sinteză Drepturile omului și rolul societății civile este insuficient documentat, unele organizații menționate de autori astăzi practic nu mai există sau nu sînt cele mai relevante exemple. Sugerăm să se folosească ca exemplu Consiliul Național al Tineretului din Moldova, organizație ce întrunește 44 de asociații și consilii județene de tineret din Moldova, fiind membru-candidat al Forumului European de Tineret, sau alte organizații nonguvernamentale viabile și bine cunoscute prin activitatea lor.

OBSERVAȚII ȘI RECOMANDĂRI FINALE

În Republica Moldova nu există o unitate și continuitate a învățămîntului istoric și, respectiv, asistăm la o lipsă a culturii istorice în rîndul cetățenilor. Astfel, în procesul de implementare a curriculumului este necesară, în primul rînd, trecerea de la manualele informative la cele formative, pentru a-i învăța pe elevi să gîndească critic și într-un spirit analitic.

Pentru o mai bună înțelegere și apreciere a manualelor locale de istorie a românilor, sugerăm autorilor și editorilor, în cadrul procesului de redactare și reeditare, următoarele recomandări, parvenite atît din partea subsemnatului cît și de la profesorii de istorie din diferite școli și licee ale republicii:

- în unele cazuri nu există o strînsă legătură între curriculum și conținutul manualelor, acesta ar însemna nu doar libertatea autorilor de selectare a subiectelor în limita celor 25%, ci și necesitatea evaluării și revizuirii curriculumului care cuprinde un șir de carente;
- profesorii au menționat faptul că atît curriculumul cît și manualele cuprind multe evenimente cu caracter politic, militar, economic, foarte puțin din domeniul culturii, artei, religiei și, practic, nimic despre modul de viață (istoria vieții private), mentalitatea epocilor studiate;
- să fie prezentate subiecte ce țin de istoria și cultura popoarelor balcanice, în special despre armeni, istroromâni, meglenoromâni;
- să se includă în partea introductivă a manualului compartimentul Cum să folosim manualul⁷, care ar iniția elevii în structura și posibilitățile oferite de acesta la studierea istoriei românilor;
- unii profesori au evidențiat aspectul voluminos al manualelor în comparație cu numărul de ore acordat obiectului. Autorii și editorii au calificat acest lucru

⁷ Din cele șase manuale prezentate, doar unul (Istoria Românilor. Epoca contemporană, Ioan Surtu, Ion Aicanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, Prut Internațional, Chișinău, 2001) cuprinde acest compartiment.

drept unul temporar și l-au explicat prin mijloacele modeste ale școlilor și bibliotecilor din mediul rural în raport cu cele din centrele județene și capitală, oferindu-se posibilitatea de a selecta materialul și volumul necesar pentru fiecare lecție. În perspectivă, se preconizează reducerea volumului, transformând manualul de istorie în unul de meditație;

- să se introducă în aparatul metodic teste de evaluare la fiecare capitol și teste de evaluare finală, utilizând o gamă tipologică mai variată și itemi de grad diferit, deoarece testele, în paralel cu alte sarcini didactice pe care le aplică profesorul la lecții, au scopul de a ajuta elevul să se autoevalueze și să-și asigure performanța;
- aparatul metodic și întrebările de evaluare de la finele unei lecții să fie mai clare și mai diversificate, întrucât în unele cazuri ele se repetă sau nu coincid cu subiectul discutat;
- în scopul apropiării elevului de obiect și manual, la capitolul sarcini didactice, autoevaluare și evaluare, superăm întrebări adresate direct acestuia, adică nutilizând forma de plural a verbului. Spre exemplu, examinează, analizează etc., și nu examineați sau analizați;
- ținând cont de faptul că examenul de bacalaureat presupune o atitudine și analiză proprie a evenimentelor istorice, pentru o mai bună pregătire a elevilor și un suport real profesorilor, le recomandăm autorilor să completeze manualele cu o listă de lucrări generale și speciale corespunzătoare perioadelor studiate;
- manualele să conțină date inedite din cadrul arheologiei, istoriei locale, istoriei orale etc., exemplele să nu se repete dintr-un manual în altul, de la o ediție la alta, unele dintre ele fiind chiar depășite;
- în majoritatea cazurilor s-a remarcat abuzul de date cronologice din istoria națională, indicându-se selectarea celor mai semnificative, astfel fiind exclusă matematizarea istoriei, deoarece modul de interpretare a evenimentului este mult mai important decât o simplă reținere a anului desfășurării lui;
- ar fi utilă inserarea mai multor hărți în cadrul textelor studiate, a hărților generale pe coperta manualelor sau anexarea unor hărți pliante;
- să se elaboreze materiale didactice complementare manualelor de istorie (ghidul profesorului, caietul elevului, atlase, creșonajii);
- în special pentru liceele și clasele cu profil umanistic, sunt necesare culegeri de texte și documente istorice, precum și recomandarea unei liste de opere artistice apropiate subiectelor studiate. De asemenea, ar fi binevenite volume de teste de evaluare tematică pentru fiecare clasă;
- în glosarele (vocabular sau dicționar istoric) de

nume și noțiuni să fie expusă transcripția cuvintelor provenite dintr-o altă limbă, pentru a le citi, pronunța și însuși corect;

- ținând cont de posibilitățile și capacitățile elevilor, să se propună un sistem de evaluare axat pe diferite niveluri (inițial, mediu, superior);
- pentru aparatul metodic al manualelor sunt oportune mai multe sarcini didactice de analiză care formează atitudinea și cultura istorică a elevilor;
- urgentarea traducerii manualelor de istorie pentru școlile alolingve ce susțin cursul de istorie a românilor, dar n-au acces la noile apariții;
- am dori să accentuăm o problemă actuală atât pentru editori cât și pentru autori de manuale – cea a dreptului de autor (copyright) la folosirea imaginilor din alte lucrări și ediții ce nu le aparțin, în scopul evitării eventualelor conflicte⁸.

În final, putem menționa cu siguranță că prima generație de manuale de Istorie a Românilor pentru ciclul liceal a fost realizată în baza Curriculumului Național de istorie pentru această treaptă. Autorii și editorii au luat în considerație metodologia predării cursului de istorie și psihologia vârstelor, reușind să realizeze obiectivele generale și transdisciplinare, să reflecte obiectiv valorile naționale și general-umane. Aceste manuale vor contribui la sporirea calității învățământului istoric în Republica Moldova, deoarece sunt, în general, accesibile, iar la elaborarea lor s-a ținut cont de tratarea obiectivă a evenimentelor istorice, de raportul dintre informația textuală și vizuală, de executarea tehnică și valoarea lor estetică etc. Neimplicarea polițiului, evaluarea și redactarea lor ar asigura școala noastră cu unele dintre cele mai reușite manuale din Europa.

⁸ Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova, Condiții Generale ale concursului pentru editarea manualelor din ciclul liceal, punctul 3 (Autorul și editura vor respecta legislația în vigoare privind dreptul de autor).



Pavel CERBU * CĂ

ARGUMENT

Elaborarea curriculumului de filozofie, ca document școlar de primă importanță, a facilitat munca profesorilor în organizarea și desfășurarea activităților cu elevii, în studierea și valorificarea obiectivelor preconizate. Acest fapt însă nu înseamnă că documentul nu poate fi supus perfecționării. Schimbările din societate, experiența profesorilor, interesele elevilor și ale altor persoane implicate în demersul educațional presupun îmbunătățirea curriculumului pentru a corespunde imperativelor timpului.

ANALIZA CURRICULUMULUI DE FILOZOFIE

În anul de studii 2001-2002, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat câteva seminarii practice cu profesorii de filozofie din republică. Cadrele didactice au analizat procesul de implementare a curriculumului de filozofie, axat pe obiective. Majoritatea au accentuat caracterul științific al documentului școlar, au apreciat sugestiile concrete de conținuturi, recomandările metodologice și de evaluare. Toate acestea facilitează proiectarea didactică și înmăjurază profesorul în operaționalizarea obiectivelor.

Ø Profesorii și specialiștii în domeniu au confirmat punctele forte ale curriculumului de filozofie:

- corespunde cerințelor educaționale moderne, bazate pe valorile personale, raționale și general-umane;
- este bine structurat și laconic;
- permite profesorului să elaboreze creativ sarcini;
- elevul este considerat și subiect al învățării;
- obiectivele sunt formulate în baza unui model taxonomic, accentul punându-se pe dezvoltarea de abilități, competențe și atitudini;
- între obiectivele generale și cele de referință există o corelație bine determinată;
- conținuturile, axate pe obiective, sunt accesibile, flexibile și pot fi reconstruite în funcție de necesități;
- se propun sugestii metodologice concrete cu caracter interactiv, profesorul fiind cel care ghidează elevii în cadrul învățării;
- bibliografia recomandată este adecvată;

Evaluarea curriculumului liceal de filozofie

- permite elevilor să descopere conținuturile și să-și dezvolte abilitățile de comunicare și dezbateră a diverselor teme de filozofie;
- este centrat pe conceptele cele mai importante și pe capacități productive.

Ø Dificultățile principale, identificate în implementarea curriculumului, sunt dictate de:

- insuficiența asigurării umane și alte materiale didactice;
- lacune în pregătirea profesională;
- timpul redus rezervat disciplinei etc.

APRECIEREA CALITATIVĂ A OBIECTIVELOR

CURRICULARE GENERALE ȘI A CELOR DE REFERINȚĂ

Obiectivele generale și cele de referință asigură continuitatea procesului educațional, sunt elaborate în concordanță cu cerințele curriculumului de bază, includ cunoștințele, capacitățile și atitudinile ce urmează a fi formate și dezvoltate pe parcursul studierii materiei. Obiectivele le solicită profesorilor creativitate, sunt sistematizate și orientate spre capacitățile finale, contribuie la formarea și dezvoltarea gândirii critice, valorilor și convingerilor elevilor.

Ø Obiectivele de referință, la realizarea cărora profesorii s-au confruntat cu unele dificultăți:

- să contezeze texte filozofice (numărul redus de ore, lipsa creațiilor și a altor materiale în bibliotecă și în sălile de clasă, pregătirea metodică insuficientă a profesorilor etc.);
- să tragă concluzii personale (elevii au fost învățați insuficient să realizeze acest obiectiv în clasele anterioare);
- să demonstreze capacități de comunicare și dezbateră a unor subiecte filozofice (de fapt, acesta este un obiectiv-cheie al curriculumului de filozofie și poate fi realizat prin organizarea corectă a activităților, orientate spre formarea de competențe și atitudini);
- să stabilească relații între concepțiile filozofice (este un obiectiv mai complicat și ar putea fi reformulat: să stabilească relații între ideile filozofice și contextul istoric în care au fost elaborate);
- să justifice sistemul valoric personal (este un obiectiv atitudinal și ar putea fi realizat, dacă profesorii ar pune accentul pe crearea și dezvoltarea la elevi a unui sistem de autoorganizare);
- să cunoască diferite stiluri specifice demersului filozofic (reprezentând un obiectiv complex, ar putea fi eliminat sau simplificat).

SUGESTII CU PRIVIRE LA CONȚINUTURI

Curriculumul de filozofie le oferă profesorilor libertate

în selectarea temelor și conținuturilor, structurate conform principiului istoric și abordării problematice.

- Conținuturile, la predarea cărora profesorii se confruntă cu mai multe probleme:
 - Istoria filozofiei (perioadele: antică, medievală, renașterii, modernă, contemporană și pagini din istoria filozofiei românești) – cauza principală fiind lipsa manualelor și catedrelor în școală;
 - Ontologia, gnoseologia și axiologia – cauza principală fiind aceeași, dar și pregătirea insuficientă a profesorilor în acest domeniu;
 - Manualul apărut recent la Editura Prut Internațional corespunde curriculumului, include un șir de texte, comentarii și analize. Totodată, acestea necesită a fi perfecționate din perspectiva formării de competențe și restructurării aparatului metodic.
- Tematici care ar putea fi adăugate la conținuturi:
 - frumosul;
 - dragostea;
 - valorile în conflict;
 - sistemul de autoorganizare;
 - filozofia diversității culturale etc.

COMPONENTELE „SUGESTII METODOLOGICE” ȘI „SUGESTII DE EVALUARE”

În curriculum sunt incluse recomandări de utilizare predominantă a tehnicilor interactive și de autoinstruire. Credem că acestui compartiment ar trebui să i se acorde o importanță deosebită în pregătirea metodică, prin implicarea mai activă a cadrelor didactice în training-uri, mese rotunde, publicații, cercetări etc. Cu sprijinul Centrului Educațional PRO DIDACTICA a fost editat un set de materiale în ajutorul profesorului, revista „Didactica Pro...” (nr. 6 (10), 2001) a publicat un articol despre finalitățile educaționale la filozofie, iar utilizarea tehnicilor de predare-învățare-evaluare este exersată în cadrul programului Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice și al training-ului Turism didactic – 2001, organizat pentru cadrele didactice din județe.

STRATEGII DE ÎMBUNĂTĂȘIRE

A CURRICULUMULUI DE FILOZOFIE

- Elaborarea standardelor la filozofie, concepute ca un ansamblu de cunoștințe, deprinderi și priceperi de bază ce reglementează calitatea rezultatelor activității elevilor.
- Elaborarea finalităților disciplinei (rezultate proiectate). Așa par ca obiective realizate și îndeplinesc funcția de evaluare a randamentului școlar și de corectare a procesului didactic; umăresc depășirea unor schimbări și transformări în comportamentul elevilor și în dezvoltarea conștiinței și conduitei acestora; vizează performanțe de învățare prevăzute de profesor la nivelul activității didactice, în temei de comportamente evaluabile și acțiuni concrete ale elevului, observabile și controlabile la diferite intervale de timp.

- Axarea pe formarea de competențe, exprimate în informații verbale, deprinderi intelectuale și motorii, strategii cognitive, interese, aprecieri și atitudini (de exemplu, dezvoltarea spiritului critic, exprimarea și susținerea unui punct de vedere în legătură cu un anumit subiect etc.). La determinarea finalităților, profesorului îi revine un rol important în evaluarea justă a competențelor formate.
- Organizarea interactivă a procesului de predare-învățare-evaluare. Rezultate înalte pot fi obținute doar prin participarea activă a elevilor (observația sistematică, efectuată de profesor în timpul realizării sarcinii, probele orale sau scrise cu caracter problematice, investigația, proiectul, elaborat individual sau în grup, portofoliul, auto-evaluarea etc.).
- Proiectarea de activități în bloc sau pe module. Această acțiune facilitează realizarea obiectivelor curriculare și proiectarea celor operaționale din perspectiva formării competențelor.

Ø Schimbările calitative în activitatea cadrului didactic, sesizate ca rezultat al implementării curriculumului de filozofie, vizează:

- pregătirea profesională și motivația socială a profesorului;
- utilizarea predominantă în procesul de predare-învățare-evaluare a tehnicilor cu caracter interactiv;
- participarea mai activă a cadrelor didactice la stagiile de formare;
- realizarea de către profesor a statutului de facilitator în organizarea procesului educațional.

Ø Schimbările calitative în activitatea elevului, sesizate ca rezultat al implementării curriculumului de filozofie, pînă:

- descoperirea cunoștințelor sub îndrumarea profesorului;
- autoorganizarea, autoevaluarea, expunerea liberă a opiniilor;
- dezvoltarea gândirii critice, abilităților de analiză, de dezbatere și de comunicare;
- cunoașterea de către elevi a tehnicilor cu caracter interactiv, fapt ce le permite să se organizeze de sine stătător în vederea realizării unor obiective;
- motivarea elevilor în procesul propriei deveniri.

CONCLUZII

Date fiind problemele abordate în prezentul articol, a fost lansată ideea organizării unei Conferințe naționale a profesorilor de filozofie pentru a discuta obiectivele cursului, a face schimb de experiență și a aștepta opinia publică, instituțiile specializate, cadrele didactice, elevii și studenții în vederea ridicării prestigiului acestei importante discipline, necesare pentru formarea și dezvoltarea culturii civice, a competențelor și atitudinilor cetățenești.



Ludmila LOUKINA

„Poți învăța doar ceea ce-ți place”.

(Goethe)

Trăim cu toții timpuri în care dificultățile economice și sociale au generat un 〇ir de probleme:

- disciplinele de studiu care formează calitățile morale și estetice ale personalității, cu regret, nu se află printre prioritățile actualului sistem de învățământ;
- astăzi în 〇coală vin copii pe care îi uimesc tot mai puțin lucruri și care tot mai rar își exprimă admirația pentru ceva;
- nihilismul cultural al unor tineri: rolul valorilor culturale autentice este pus la îndoială sau chiar negat;
- arta capătă tot mai mult un caracter de elită, 〇coala se distanțează de cultură;
- o dată cu instituirea cursurilor cu plată se creează condiții noi de dezvoltare a potențialului artistic al fiecărui copil, dar și un obstacol pentru elevii talentați, însă cu posibilități materiale modeste;
- asigurarea insuficientă materială și lipsa profesorilor din învățământul muzical, în special la nivelul preuniversitar.

Depășirea acestor probleme constituie unul din obiectivele de bază ale educației muzicale.

Curriculumul de muzică include două părți: teoretică și practică. Conținuturile sînt axate pe cunoștințele-cheie, fundamentate pe diferite aspecte ale artei muzicale, și se realizează prin diverse tipuri de activități, fără de care nu se poate asigura integralitatea lecției – una dintre cele mai importante sarcini ale educației muzicale.

În curriculumul respectiv, obiectivul de bază – educarea unei personalități armonioase – se concretizează, ținîndu-se cont de specificul disciplinei de studiu și posibilitățile muzicii în formarea elevilor. Tendința de unificare a eforturilor se valorifică și prin implicarea familiei în acest proces, dat fiind faptul că educația morală și estetică a copilului începe anume în familie, iar 〇coala vine să o corecteze/completeze/suplinească.

Fără un scop bine determinat, nu putem vorbi despre

Tehnologii de educație muzicală

anumite perspective. Realizarea obiectivelor curriculare solicită experiență, un înalt profesionalism și 〇ăruire. Cu regret, cadrele didactice cunosc doar curriculumul la disciplina pe care o predau, reaplicînd principiile inter- și transdisciplinarității.

Colectivul pedagogic al Liceului Teatral din municipiul Chișinău acordă o atenție deosebită tehnologiilor de instruire orientate spre dezvoltarea personalității. Credeam că problema abordată în acest articol este una de importanță majoră pentru învățământ. Educarea unei personalități integre trebuie să înceapă din fragedă copilărie, din clasele primare.

OBIECTIVELE EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN 〇COALA PRIMARĂ

1. Formarea gîndirii abstracte și a cunoștinței de sine a copilului.
2. Încipierea proceselor de autoconștinere, auto-exprimare și autorealizare în cadrul procesului de învățământ.
3. Dezvoltarea capacității de achiziționare a cunoștințelor.
4. Crearea unor condiții optime de asimilare a cunoștințelor și de dezvoltare a abilităților.
5. Încipierea elevilor în logica cunoștinței 〇tiințifice.

Specificul conținuturilor obiectului de studiu Muzica îl constituie sensibilizarea copilului pentru frumos prin intermediul muzicii, artelor plastice, baletului, teatrului etc.

Tehnologiile educaționale orientate spre dezvoltarea personalității servesc la formarea elevului ca individualitate, pregătită pentru a se integra în cultura națională și universală.

Formarea unui om cult sub aspect artistic și estetic, prin activități creative, este scopul principal al educației artistice. 〇coala primară, în general, și educația muzicală, în particular, au menirea să-l învețe pe copil să trăiască în armonie cu natura, cu societatea și cu sine însuși.

Procesul didactic constituie un sistem de tip interactiv, bazat pe anumite principii, ce cultivă gîndirea independentă și creativitatea. Pentru a ridica nivelul de cunoștințe, în cadrul lecțiilor utilizăm, pe lîngă materialele specifice obiectului, desene, fragmente din literatura artistică etc. Studiarea 〇erelor create de diferite epoci și popoare umează să contribuie la înțelegerea rolului expresivității, armoniei și ritmului muzicii. Astfel, copilul percepe mai bine ideea compozitorului și găsește nuanțele unei interpretări adecvate.

În opinia lui A. Ostrovski, mijloacele de dezvoltare a sensibilității muzicale sînt: „educarea unei orientări

sigure în tonalitatea melodiei, în acompaniamentul armonios, prin corelarea sunetelor într-o melodie cu elemente de polifonie; dezvoltarea simțului ritmului, pregătirea elevului pentru receptarea vieții și conștientizarea a frazei muzicale, a formei în general; exercitarea memoriei și activizarea auzului intern; cultivarea stilului și gustului muzical."

În activitatea noastră ne conducem de principiile pedagogiei umaniste, care este:

- § după aria de aplicare: generală;
- § după baza filozofică: umanistă;
- § după factorul de dezvoltare: socială;
- § după concepția de asimilare a cunoștințelor: asociativă și reflexivă;
- § după axarea pe laturile de personalitate: emoțională și morală;
- § după caracterul conținutului: instructiv-educativă, de cultură generală, laică cu elemente de cultură religioasă;
- § după atitudinea față de copil: a colaborării, comunicării și conlucrării.

Procesul didactic la lecțiile de muzică este organizat în echipe mici, folosind drept metodă de bază expunerea cu elemente de problematizare și de creativitate.

Individualizarea procesului de învățământ presupune recunoașterea faptului că:

- § Formula abordării individualizate înseamnă: a iubi + a înțelege + a accepta + a tolera + a ajuta
- § Învățătorul este conștient și artist, și medic
- § Munca și viața învățătorului-muzician nu pot fi concepute separat
- § Cunoștințele prin comunicare și comunicarea prin cunoștințe sunt fapte ale unui singur proces de creștere spirituală
- § Pedagogia muzicianului este o pedagogie a expresivității (muzică + cuvinte + emoții) și a democratismului (comunicare spirituală de la egal la egal).

Educația muzicală vizează:

- 1 Acumularea cunoștințelor din domeniul teoriei muzicii, istoriei artelor diferitelor epoci și popoare.
- 2 Formarea abilităților, cunoașterea mijloacelor de exprimare muzicală.
- 3 Educarea gustului artistic în baza criteriilor de apreciere a idealurilor moral-spirituale și estetice.

Pentru fiecare stadiu al instruirii muzicale, unele elemente sunt dominante, altele auxiliare, în funcție de specificul vârstei. La etapa preșcolară, sarcina principală constă în a le cultiva copiilor dragostea pentru frumos, pentru tot ce-i înconjoară. În școala primară se pune tărâșta cunoștințelor, se învață primele noțiuni, în baza cărora se formează atât sistemul de cunoștințe estetice cât și abilitățile necesare. În gimnaziu elevilor li se creează condiții pentru activitățile de sine stătătoare, deoarece ei sunt deja familiarizați cu limbajul muzical. Doar în cadrul

învățământului liceal sau superior tinerii cu gusturi și idealuri estetice formate ajung la o autoidentificare culturală, conștientizând apartenența la o comunitate culturală.

PRINCIPIILE DE BAZĂ ALE DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII PRIN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Principiul corelării instruirii și educației. Instruirea nu domină ca pondere, ci este o parte componentă a procesului de formare, în cadrul căruia se pot cultiva patriotismul, setea de cunoaștere, autoinstruirea și autodezvoltarea, sensibilitatea emoțională, gustul estetic, moralitatea, stima pentru muncă.

Principiul armonizării relațiilor. Una dintre sarcinile de bază ale fiecărui profesor este armonizarea relației cu elevul. Importante în acest sens sunt: dorința de a asculta copilul, aștinerea de a face „presiuni”, impunerea forțată a propriului punct de vedere etc.

Principiul coordonării obiectivelor. E binecunoscut faptul că instruirea se produce conform propriilor obiective. Anume existența unui scop bine determinat asigură învățarea eficientă și realizarea deplină a elevului. Pe de altă parte, fiecare învățător are o viziune personală asupra scopului final și asupra obiectivelor fiecărei lecții. El trebuie să racordeze obiectivele elevului la cele proprii, ajutându-l să formuleze, să conștientizeze și să realizeze ceea ce și-a propus.

Principiul asimilării experienței de viață a generațiilor precedente. Învățătorul este purtătorul unor valori socioculturale acumulate de generații. În funcție de pregătirea profesională, de cultura generală și de alți factori, îi formează propria concepție asupra lumii, propria atitudine față de cele ce umează să predea.

Fiecare copil, la rândul său, în funcție de mediul în care a fost educat, și-a format o viziune asupra lumii. La lecție ar trebui să se producă armonizarea experienței de viață a învățătorului cu cea a elevului.

Principiul instruirii eficiente. Studiarea muzicii trebuie să se desfășoare într-o strictă consecutivitate: de la actualizarea cunoștințelor anterioare, prin achiziția altor noi, pînă la conștientizarea legăturilor existente între copil și obiectul de studiu, între copil și lumea ce-l înconjoară.

Utilizând resursele interne, factorii externi contribuie la formarea dimensiunilor de personalitate ale copilului. În acest sens, se planifică pentru fiecare lecție anumite obiective:

- a) cognitive – includ formarea noțiunilor de bază ale muzicii;
- b) psihomotorii – tind spre formarea anumitor capacități:
 - § de valorificare a potențialului creativ (facultatea de a crea un nou produs, compunerea de muzică, elaborarea exercițiilor de muzică, micile descoperiri etc.);
 - § organizatorice – capacitatea de a-și propune

scopuri și a realiza activități de sine stătătoare, de a evalua rezultatele și a trage concluzii;

§ de comunicare: formarea abilităților de comunicare într-un limbaj muzical.

Principiul acumulării conștientă a cunoștințelor. Procesul didactic este eficient atunci când și învățătorul, și elevul conștientizează importanța activităților de învățare. Astfel, la finele fiecărei lecții se face un bilanț, discutându-se și analizându-se ce cunoștințe au fost însușite, ce a fost mai dificil sau mai interesant, cine și ce succese a dobândit, care sînt problemele, ce ar mai fi de repetat etc. O lecție rațională de muzică se realizează prin măiestria învățătorului de a preda un conținut complicat într-o manieră accesibilă, prin concentrarea atenției elevului asupra esențialului, prin crearea unor condiții de muncă individuală. Folosind o diversitate de metode și procedee didactice, învățătorul îl face pe copil să gîndească. Și în acest proces, profesorul trebuie să aibă, în primul rînd, cerințe sporite față de sine însuși, față de planificarea minucioasă a orei sub toate aspectele ei.

SPECIFICUL TEHNOLOGIEI PROPUSE

Cunoștințele și abilitățile se formează cu ajutorul unor tehnici și procedee didactice care se caracterizează prin:

- § unanimitate – dragostea față de copil, dorința de a-l face fericit, dreptul la liberă alegere, bucuria cunoașterii;
- § atingerea scopului major al instruirii – formarea personalității;
- § abordare individuală – studierea personalității, dezvoltarea capacităților, introspecția, pedagogia succesului;
- § renunțare la impunerea forțată (ca metodă de lucru);
- § comunicare eficientă – legea reciprocității, acceptarea întrebărilor și răspunsurilor;
- § formarea concepției pozitive a eului;
- § folosirea resurselor pedagogiei familiale și ale pedagogiei populare;
- § renunțarea de a orienta demersul didactic asupra elevului „mediu”;
- § descoperire – nu doar inserare de argumente și fapte;
- § relația de egalitate spirituală, bazată pe comunicare interpersonală – învățătorul și elevul sînt coautori ai procesului de învățămînt. Învățătorul trebuie să ia în considerație și alte elemente ce influențează copilul (familia, prietenii, strada), ajutîndu-l să aibă încredere în forțele proprii, să-i educe cele mai nobile calități, să-l apropie cît mai mult de valorile societății și ale unanimității;
- § prognozarea dezvoltării personalității și corecția adecvată;
- § aprecierea calitativă – a-l învăța pe elev să se autoanalizeze și să se autoaprecieze;

- § activități de învățare – compunerea și analiza creațiilor muzicale ale copiilor, utilizarea literaturii artistice și artelor plastice. La lecție învățătorul trebuie să propună o situație-problemă. Educarea moralității prin intermediul muzicii este mai importantă decît o sumă de exerciții teoretice și practice;
- § organizarea lecției – lecția trebuie să constituie: bucurie, creație, muncă, joc, întîlnire, viață; o căutare de soluții împreună, printr-o discuție liberă, degajată, inițiată de învățător. O lecție de muzică reprezintă un proces de formare a personalității. O lecție de muzică înseamnă: comunicare, nu doar un simplu fapt; artă, nu doar o activitate de învățare; viață, nu doar o oră din orar.

Fiecare pedagog are propria cale de a realiza ceva, important este să știe ce urmărește. Principalele activități la orele de muzică sînt: audiția muzicii (inclusiv și analiza), predarea cunoștințelor muzicale de bază (introducerea în teoria muzicii), exercițiile de ritmică, cîntarea, interpretarea la instrumentele muzicale. O lecție de muzică în școală primară înbină mai multe activități, care se întregesc, formînd un tot întreg, învățătorul stabilind clar obiectivele pentru fiecare etapă a acesteia.

Audiția muzicii

Important este să-i trezim copilului un viu interes pentru cunoaștere, să-i oferim prin muzică impresii profunde, să-l învățăm să retrăiască muzica, nu doar să-i formăm unele abilități. Informația despre muzică este prezentată prin muzică, ilustrații, materiale didactice auxiliare. Prin intermediul conversației bine gîndite, învățătorul lărgesc orizontul de cunoaștere al elevului, îi formează calitățile morale și îi stimulează interesele. Discuția include informația despre muzică ca gen al artei, despre compozitor și opera lui etc.

O atenție deosebită se cere a fi acordată stării de spirit, emoțiilor exprimate prin muzică. Și aici există trei elemente inseparabile:

- a) sentimentele pe care le trezește muzica;
- b) mesajul transmis de muzică;
- c) modul de redare a mesajului.

Aceste elemente pot fi folosite ca schemă a unei discuții despre:

- stări, sentimente;
- modul și mijloacele de redare a expresivității muzicale.

Materialul va fi asimilat mai bine, dacă învățătorul va utiliza următoarele procedee:

- § accentuarea contrastelor:
 - a) operelor de același gen (de exemplu, două marșuri);
 - b) pieselor cu aceeași denumire (de exemplu, două „ploaie”);

- d) pieselor de același stil (de exemplu, două „vesele”).
- § compararea, de exemplu, a două dansuri sau marșuri;
- § redarea stărilor de spirit prin culori;
- § înbinarea mai multor genuri de artă (muzică, poezie, pictură).

Cunoștințele elementare de muzică

Acest capitol nu trebuie privit ca ceva separat, ci ca o parte componentă a audierii muzicii, a interpretării vocale și instrumentale. Fixarea cunoștințelor are loc mai bine prin intermediul jocului.

Jocul

Folosit în procesul de învățare, contribuie la sporirea interesului față de obiectul de studiu, lărgște spectrul reprezentărilor muzicale, îl învață pe elev să audieze muzica, educă deprinderi de analiză a operei muzicale și de descriere a propriilor impresii. În acest scop folosim desene, poezii, fragmente de proză ce ar corespunde conținutului pieselor muzicale.

Și aici profesorul are un câmp larg de alegere. Fiecare copil dispune de un set de elemente ale limbajului muzical (pictogramele notelor, desene, executate de copii și părinți la începutul anului de studii). În cadrul jocului Completează ritmul, elevii, după ce au audiat o piesă muzicală, alcătuiesc un ritm din fișele cu numele compozitorului, denumirea piesei etc. O variantă a victoriei muzicale poate fi denumită Melodii preferate, în timpul căreia copiii cântă și interpretează piesele îndrăgite. Și dvs. puteți găsi multe alte forme, dați frâu liber imaginației!

Interpretarea vocală și corală

Avantajele acesteia sunt binecunoscute: dezvoltă aptitudinile muzicale, imaginația, comunicarea, capacitatea de a improviza, perceperea mai profundă a muzicii etc. Neajunsul principal constă în faptul că în timpul interpretării muzicii corale deviza „dacă nu cânt eu, alții vor cânta pentru mine” rămâne permanent actuală și învățătorul trebuie să observe la timp acest lucru pentru a-l corecta.

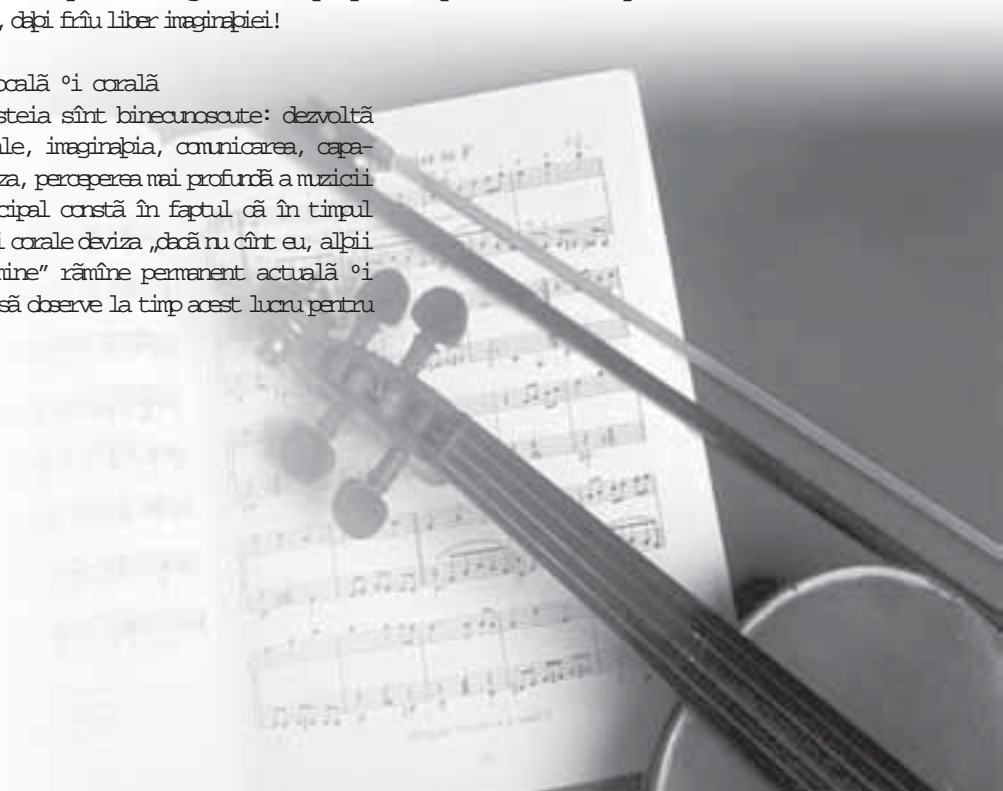
Ritmica

Abilitatea de a executa mișcări în ritmul muzicii poate fi dezvoltată (chiar dacă unii specialiști afirmă că simțul ritmului se moștenește genetic și nu s-ar supune corecției). Acest compartiment include diferite exerciții de ritmică, inclusiv cele de mișcare: mars, alergări, mișcări de dans etc. În cadrul acestei activități sunt importante abordarea sistemică, graduală, consecutivitatea. Ea solicită și exerciții de pregătire prealabilă, menite să conducă la achiziția deprinderilor de mișcare în ritm de dans.

Interpretarea la instrumentele muzicale improvizate

Această activitate le oferă copiilor satisfacții, posibilitatea de a se simți liberi, de a se manifesta în mod firesc. Chiar și cei mai mici pot improviza o melodie, redând picăturile de ploaie prin lovituri ritmice de un ciocot; o cutie din metal umplută cu crupe poate „povesti” cât de trist fâșnesc frunzele. Puteți încerca să utilizați diferite materiale, mai ales în condițiile actuale, când colile care dispun de instrumente muzicale pentru orchestră sunt foarte puține. Din experiența pedagogică proprie ne-am convins că sticlele umplute cu apă pot înlocui un xilofon, iar clopoteii pentru pescuit, cutiile de bere pot deveni și ele instrumente muzicale originale.

Dacă o lecție de muzică nu aduce copiilor bucurii și satisfacții, toate celelalte elemente „de cunoaștere” își pierd importanța, mai ales în procesul de educație a copiilor din clasele primare.



Analiza curriculumului liceal de matematică



Anul școlar 2001–2002 este important prin faptul că avem prima promoție de elevi ce au studiat în baza curriculumului liceal. Procesul de acceptare a noului document a pornit de la reînțelegerea substituirii programei, cu care țipi erau doi nuiți să lucreze, printr-un document numit curriculum și a înisat cu conștientizarea necesității implementării lui și a superiorității strategiei didactice centrate pe obiective.

Făcînd unele totaluri la această etapă, putem conchide că o lacună a curriculumului liceal de matematică este suprasolicitarea elevilor, mai cu seamă în cl. X la profilul real, fapt ce ne provoacă neliniște. Profesorul este nevoit să lucreze într-un ritm, ce nu permite dezvoltarea deprinderilor de gîndire algoritimizată cae, la rîndul lor, servesc drept bază pentru dezvoltarea gîndirii creative. Astfel, înșpînd ciclul liceal, pentru a recupera unele cunoștințe, elevul recurge deseori la serviciile mediatorului.

Ameliorarea acestei situații poate fi realizată prin reealonarea materiei de studiu. Fără a încălca logica disciplinei și continuitatea expunerii, terele Elemente de combinatorică. Binomul lui Newton, Elemente de

statistică matematică și teoria probabilității pot fi transferate în cl. XII. Această modificare va permite eliberarea conținuturilor din cl. X, dar nu și a conținuturilor curriculumului în întregime. Rezolvarea respectivei probleme o vedem în eliminarea anumitor subiecte. Revizuirea conținuturilor a fost deja pusă în discuție pe paginile revistei "Didactica Pro..." (nr. 4, 2001, Conceptul determinant în cursul liceal de matematică. Repere metodologice). Autorii curriculumului liceal au propus să se renunțe la tema Permutații, studiarea terei Matricele fiind posibilă și fără aceasta. De asemenea, optăm pentru excluderea din studiul obligatoriu a subiectului Transformarea spațiului și pentru aprofundarea subiectelor Poliedre și Conice.

O altă lacună a curriculumului liceal constă în faptul că acest document reglator nu dă răspunsuri la întrebările "Ce studiem?" și "Cum studiem?", întrebarea "La ce nivel studiem?" fiind în genere ignorată. Pentru a alege nivelul optim, profesorul trebuie să știe nivelul minim stabilit și nivelul maxim ce nu poate fi depășit, spre a nu provoca suprasolicitarea elevului. Atît timp cît curriculumul nu va da răspuns la această întrebare, predarea matematicii în liceu va depinde de măiestria profesorului, de pregătirea lui profesională. În situația creată, cadrul didactic va avea mereu tendința că lucrarea de BAC sau oricare altă testare va cuprinde itemi mult prea complicați. Una din soluții ar fi completarea curriculumului cu obiective de evaluare și modele de teste evaluative.

O problemă aparte este curriculumul liceal la clasele umanistice. În urma experienței de trei ani, putem trage concluzia că obiectivele de referință la matematică în clasele umanistice nicidecum nu trebuie să coincidă cu obiectivele de referință de la clasele reale. Ar fi cazul să re-dezicem de principiul "aceleși tere doar în volum mai mic și într-un număr de ore mai redus", care conduce la o studiere superficială a disciplinei. Credem că la profilul umanistic ar fi oportun să se studieze mai detaliat matematica elementară și elementele de analiză matematică, excluzîndu-se elementele de algebră superioară și geometrie analitică. Totodată, ținînd cont de necesitățile sociologiei și psihologiei contemporane, obiectivul de referință despre folosirea unor elemente de statistică matematică și teoria probabilității se cere a fi realizat mai profund decît recomandă prezentul curriculum. În opinia noastră, pentru clasele umanistice este necesar de a elabora un manual și un curriculum, în care obiectivele ar fi determinate de specificul profilului ales.

Olga ^aPUNTENKO



Tatiana IACUBIȘCHI

Astăzi întreaga societate trăiește timpuri fără precedent: niciodată omul nu a fost pus în situația de a juca un rol mai activ și mai decisiv în toate sferele vieții; nu s-a cerut o mai mare capacitate de gândire creatoare și de cercetare; nu a avut nevoie de mai multă inteligență și imaginație; nu a trebuit să manifeste mai mult spirit de înverșune, entuziasm și curaj pentru a aplica în practică inițiativele sale. Schimbarea fundamentală în concepția despre sine a omului creează o nouă viziune a personalității umane, izvorâtă din cunoașterea propriei existențe, reșunând în alți tineri și problemele educației.

Orientările pedagogice specificate în curriculum tind spre formarea unui model de învățare ce ar asigura dezvoltarea liberă, armonioasă a omului – o personalitate creativă, capabilă de a se adapta la condițiile mereu în schimbare ale vieții.

După trei ani de existență a curriculumului liceal de fizică nu se mai pune la îndoială necesitatea implementării lui. În prezent sînt actuale întrebările: Ce s-a modificat? Care este impactul acestor schimbări asupra elevilor și cadrelor didactice? Cum poate fi perfecționat acest act normativ?

Rezultatele implementării au fost studiate prin intermediul unor chestionare de evaluare, completate de 130 de profesori de fizică din licee și colegii, participanți la seminariile Turism didactic-2001, organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în 7 județe din republică și în municipiul Chișinău.

Spre deosebire de programele tradiționale, prezentul curriculum se bazează pe un sistem de obiective care vizează nu atât informarea elevului cât formarea comportamentului acestuia. Activitățile de învățare sînt axate pe elev și urmează să asigure atingerea obiectivelor propuse, iar conținuturile sînt recomandabile. Centrarea curriculumului liceal de fizică pe obiective, în viziunea a 80% dintre profesorii chestionați, constituie punctul forte. Claritatea formulării lor este apreciată de 78% dintre profesori cu 5-7 puncte din 7 posibile. Ele reprezintă un suport considerabil în proiectarea, desfășurarea și evaluarea proceselor educative.

Curriculumul liceal de fizică după trei ani de implementare

Curriculumul admite flexibilitate în procesul de proiectare și predare (12% din respondenți), profesorului revenindu-i misiunea de a-l adapta la condițiile și ritmul fiecărui elev sau al fiecărei clase. Rigide sînt doar obiectivele ce urmează a fi realizate cu respectarea logicii didactice și timpifice.

Obiectivele de referință au un grad sporit de operaționalitate. Cauza unei asemenea situații a constituit-o implementarea curriculumului înainte de începerea procesului de perfecționare a cadrelor didactice, precum și lipsa standardelor educaționale la fizică, fapt ce afectează în mare măsură elaborarea testelor de bacalaureat. Acest aspect a fost remarcat de 25% dintre profesori.

Curriculumul consemnează „saltul” de la structura de organizare bazată pe conținuturi la cea orientată pe obiective și metodologii. Aplicarea noilor tehnologii de predare-învățare preconizează o diferențiere pronunțată a demersului pedagogic. Activitățile individuale sau în grup dezvoltă gândirea creatoare, cultivă spiritul de echipă atât de necesar omului modern, care acționează tot mai mult prin cooperare – mod ce implică și promovează cu adevărat personalitatea. Relația profesor-elev se transformă în parteneriat. Instruirea dirijată de profesor, în care elevul receptează, înțelege, stochează și aplică informațiile, cedează locul învățării în care acesta află, percepe, generalizează și utilizează în mod independent informațiile. Din obiect al educației elevul devine subiect al acesteia, fiind mai descoperit, interesat de propriile rezultate.

Obiectivele educaționale fixează rașita, dar și criteriul de măsurare a acesteia. Constituirea ipostaza cea mai „concretă” a finalităților, obiectivele desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățămînt îl proiectează și îl realizează, indicîndu-i profesorului ce trebuie să facă, iar elevului – ce i se solicită.

Majoritatea cadrelor didactice, implementînd curriculumul, se bazează și pe programa tradițională, încercînd să le îmbine. În goană după mai multe conținuturi, profesorii continuă să aplice prelegerea, lectura pasivă, experimentul demonstrativ etc. În acest caz, volumul de informații este mult mai mare, cheltuielile pentru mijloacele didactice sînt minime, la fel și rezultatele învățării. Astfel, responsabilitatea pentru rașita elevilor și o asună profesorii. Cu regret, uneori doar notele elevilor constituie un indiciu al activității cadrelor didactice.

Schimbarea de accent de la tehnologiile explicativ-illustrative, în care predomină activitatea profesorului, spre cele adaptate în practică la personalitatea elevului

se realizează doar la o rată de 2,5 %. Cauza blocajului, în opinia cadrelor didactice, este nivelul insuficient de pregătire profesională. În ultimii trei ani, 30% dintre profesorii de fizică din liceele și colegiile din republică au beneficiat de cursuri de perfecționare, inclusiv și în instituții le de peste hotare. În acest caz apare o altă problemă importantă – eficiența cursurilor.

Din chestionarele de evaluare rezultă necesitatea revizuirii și îmbunătățirii sugestiilor de predare-învățare din curriculum. În actuala variantă, claritatea expunerii acestora este apreciată de 12% dintre profesori. Maniera de organizare a procesului de învățământ ar trebui să lase loc unei îmbinări și alternanțe sistematice a activităților bazate pe efortul individual, pe rezolvarea de probleme în microgrupuri sau efectuarea de experimente în echipă, pe realizarea în comun a unor proiecte, teme de cercetare etc. Activitățile și sarcinile didactice umesă să fie inspirate din viața cotidiană, din materiale despre consecințele aplicării fizicii.

Sib aspect practic, pînă în prezent o atenție deosebită sa acordat experimentului demonstrativ, ilustrativ, de confirmare ori de verificare a celor transmise „de-a gata” de către profesor. În acest caz, participarea elevilor este minimă: nu li se cere să formuleze probleme, să enunțe ipoteze, să inventeze procedee de experimentare, să descopere legi etc. După astfel de demonstrații, elevul nu poate acționa, deoarece ele nu cultivă interesul pentru investigații, ci doar oferă informații. Este adevărat că adesea explicațiile profesori lor sînt umate de lucrări de laborator, dar reproducerea unor experimente este înă departe de a educa spiritul de inițiativă sau de autocontrol.

Actualmente, predarea fizicii reduce pe prim-plan metoda experimentului cu specific de cercetare și se impune prin solicitarea unei atitudini active din partea elevilor, determinîndu-i să lucreze efectiv. Experimentul dezvoltă spiritul de observație și raționamentul inductiv; suscită curiozitatea științifică și înăgînția creatoare; cultivă inițiativa, pasiunea pentru o activitate experimentală independentă, capacitatea de explorare etc. Elevii vor fi ajutați să însușească anumite strategii și metode științifice, să formuleze ipoteze, să elaboreze definiții operaționale, să opereze cu variabile, să desfășoare experiențe, să proiecteze modele, să interpreteze date – cu alte cuvinte, să deprindă tehnica experimentală. În procesul activității experimentale se dezvoltă o gînă de calitate care definesc spiritul științific: răbăria și obiectivitatea, responsabilitatea și onestitatea, ordinea și disciplina, capacitatea de a lucra în echipă etc.

Prin axarea învățămîntului pe obiective a devenit posibilă modificarea sistemului de evaluare. Reforma în acest domeniu a demarat cu perfecționarea evaluării oficiale sumative/finale. Probele tradiționale pentru examenele finale (de bacalaureat) au fost substituite cu teste docimologice scrise, care au un grad de validitate și obiectivitate mult mai sporit. Claritatea expunerii sugestiilor de evaluare este apreciată de 10% dintre

profesori. La acest capitol este necesar să se facă distincție între evaluarea formativă și cea sumativă. Evaluarea sumativă are drept scop furnizarea unui bilanș (situația elevului) și posibilitatea luării unei decizii (acordarea de diplome, promovarea în clasa superioară). Ea diferențiază elevii prin efectuarea unor totaluri la timpul și locul potrivit, la firele realizării programei în întregime sau doar a unei secvențe. Evaluarea formativă constă în oferirea unor date celui ce învață pentru atingerea obiectivului prevăzut, îl informează pe profesor asupra progresului didactic, permițîndu-i să-i corecteze sau să-i modifice cursul.

În prezent asistăm, din nefericire, la o contaminare a evaluării formative de către cea sumativă. Astfel, nota acordată exercițiilor realizate de-a lungul semestrului are adesea valoare de bilanș și constituie în sine un adevărat examen. Să ne gîndim doar la acea notă finală, în parte hotărîtoare pentru trecerea în clasa superioară, care nu este altceva decît o medie aritmetică a notelor dipnute în timpul anului. Or, inițierea, ghicirea elevului pe parcursul activității de studiu necesită în permanență informarea lui asupra comportamentului cognitiv. După cum arată numeroase sondaje, în faza de învățare elevii formulează, în general, județpi subiective asupra propriilor lor capacități și rezultate. La această etapă este eficientă efectuarea unui feedback. Din cauza confunării evaluării sumative cu cea formativă apar dificultăți serioase, deși nu întotdeauna evidente pentru profesori și elevi. Una dintre ele este doi-nunța elevilor de a copia în timpul probelor de evaluare. Atînd că nota are un rol decisiv, de validare, ei încearcă să dăpire una maximă pe orice cale posibilă. Întregul proces de învățare se transformă într-o gară după note, în care cunoștințele nu mai sînt atît de importante. Comportamentul elevilor este firesc, nu este firescă situația în care sînt puși. Celebra frază a lui Jean-Marie De Ketele: „Spune-mi cum evaluezi și îți voi spune pe cine fomez” ar trebui să constituie notoul reformatoilor din domeniul evaluării.

Procesul de implementare a curriculumului este afectat de insuficiența manualelor și materialelor didactice elaborate conform noilor tehnologii educaționale (64% din profesori). Se solicită înăosbi baterii de itemi și teste sumative standardizate, concepute de instituții specializate. Dar, dat fiind lipsa unei instituții de evaluare în republică, cei care pot contribui la acumularea unei bănci de itemi sînt profesorii. Înti de toate înă trebuie să se știe cum se elaborează tehnicile de evaluare, pentru a dăpire teste nestandard și de calitate. Testele sînt și instrumente de evaluare formativă. Dar profesorul decide care dintre ele pot fi administrate într-o clasă sau alta la diferite etape ale procesului de predare-învățare.

În anul curent, aproximativ o jumătate din lucrări le prezentate comisiei republicane de atestare au ca temă Evaluarea rezultatelor școlare. Autorii recomandă diverse modele de itemi și teste, acestea înă conțin puține probleme, pe cînd în bările avansate ele constituie

40% din testele pentru examenul de bacalaureat.

O altă condiție este definirea corectă a conceptului de problemă. Desori prin probleme se subînțeleg exerciții de aplicare a unor reguli sau principii cunoscute, la care se apelează pentru a asimila conținuturile propuse prin combinarea câtorva formule selectate corect. Realizându-le însă elevii nu își dezvoltă creativitatea. Problemele din manualele și culegerile tradiționale sînt doar niște exerciții rutinifice, care necesită utilizarea unor definiții, legi, efectuarea unor operații etc. Astfel, fie că elevilor li se indică rezultatul pe care vrea să-l obțină și apoi li se solicită să afle mijloacele prin care ar putea să-l atingă, fie că li se prezintă datele și apoi li se cere să afle rezultatul așteptat.

Temutul problemă are un diapazon larg de sensuri. O situație-problemă provine dintr-o activitate funcțională și are totdeauna un caracter concret. Ea îl provoacă pe elev să formuleze întrebări și nu implică ilustrarea unei teorii pe care acesta trebuie s-o explice.

După trei ani de implementare a curriculumului nu mai este nevoie de prezentarea obiectivelor de referință cu un grad sporit de operaționalitate. Pentru profesorii experimentați, care cunosc metodele avansate de predare-învățare, acestea reprezintă mai mult un obstacol decît un ajutor, deoarece impun un mod de activitate rigid, excluzînd flexibilitatea și originalitatea. Evitarea operaționalizării obiectivelor de referință ar asigura independența și creativitate în procesul de predare. În caz de necesitate se pot edita modele de proiectare de lungă durată.

Se propune de a fi excluse din curriculum obiectivele specifice domeniului cognitiv, substituindu-le cu obiective cu caracter aplicativ (22% dintre profesori), cît și obiectivele:

- să explice calitativ distribuția Maxwell în baza rezultatelor experienței lui Stern;
- să descrie calitativ difracția electronilor pe cristale.

Opiniile profesorilor privind conținuturile variază. În listă figurează 52 de subiecte propuse de a fi eliminate. Cadrele didactice pledează pentru organizarea mai multor reuniuni metodice, seminarii tematice pe teren, în cadrul cărora solicită abordarea conținuturilor pe compartimente, prin prisma conceptului de curriculum. Deși conținuturile recomandate de curriculum sînt preluate din sistemul tradițional de învățămînt, pentru un număr considerabil de profesori predarea unora prezintă dificultăți:

- Fizica nucleului atomic (34%)
- Fizica atomului (23%)
- Fizica moleculară și termodinamica (21%)
- Optica ondulatorie și elemente de fizică cuantică (cîte 19% pentru fiecare compartiment)
- Curentul electric alternativ și statica (cîte 15% pentru fiecare compartiment)

Cunoșterea conținuturilor este foarte importantă pentru profesori, dar și abilitatea de a le putea ordona într-o manieră clară, logică, accesibilă elevilor. Pentru 38% dintre cadrele didactice o dificultate în implementarea

curriculumului este neclaritatea în prezentarea materiei. În abordarea curriculară, conținuturile nu pot fi expuse din punctul de vedere al teoriei pure și al tradițiilor universitare de predare-învățare a disciplinei respective. Ea este specifică sistemului de învățămînt tradițional axat pe conținuturi. La momentul actual primează nu informațiile, ci efectele formative ale învățării, obiectivate în capacități și deprinderi intelectuale, profesionale, cetățenești etc., deoarece acestea reprezintă sfera ale personalității capabile să se adapteze la schimbări. Elevii vor fi motivați să învețe, dacă conținuturile contribuie la un contact nemijlocit cu situații din viața reală și cu probleme concrete care implică sub multiple aspecte propria lor personalitate și evidențiază diferențele ei latente. Selectarea și organizarea conținuturilor și a obiectivelor umează să fie efectuată în baza principiului "nu mult, ci bine"; semnificativ este nu numai ce anume, dar și de bine, cînd și de ce se învețe, precum și la ce sevesc ulterior cunoștințele acumulate în școală.

Metodologia procesului de învățămînt este o categorie deschisă, variabilă și în permanentă dezvoltare. În ultimul deceniu ea a propus un alt model al învățămîntului – axat pe competențe, care lichidează distincția clasică dintre cunoștințe, abilități și atitudini, examinate ca sisteme separate. Astfel, învățarea se desfășoară prin integrări succesive de obiective din ce în ce mai complexe. Dar și în acest sistem este valabilă orientarea studiului spre formarea de capacități și atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării de probleme, prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică, prin adaptarea conținuturilor, preocupărilor, intereselor și atitudinilor elevilor la realitatea cotidiană și la nevoile societății.

Îmbunătățirea curriculumului se poate produce pînîndu-se cont de tendințele actuale din învățămînt – centrarea procesului didactic pe formarea de competențe. Considerăm necesară definirea cît orva competențe ce umează a fi formate la elevii pe parcursul întregului ciclu.

Cea mai scurtă cale de implementare a unui asemenea model este elaborarea manualelor, a ghidurilor metodologice și materialelor didactice în baza competențelor. La moment, în Republica Moldova sînt scoase de sub tipar două manuale de fizică – pentru clasa a VI-a (autori M. Mariniciuc, M. Miglei, M. Nistor, Editura "Tîrîpa, 2001) și pentru clasa a X-a (autori M. Mariniciuc, M. Rusu, Editura "Tîrîpa, 2001). Funcția lor principală – cea de transmitere a cunoștințelor – este însoțită și de altele secundare: formarea capacităților (prin incitare la dezvoltare teoretică, organizare a cunoștințelor, căutare de informații etc.), consolidarea achizițiilor (prin exersarea cunoștințelor sau a atitudinilor pentru a le asigura stabilitate), educația socială și culturală. Materialele sînt axate pe conținuturi care depășesc prevederile curriculumului și pot fi calificate ca unele de tip tradițional. Or, un manual modern, ce contribuie la dezvoltarea competențelor și incită la cer-

cetare, trebuie să urmărească funcția principală – de dezvoltare a capacităților și cea secundară – de sprijin pentru integrarea achizițiilor (prin utilizarea lor într-o situație puțin diferită de cea întâlnită în școală). Un manual modern nu se bazează doar pe conținuturi. Cunoștințele sînt dobîndite de elev prin demersul descris în manual, ca apoi

să fie aplicate în viață. Astfel elevii își vor dezvolta capacitățile și vor memora anumite informații.

În concluzie, propunem să fie completate sugestiile de predare-învățare-evaluare din curriculumul de fizică și omise obiectivele de referință cu un grad de operaționalitate sporit.



VICTOR PĂGÎNU

Curriculumul liceal de fizică: performanțe și perfecționări

Renunțarea la programele tradiționale în procesul educațional este unul dintre elementele de bază ale reformei învățămîntului.

Astfel, elaborarea și implementarea curriculumului de liceu a constituit un pas foarte important în realizarea schimbării și în racordarea învățămîntului din Republica Moldova la cel european.

Avantajele curriculumului sînt evidente:

- centrarea pe un sistem de obiective în baza cărora să se realizeze formarea și dezvoltarea intelectuală a elevului;
- subordonarea conținuturilor sistemului de obiective;
- includerea sugestiilor metodologice, care prevăd selectarea tehnologiilor formative pentru atingerea obiectivelor educaționale.

Trebuie să înțelegem că esența al este nu ceea ce predă profesorul, dar ceea ce învață elevul. Curriculumul deschide calea spre o instruire diferențiată, în funcție de capacitățile individuale, nivelul de pregătire și preocupările elevilor.

Toate aceste posibilități le găsim și în curriculumul liceal de fizică, unde în baza obiectivelor de referință sînt propuse conținuturile de studiu și diverse activități de învățare.

În formularea obiectivelor autorii au ținut cont de cele trei aspecte ce caracterizează personalitatea – cognitiv, afectiv și psihomotor. Astfel, realizarea lor va permite formarea cunoștințelor, abilităților intelectuale și a atitudinilor, va dezvolta motivarea și interesul elevului pentru activitățile de studiu.

Obiectivele de referință sînt expuse clar, ceea ce îi

permite profesorului să aprecieze profunzimea conținutului, să formuleze obiectivele operaționale pentru fiecare lecție și să selecteze diverse activități de învățare în vederea atingerii acestora.

Conținuturile recomandate în curriculum sînt specificate pentru profilurile umanistic și real, se propun extinderi opționale. În ajutorul profesorului vine și structurarea conținutului pe compartimente, indicîndu-se numărul de ore destinate pentru studiu.

Pe parcursul implementării însă profesorii de fizică au resimțit excluderea din conținuturi a unor teme, care puteau fi propuse cel puțin ca material facultativ (de exemplu, în mecanică: Noțiuni de dinamica fluidelor, Momentul cinetic). Cunoșterea momentului cinetic este necesară la învățarea numerelor cuantice proiectate pentru studiu facultativ în clasa a XII-a. În clasa a XI-a este lipsă tema Compunerea oscilațiilor, care, de fapt, se aplică la studiul interferenței, a undelor staționare.

La compartimentul Curentul alternativ sinusoidal (pentru profilul real), obiectivele de referință fixate pentru țipi elevii pot fi completate cu următoarele: să aplice măsurimile caracteristice ale curentului alternativ la rezolvarea problemelor de cercetare a circuitelor serie RLC, a rezonanței (inclusiv legea lui Ohm, construirea diagramelor fazoriale, calculul factorului de calitate). Iar ca extindere facultativă poate fi stabilit obiectivul: să aplice măsurimile caracteristice ale curentului alternativ la cercetarea circuitului paralel RLC. Esența învățării acestei teme constă în cercetarea diferitelor circuite de curent alternativ, întîlnite în practică.

În clasa a XII-a, studiul teoriei relativității restrînsă "pierde din faimă" fără realizarea obligatorie a obiectivelor cunoșterii dependenței masei de viteză, a relației dintre masă și energie cu care ne reîntîlnim în fizica cuantică, nucleară, la învățarea particulelor elementare.

Totodată, se creează impresia că selectarea obiectivelor nu corespunde numărului de ore rezervate predării fizicii în liceu. Astfel, conținuturile sînt supraîncărcate, mai ales în clasa a XI-a, profesorii reușind cu greu să

realizeze obiectivele propuse. Una din soluții ar consta în transferarea teoriei Oscilațiilor și unde electromagnetice în clasa a XII-a, studierea căreia ar fi favorabilă pentru compartimentele Optică și Teoria relativității restrânse.

Eficiența implementării curriculumului depinde de pregătirea și asigurarea didactică și metodică a profesorilor. Un prim ajutor în această direcție a fost acordat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA prin editarea de recomandări metodice și elaborarea ghidului metodologic de implementare a curriculumului liceal (autori T. Iacobșchi, I. Botgros, V. Bocancea), prin organizarea de training-uri pentru cadrele didactice, prin publicarea materialelor în revista „Didactica Pro...”.

Cu regret, baza didactică pentru implementarea cu succes a curriculumului liceal de fizică mai are unele carențe. Astfel, după trei ani de la introducerea acestuia în activitatea educațională, profesorii și licenții au ca suport de studiu doar un singur manual: Fizica, clasa a X-a (autori M. Mariniciuc, S. Rusu).

În viziune modernă, manualul școlar nu este doar o sursă de informații, ci și un instrument de lucru pentru elevi, care servește drept suport la dezvoltarea capacităților lor intelectuale, morale și estetice. Manualele trebuie să conțină diverse situații-problemă ce ar favoriza integrarea cunoștințelor. Elevii pot găsi numeroase informații de ultimă oră în biblioteci, în presa periodică, pe Internet (mai ample decât în manual), de aceea manualul trebuie să-și înțeleasă sarcina, să analizeze, să rezolve diferite situații întâlnite în activitatea lor cotidiană.

Manualele în uz, după părerea elevilor, sînt plicticoase, textele fiind prea voluminoase, terminologia – complicată, iar limbajul – greu accesibil. Chiar și copiii pasionați de fizică se limitează la studierea nărilor esențiale. Ar fi binevenit un manual ce ar cuprinde mai multe exemple, diverse activități practice care, credem, va

schimba atitudinea elevilor față de utilizarea acestuia în procesul de învățare.

Deși asigurarea cu alte materiale didactice nici nu poate fi vorba (sîntem într-o criză de material ilustrative, tabele, utilaj experimental care ar permite organizarea activităților individuale sau în grup). În condițiile existente realizarea obiectivelor curriculare este însoțită de dificultăți evidente.

Rămînem totuși cu speranța că analiza rezultatelor implementării curriculumului liceal de fizică va permite introducerea unor modificări, completări în vederea îmbunătățirii lui. În acest context, elaborarea manualelor urmează să satisfacă următoarele criterii:

- să corespundă curriculumului;
- să conțină tehnici de învățare moderne, bazate pe activitatea elevului;
- să aibă un limbaj accesibil;
- să includă informații de ultimă oră.

Pentru realizarea obiectivelor, ar fi bine ca manualul să țină cont de:

- asimilarea conținutului conținuturilor;
- timpul acordat studiului unei anumite teme;
- posibilitățile de realizare a activităților propuse;
- mijloacele de care dispune profesorul (societatea);
- echilibrul între activitățile individuale și cele în grup;
- evaluarea și autoevaluarea cunoștințelor elevilor;
- oportunitatea unor rezumate, sinteze, scheme de recapitulare, trimiteri la diferite surse de informare pentru studii mai aprofundate.

și o ultimă remarcă: nici un curriculum, nici un manual nu poate fi perfect, însă completarea, perfecționarea, înnoirea lor continuă conform cerințelor timpului va permite realizarea cu succes a obiectivelor educaționale.

Implementarea curriculumului de chimie pentru liceu

„Dacă doriți să vă asigurați peste un an – sărăniți orez. Dacă doriți să vă asigurați peste zece ani – plantați pomi. Dacă doriți să vă asigurați pentru toată viața – educați omul”.

(Proverb chinezesc)

S-au scurs trei ani de la introducerea curriculumului de liceu și încă la începuturi autorii acestuia răspundea la întrebările referitoare la:

- Contextul reformei: Care este relația curriculum-societate? Care sînt rădăcinile lui culturale și istorice? Ce reprezintă curriculumul pentru elev, profesor și societate?
- Designul curricular: Care sînt modelele optime pentru curriculum? Care sînt relațiile dintre diferite componente curriculare (de exemplu, obiective-metode-conținuturi-evaluare)? Cum trebuie formulate obiectivele (finalitățile) curriculare de diferit grad de generalitate? etc.

Valeriu GORINCIOI



În prezent ei se confruntă cu următoarele probleme:

- Dezvoltarea curriculară: Care sînt obstacolele implementării curriculumului? De ce unele inovații nu s-au soldat cu rezultatele scontate? Avînd în vedere experiența implementării, ce se va întreprinde în plan tactic și strategic în următoarea perioadă?

În opinia lui Sorin Cristea, dezvoltarea curriculară generează o nouă structură operațională a activității de instruire/educație a cărei consistență internă susține interdependența adjuvurilor didactice de predare-învățare-evaluare, deschisă (auto) perfecționării permanente. În acest context putem vorbi și despre rezultatele implementării curriculumului liceal de chimie.

- Curriculumul de chimie - o expresie logică a structurii disciplinei școlare:
 - conține conexiuni clare între legile, principiile, noțiunile de bază ale disciplinei școlare date atît liniar cît și concentric (pe verticală și orizontală);
 - este un indicator sigur al locului disciplinei Chimia în aria curriculară Matematică și Științe, reprezintă o expresie fidelă a concepției prefării acestui obiect de studiu.
- Curriculumul de chimie - o reflectare a importanței chimiei pentru dezvoltarea personalității elevului, integrarea lui armonioasă în viață:
 - permite realizarea conexiunii cunoștințelor, atitudinilor, atitudinilor dobîndite la chimie în contextul vieții reale și viitoare a elevului, axarea activității educaționale pe necesitățile lui de dezvoltare;
 - cu ajutorul profesorului, elevul are posibilitatea să aplice propriul plan de dezvoltare (cognitiv-aplicativ-atitudinal etc.).
- Curriculumul de chimie - provocare pentru elev și profesor:
 - reprezintă un instrument important în proiectarea didactică (de lungă și scurtă durată);
 - conține dimensiunile normativă-operațională-strategică ale procesului educațional;
 - servește ca punct de reper în evaluarea curentă (formativă) și cea sumativă etc.

Din perspectiva elevului:

- motivarea pentru studiu;
 - formarea unor competențe integratoare pentru viața familiei, comunității, societății;
 - stimularea interesului;
 - informarea, formarea, antrenarea, autoevaluarea.
- Din perspectiva profesorului:
- este o bază solidă pentru proiectarea și desfășurarea activităților didactice de formare a elevului;
 - favorizează încorporarea esențialului și relevantului.

Din perspectiva părintelui:

- curriculumul îl ajută pe elev să avanseze în viață

(să susțină examenele de bacalaureat, de admitere la facultate; să devină specialist de valoare într-un anumit domeniu (carieră) - adică să fie asigurat material și să aibă un potențial de creștere spirituală în viitor);

- contribuie la realizarea colaborării școlă-familie.

Cu toate acestea, putem susține că reforma învățămîntului este eficientă doar dacă se dovedește implementarea reală a celor stipulate de curriculum. În caz contrar, inovațiile rămîn a fi niște declarații și interșii. Din discuțiile purtate cu profesorii, vom conchide că trebuie să facem o distincție clară între adoptarea schimbărilor curriculare și introducerea lor de facto. Prima presupune reflecții despre aplicarea inovațiilor educaționale, elaborarea proiectelor didactice (avute pe obiective de diferit grad de generalitate), achiziționarea mijloacelor de învățămînt sofisticate etc. - procesul educațional rămînînd, în terezi, la cota de pînă la reformă (cu mici variații). Pe cînd implementarea înseamnă instituționalizarea tratată a inovațiilor educaționale care vizează procesul și rezultatul final al reformei curriculare (finalitatea).

CÎTEVA OPINII REFERITOARE LA CALITATEA ȘI

UTILITATEA FIECĂREI COMPONENTE

CURRICULARE (CHIMIA):

- Din păcate, Curriculumul de bază este mai puțin cunoscut de unii profesori, nefiind utilizat în procesul educațional, la nivelul managementului disciplinei școlare și al clasei, al organizării muncii individuale.
- Este binevenită structurarea curriculumului pe arii curriculare, dar ar fi necesară și inserarea capitolelor: Sincronizarea la nivel de arie curriculară (cu o proiectare recomandată a realizării obiectivelor pe arii curriculare și a ealonării materiei de studiu).
- Ar fi indicată elaborarea curriculumurilor pe profiluri (real și umanist etc.) și editarea manualelor corespunzătoare.
- Repartizarea arelor pe capitole conform profilului este recomandată, profesorul beneficiind de libertate în proiectare, în alegere de strategii educaționale, în evaluare (de fapt, aceste etape sînt uneori abordate tradițional, punîndu-se accentul pe parcurgerea unor conținuturi obligatorii, și nu pe stabilirea și realizarea unor obiective cu grad diferit de generalitate).

La capitolul obiective generale, credem că ar fi oportună formularea unor competențe (în stilul lui Xavier Rogiers):

- Obiectivele de referință au un înalt grad de operaționalitate: sînt prea multe și unsoari îl derutează pe profesor, îl face să-și axeze în continuare activitatea pe parcurgerea conținuturilor ca pe o listă de terezi. Se resimte necesitatea elaborării modalităților de motivare a cadrelor didactice

pentru utilizarea corespunzătoare și eficientă a acestui important document. Pot fi oare păstrate în curriculum numai obiectivele generale și cele de referință (desigur mai puțin la număr), iar conținuturile – prezentate la general, promovându-se înțelegerea adecvată a ceea ce înseamnă conținuturi recomandate?

- Sugestiile metodologice sînt generale. Ar fi recomandabilă interacțiunea componentelor: Obiective, Conținuturi, Evaluare, mijloace educaționale, cu metode pertinente (tehnologii, strategii, tehnici), indicîndu-se interdependența lor. Aici ar fi oportună și includerea unor recomandări ale autorilor de curriculum despre proiectarea didactică (operationalizarea obiectivelor de referință), managementul clasei și activitățile didactice etc.
- Sugestiile de evaluare prezintă foarte amplu evaluarea prin testare. Ar fi binevenite sugestii privind evaluarea răspunsului (oral și în scris), a activităților experimentale.

În încheiere vom menționa următoarele: Curriculumul este un câmp vast de activitate comprehensivă. Orice efort de conceptualizare a lui se confruntă cu un anumit grad

de subiectivism. Dar, odată apărut – ca fenomen în cadrul sistemului educațional de la noi – servește drept o importantă premisă a succesului reformării școlii naționale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- 1 Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- 2 Cristea, S., Metodologia reformei învățămîntului, Editura Hardiscom, Pitești, 1996.
- 3 Crișan, Al.; Gălu, Vl., Proiectarea Curriculumului de bază. Ghid metodologic, Cîmălia, 1997.
- 4 Curriculum and Teaching, Vol. 12, No. 2, 1997, Editor Joseph Zajda, Australian Catholic University.
- 5 Curriculum de bază. Documente reglatoare, Cîmălia, 1997.
- 6 Curriculum Național (Matematică și Științe) Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 1999.
- 7 The Curriculum, edited by Richard Hooper, Open University Press, 1971.
- 8 The International Encyclopedia of Curriculum, edited by Arieh Lewy, Pergamon Press, 1991.

De la curriculum spre un manual integrator

curșă de durată, cu accelerarea timpului de asimilare a informației.

Amplificarea cercetărilor științifice, diversificarea domeniilor de cunoaștere, exigențele sporite ale societății față de potențialul intelectual al personalității încearcă conturarea argumentului în favoarea acestui demers. Merită care ca școala sec. XXI să pună în continuare accentul pe informare în momentul cînd nu mai este singurul furnizor de cunoștințe, cînd elevul poate alege independent materialele în funcție de volumul necesar și de gradul de complexitate, cînd este recunoscut dreptul la pluralitatea opiniilor și interpresărilor, cînd informația se devalorizează sau se dublează într-o perioadă foarte scurtă?

Plurivalența problemelor caracteristice societății noastre (dinar a civilizației întregi) solicită un grad sporit de funcționalitate a achizițiilor școlare și terneinicia cunoștințelor exprimată prin fidelitate, profunzime și capacitate de transfer. Reforma sistemului de învățămînt din Republica Moldova încearcă să realizeze respectivul deziderat. În acest scop au fost elaborate documente normative ce promovează o nouă concepție a învățămîntului. În primul rînd, este vorba de curriculum.

Spre deosebire de vechea programă axată pe conținuturi enciclopedice, curriculumul are mai multe puncte forte, inclusiv centrarea pe finalitățile educaționale și



NINA BERNAZ-SICORSCHI

Într-o eră a accelerării și exploziei informaționale, par a fi paradoxale spusese lui I. Nusbitt: "Ne înecăm în informație, dar sîntem înfometai de cunoaștere". Totuși, constatăm că deseori acumularea de date rămîne la nivel de proces, fără prea multe prețepii de a fi utilizate.

Enciclopedismul devine o caracteristică a instruirii începînd cu epoca Renașterii, fapt justificat de condițiile dezvoltării societății în perioada respectivă, dar deja în sec. XIX învățămîntul are nevoie să-și schimbe prioritățile. Probabil I. Kant avea suficiente argumente în favoarea afirmației pe care o făcea: "Sîntem bogai în cunoștințe, dar săraci în înțelegere". Cu toate acestea, școala sec. XX, mai cu seamă sistemul tradițional (școala clasică) a insistat asupra academismului, antrenînd elevul într-o

descongestionarea conținuturilor. Astfel, elevul de azi, care va absolvi școala peste cinci-zece ani, nu va căuta cheia să deschidă valize de cunoștințe rătăcite în memorie, ci va fi capabil să opereze cu surse informaționale noi, să argumenteze puncte de vedere proprii, să ia decizii etc. Această gară de comportamente este reflectată în obiectivele curriculare. Noua concepție poate fi realizată eficient doar în cazul când îi va fi asigurat un suport de materiale didactice care facilitează monitorizarea procesului didactic conform noilor rigori. În acest context, un rol deosebit îl are manualul școlar.

La ora actuală proiectarea unui manual școlar necesită o meditare asupra rolului ce-i revine în formarea unei personalități capabile de a se integra în societate, ținându-se cont de etapele metodologice de învățare și de funcțiile lui pedagogice:

- de informare (transmitere a cunoștințelor) – evidențiază sistemul informațional fundamental al unei discipline școlare concrete prezentată prin text, imagini, scheme, fotografii, simboluri etc.;
- de formare a capacităților și competențelor – stimulează activitatea independentă și în grup a elevilor spre rezolvarea sarcinilor didactice și a situațiilor-problemă;
- de consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor – propune un număr mare de sarcini didactice;
- de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor – prevede diferite tipuri de teste, lucrări practice;
- de sprijin pentru integrarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor – vizează prezența situațiilor-problemă;
- de referință – presupune inserarea unor micro-enciclopedii, glosare de termeni etc.;
- de educație socială și culturală – funcție secundară în manualele disciplinelor reale, dar principală în cele de educație moral-civică.

În manualele vechi, elaborate pe baza programelor avute pe conținuturi, predominau funcțiile de informare și de referință. Manualul modern însă, care are drept scop realizarea curriculumului, trebuie să fie unul integrator, ce pune accentul pe formarea de competențe. În acest caz, se relevă importanța funcției de formare a capacităților și competențelor și a funcției de sprijin pentru integrarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Manualul de biologie pentru clasa a X-a (Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001) are un conținut structurat în funcție de obiectivele de referință reflectate în actualul curriculum liceal de biologie, cu accentul pe formarea unor competențe necesare inserției sociale a elevului. Din acest punct de vedere, în manual predomină anumite funcții și aspecte ale etapelor metodologice de învățare. Astfel, funcția de informare (transmiterea cunoștințelor) se manifestă prin înglobarea unei informații științifice accesibile și funcționale, prezentată prin text,

imagini corespunzătoare, scheme reper care eficientizează asimilarea/obținerea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor. Un rol deosebit îi este acordat funcției de formare a capacităților și competențelor și funcției de sprijin pentru integrarea achizițiilor, fiecare unitate de conținut (lecție) incluzând un sistem de sarcini pe niveluri care:

- necesită reproducerea cunoștințelor;
- solicită transferul cunoștințelor în situații concrete de învățare;
- implică operații de gândire cu un grad diferit de complexitate;
- provoacă gândirea creativă;

și o serie de situații-problemă, a căror rezolvare reclamează anumite competențe, formate prin prisma disciplinei Biologia, expuse în manual la rubrica Cum te comporți în caz de...?

În continuare este prezentat un set de sarcini didactice cu un grad divers de complexitate, a căror realizare stimulează procesele de cogniție (percepția, memoria, gândirea, creativitatea), și câteva situații-problemă:

Sarcini didactice (S.D.) la tema Regnul Protiste (manual, pag. 39-40):

S.D. Nivelul I

- Enumeră părțile componente ale corpului la paramoeciu și didinium.

S.D. Nivelul II

- Prezintă schematic modul de hrănire a paramoeciului.

S.D. Nivelul III

- Enumeră deosebiriile dintre organismele procariote și protiste, completând schema de mai jos.

S.D. Nivelul IV

Deosebiri concrete	Criterii de deosebire	Deosebiri concrete
Organisme procariote		Organisme protiste
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

- Formulează pe baza informației de mai jos definiția de sporozoare.

CLASA SPOROZOARE

Protistul plasmodiul malariei trăiește în hematiile omului, provocând boala numită malarie. El ajunge în sânge prin înțepătura țânțarului anafel. În ciclul de dezvoltare a plasmodiului apare stadiul de spor (sporozoizi).

Babesiiile sînt protiste care trăiesc în sângele vitelor mari comute. Cauzează boala numită babesioză (asemnătoare malariei). Transmitătorii babesiozei sînt căpușele. În ciclul de viață al babesiiilor apare stadiul de spor.

Exemplu de situații-problemă:

- Firma FORD a anunțat un concurs de proiecte pentru

aranjarea de spații verzi în incinta firmei. Cu ce proiect te-ai prezenta la concurs? (manual, pag. 123)

- În Republica Moldova există persoane bolnave de SIDA. Cum ai proceda dacă în clasa ta ar fi un astfel de bolnav? (manual, pag. 124)
- Te-ai scaldat în lacul Ghidighici, unde s-a constatat că apa este infectată de vibriionul holerei. Cum vei acționa? (manual, pag. 125)

Prin intermediul acestor funcții manualul formează personalitatea elevului, dezvoltând anumite competențe, stimulând atât activitatea lui independentă/autonomă cât și cea în grup.

Etapele metodologice de învățare incluse în manualul școlar sînt: prezentarea, dezvoltarea, aplicarea și integrarea.

Etapa I – Prezentarea prevede:

- abordarea anticipată, pregătirea elevilor pentru activitatea de învățare;
- motivarea, utilizarea materialului care ar trezi interesul față de actul de învățare;
- sarcina inițială cu următoarele caracteristici:
 - să cuprindă o nouă situație;
 - să fie complicată, dar accesibilă;
 - să fie din sfera de interese a elevilor;
 - să-i orienteze pe elevi spre atingerea obiectivelor de învățare;
 - să fie clară, laconică și să cuprindă mijloace de rezolvare;
- materialul de însușire: text, desen, schemă etc.;
- situația didactică: joc, dialog etc.;
- prima menționare a termenului;
- exercițiul introductiv;
- activitatea de căutare;
- recursul la cunoștințele asimilate anterior.

Etapa II – Dezvoltarea include:

- introducerea obiectului de învățare prin inducție sau deducție;
- prezentarea definiției, formulei etc.;
- activitatea formativă;
- ilustrarea;
- demonstrarea;
- memorarea.

Etapa III – Aplicarea prezintă:

- exerciții de aplicare;
- întrebări pentru înțelegere;
- exerciții de consolidare etc.

Etapa IV – Integrarea o face:

- transferarea cunoștințelor și a capacităților;
- dezvoltarea situației de integrare;
- evaluarea integrării cunoștințelor.

Manualul școlar poate reflecta aceste faze, punînd accentul pe cele ce corespund în mare măsură obiectivelor curriculare (Vl. Găju, pag. 20-21).

Noutatea manualului de biologie pentru clasa a X-a la etapa prezentare constă în includerea tehnicilor de

învățare și a situațiilor-problemă complexe, dar accesibile, ce trezesc interesul elevilor și îi motivează pentru atingerea obiectivelor de învățare.

Etapa a II-a, dezvoltarea, se realizează printr-un set de sarcini didactice pe niveluri care, prin utilizarea metodelor corespunzătoare, permite valorificarea la maximum a potențialului intelectual al fiecărui elev, precum și a proceselor de cogniție.

Schemele reper, prezentate în fiecare lecție, facilitează memorarea unui număr mare de noțiuni (însușire specifică disciplinei Biologia). Trezesc interesul elevilor și jaurile didactice literale (integrate, rebusuri) care fac materialul atractiv. Tipice pentru acest obiect de studiu (și prezente în manual) sînt comparațiile, clasificările, ierarhizările, generalizările, abstractizările, metodele ce dezvoltă gîndirea. Pentru provocarea potențialului creativ pot fi folosite brainstorming-ul, Philips 66 etc.

Aplicarea, etapa a III-a, include gama de sarcini didactice de nivelul obișnuit, marcate în manual printr-un pătrățel colorat în portocaliu-deschis, care implică gîndirea inteligibilă și evaluează înțelegerea.

Etapa a IV-a, integrarea, realizează transferul cunoștințelor și capacităților în activități de integrare, cum ar fi:

- rezolvarea unor probleme ce țin de propria sănătate și a celor din jur, de ocrotirea mediului ambiant;
- elaborarea unei comunicări privind o situație trăită de elevi;
- schițarea planului unui spațiu verde;
- organizarea unei excursii;
- efectuarea de investigații, care le solicită elevilor aplicarea unor cunoștințe teoretice;
- construirea unor modele reprezentative;
- elaborarea unor proiecte de cercetare etc. (prin realizarea acestor activități se evaluează integrarea cunoștințelor)

Manualul de biologie pentru clasa a X-a, prin structura și conținutul său, trezește interesul, merite atenția, stimulează creativitatea, formează capacități și competențe, motivează elevul pentru învățare, realizînd astfel implementarea în practică a conștientizării curriculumului.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaz-Sicorschi, N.; Copil, V.; Iarionov, T.; Rudic, Gh., Biologia. Manual pentru cl. a X-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001.
2. Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Editura Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Găju, Vl., Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățămîntul gimnazial: cadru conceptual, Editura Litera, Chișinău, 2000.
4. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
5. Родіч, О. І.; Діація, Е., Дидактика і методика вчителів AB OVO, 1998.

Implementarea curriculumului de biologie solicită creativitate

După părerea noastră, autorii curriculumului au încercat să schimbe viziunea tradițională a profesorilor asupra studierii materiei la biologie, prin formularea clară a obiectivelor, prin trecerea la alte metode și forme de activitate. Plasând accentul pe ce, cum și pentru ce învățăm un subiect, putem atinge un nivel mai înalt de pregătire al elevului.

În procesul de predare-învățare, am observat că există un decalaj între obiectivele trasate și posibilitatea de a le realiza. Pentru eficientizarea actului de instruire în baza curriculumului este necesar de a utiliza noi tehnologii, scopul lor fiind de a-i învăța pe elevi să dobândească cunoștințe de sine stătătoare. Acestea sînt lucrul în perechi, în echipe și individual, activități dirijate de profesor, care în toate cazurile reclamă mult timp. Orelle prevăzute de orar însă nu sînt suficiente și, astfel, obiectivele nu pot fi realizate pe deplin.



S-a constatat în practică că după curriculumul de cl. X se lucrează cel mai greu, deoarece este dificil de a sesiza logica expunerii materiei. Ar fi rațional ca aceasta să fie prezentată începînd cu tema Compoziția organică și neorganică a celulei, ceea ce ar permite înțelegerea etapelor dezvoltării biogenice a celulei (teoria evoluției biochimice a lui Oparin). După ce elevii vor face cunoștință cu teoriile apariției vieții, se va trece în mod firesc la structura celulei – un element de bază în studiul biologiei. Fără asimilarea acestei teme, elevul însuși este mai dificil metabolizăm, înmulțirea și dezvoltarea organismelor vii.

Reealonarea acestui modul în primul semestru ar facilita studierea compartimentului de la chimie. Propunem, de asemenea, stabilirea unei mai bune corelații între învățarea temelor Creșterea și dezvoltarea organismelor (cl. X) și Meioza, Metoza (cl. XII). În cl. X, pentru tema Sistematizarea plantelor și animalelor sînt prevăzute 19 ore. Obiectivul de bază al acestui modul – evidențierea criteriilor de clasificare și a grupelor principale de organisme – este irealizabil, deoarece este alocat puțin timp, iar elevul trebuie să cunoască anatomia plantelor și particularitățile structurii animalelor. Adică este imposibil de a-i învăța să efectueze conștient o clasificare, neunoscînd structura florii, frunzei, fructului etc. Studiul fiziologiei plantelor este prevăzută abia în cl. XI, iar anatomia plantelor nu se învețe deloc. Cu toate acestea, sarcinile propuse la FAC-2001 au cuprins și itemi din temele nominalizate!

Discuțînd cu colegii problemele sus-numite și multe altele apărute pe parcursul implementării curriculumului, considerăm că acestea ar putea fi soluționate prin:

- stabilirea nivelului de însușire a materiei la fiecare modul, adică a standardelor de învățare;
- transferarea din semestrul II în semestrul I a temelor Structura și funcțiile celulei, Metabolismul, Divizarea celulei (cl. X);
- stabilirea concordanței între obiectivele de învățare și cele de evaluare;
- transferarea temei Clasificarea plantelor în semestrul II (cl. X), inserarea temei Anatomia plantelor și acordarea de ore suplimentare;
- includerea temei Principiile de clasificare a animalelor, umată de Particularitățile de structură și funcțiile sistemelor și organelor la începutul semestrului I, după cum prevede curriculumul;
- racordarea obiectivelor curriculare la timpul necesar realizării lor.

Natalia BOIARINOVA

Curriculumul disciplinar la Informatică

EXCURS ISTORIC

Spre deosebire de disciplinele școlare clasice, care și-au găsit locul în planurile de studii cu circa cincizeci de ani în urmă, Informatica este una relativ nouă, istoria ei în învățământul preuniversitar însumând mai puțin de două decenii. Inițial, disciplina respectivă era orientată mai mult spre studierea metodelor de algoritmizare și programare, iar predarea ei se efectua practic în absența calculatoarelor. Pe parcursul dezvoltării informaticii și apariției calculatoarelor personale, tot mai multe școli au început să fie dotate cu clase computerizate, acest obiect fiind implementat nu numai în instituțiile de elită, dar și în cele ordinare. O cotitură radicală în afirmarea informaticii ca disciplină școlară s-a produs în anul 1998, când liceelor și școlilor medii din Republica Moldova li s-a pus la dispoziție calculatoare personale Hewlett Packard și a început pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar. Printr-o coincidență, acest lucru a coincis o dată cu reforma curriculară în domeniul învățământului primar, gimnazial și liceal, fapt ce a permis elaborarea Curriculumului școlar de informatică, a materialelor didactice și a standardelor respective. Curriculumul gimnazial a fost elaborat în cadrul Proiectului de reformare a învățământului general, cofinanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova, iar curriculumul liceal – în cadrul unui proiect al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova.

INFORMATICA – ȘTIINȚĂ SAU TEHNOLOGIE?

Inițial, termenul informatică (informatique în franceză, informatics sau information science în engleză) desemna o activitate pluridisciplinară, având ca scop elaborarea de noi metode pentru distribuirea informației tehnico-științifice, dezvoltarea unor tehnici și sisteme de organizare, memorare și desiminare mai eficientă a informației. Odată cu evoluția tehnicii de calcul, sensul acestui termen a fost extins și în accepțiune curentă informatica reprezintă o știință care se ocupă de studiul prelucrării informației cu ajutorul sistemelor automate de calcul. Accentuăm acest lucru din simplul motiv că foarte mulți factori de decizie din domeniul învățământului preuniversitar confundă informatica cu o parte componentă a ei – tehnologiile informaționale. În consecință, periodic se revigorizează tendințele eronate de a transfera disciplina școlară Informatica din aria curriculară Matematică și științe în aria curriculară Tehnologii, în cadrul căreia se studiază metodele și mijloacele de prelucrare a materialelor, procesele și operațiile utilizate în scopul obținerii unui anumit produs. Mai mult, uneori se fac

Anatol GREWALSCHI



uzitate afirmații de genul că este suficient ca informatica să fie studiată în procesul unor activități practice cotidiene, de exemplu, introducerea și tipărirea textelor, efectuarea calculelor cu ajutorul programelor aplicative, prelucrarea imaginilor etc. Pentru a demonstra celor neinițiați că această abordare a problemei este greșită, vom aminti că matematica nu se studiază numai prin efectuarea unor calcule legate de planificarea bugetului familial, iar fizica – numai prin utilizarea aparatelor electrice casnice sau prin conducerea unui automobil.

EXPERIENȚA INTERNAȚIONALĂ

Reformarea sistemului educațional din Republica Moldova presupune, în general, concordarea Curriculumului Național cu documentele și recomandările internaționale din domeniu. În cazul nostru, cel mai indicat document a fost Programul școlar la Informatică, elaborat, sub egida UNESCO, în anul 1994 de către Federația Internațională de Prelucrare a Informației (IFIP). Conform acestui act se prognoza ca în anul 2000 numărul celor ce vor activa în domeniul informaticii să constituie 4% din toți angajații, iar persoanelor ce caută un loc de muncă (65%) să li se ceară cunoașterea obligatorie a calculatorului, cel puțin la nivel de utilizator. Prin urmare, UNESCO își propune implementarea disciplinei Informatica în școlile din toate țările lumii, în funcție de nivelul de dezvoltare economică și gradul de dotare cu tehnică de calcul. Curriculumul model recomandat de UNESCO este structurat pe module și cuprinde compartimente care



se regăesc și în curriculumul din Republica Moldova: sisteme de operare; prelucrarea textelor, a imaginilor și înfomajilor audio și video; structura calculatorului; algoritmi, limbaje și tehnici de programare; modelare și metode de calcul; baze de date și calculul tabelar.

La elaborarea curriculumului școlar de un nivel folos a fost și studierea experienței României în predarea și învățarea informaticii, mai ales în gimnazii și licee. Spre deosebire de Republica Moldova, în învățământul gimnazial din România (datele se referă la anii 1998-1999) informatica nu este o disciplină școlară obligatorie, iar în liceele teoretice ea este studiată aprofundat doar în cadrul specializării matematică-informatică. Vom menționa că sistemul de învățământ din România dispune de o varietate bogată de programe școlare în domeniul informaticii propriuzise, tehnologiei informajiei, informaticii aplicate ș.a.

În Rusia informatica este predată conform standardelor obligatorii aprobate de ministrul de resort. În linii mari, acestea corespund recomandărilor UNESCO și sînt asigurate de un sistem bine pus la punct de pregătire a cadrelor didactice și de editare a manualelor. Accentuăm faptul că guvernul nu încurajează, în sistemul de învățământ, inclusiv și la informatică, programele și manualele de alternativă, iar școlile au o reală autonomie în elaborarea componentelor curriculare proprii. Prin urmare, pe lângă programa minimă obligatorie, instituțiile de învățământ introduc diverse cursuri suplimentare de tehnologii informajionale: tehnoredactarea computerizată, proiectarea asistată de calculator, prelucrarea automatizată a datelor experimentale ș.a.

CADRUL CONCEPTUAL

Pomînd de la faptul că informatica este o știință care studiază metodele de păstrare, transmitere și prelucrare a informajiei cu ajutorul calculatoarelor, a fost definit cadrul conceptual al disciplinei școlare respective. Potrivit acestuia, în primul rînd, se ia în considerare faptul că informatica participă la formarea personalității, accentul instruirii fiind pus pe dezvoltarea gîndirii logice și algoritmice (structurate). Se consideră, pe bună dreptate, că activitatea persoanei într-un mediu informatizat este posibilă numai avînd cunoștințe și deprinderi de utilizare a calculatorului, adică o cultură informajională. Prin urmare, existența obiectivă a informaticii ca știință dictează necesitatea unei pregătiri generale a persoanelor care ulterior vor folosi computerul, rețelele de calculatoare și sistemele informajionale. Conform conceptului, scopul instruirii informajice în învățământul preuniversitar presupune:

- pregătirea psihologică și practică a copiilor pentru aplicarea calculatorului la vîrsta preșcolară și școlară mică prin activități de joc, cunoștințe, instruire;
- însușirea posibilităților calculatorului și formarea deprinderilor practice de lucru cu el;
- studierea informaticii ca știință, proces ce include

elemente de algoritimizare, modelare, programare, logică, noțiuni fundamentale de acumulare, păstrare și prelucrare a informajiei.

Realizarea acestui scop implică studierea sistemului de calcul ca instrument (editoare de text, editoare grafice și de sunet, tabele de calcul, sisteme de gestiune a bazelor de date etc.), ca obiect (bazele logice și aritmetice ale tehnicii de calcul, structura și funcționarea calculatorului, dispozitivelor periferice, rețelelor de calculatoare) și formarea gîndirii algoritmice. Accentuăm că gîndirea algoritmică prevede formarea și dezvoltarea abilităților de analiză structurală a problemelor, de divizare a problemelor complexe în unele mai simple și reducerea lor la cele deja rezolvate, de estimare a gradului de dificultate a algoritmilor destinați soluționării problemelor propuse, de utilizare a metodelor formale pentru elaborarea algoritmilor și scrierea programelor respective.

Cunoștințele din domeniul informaticii au un caracter universal și se aplică, practic, în toate sferele activității umane - acest aspect a fost unul prioritar în formularea cadrului conceptual.

OBIECTIVE GENERALE

În baza experienței naționale, acumulate de sistemul de învățământ din Republica Moldova în domeniul predării-învățării informaticii pe parcursul anilor 1985-1998, cît și a celei internaționale, au fost propuse următoarele obiective generale la informatică:

Cunoștințe. Elevul va cunoaște:

- unitățile de măsură a informajiei, metodele de acumulare, reprezentare, păstrare și prelucrare a informajiei cu ajutorul calculatorului;
- conceptul de sistem informajic, principiile de clasificare a sistemelor informajice;
- arhitectura și principiul de funcționare a calculatorului;
- specificul de comunicare a omului cu calculatorul, instrucțiunile unui limbaj de programare de nivel înalt;
- etapele de rezolvare a problemelor pe calculator; specificul soluțiilor analitice și soluțiilor de simulare în rezolvarea problemelor la calculator;
- posibilitățile și domeniile de aplicare a editoarelor grafice, muzicale, de texte, a sistemelor informajice, a sistemelor de gestiune a bazelor de date, a tabelelor electronice, a sistemelor multimedia.

Capacități. Elevul va fi capabil:

- să înțeleagă la nivel cotidian noțiunile de informajie, sistem informajic, suport de informajie, rolul informajiei în societate;
- să actualizeze și să prelucreze informajia stocată în baze de date, tabele de calcul, fișiere text, fișiere audio, fișiere grafice;
- să înțeleagă legăturile între modul de rezolvare a problemei și repertoriul de instrucțiuni ale executantului, să elaboreze programe pentru rezol-

varea problemelor din domeniul matematicii, fizicii, chimiei, prelucrării textelor, imaginilor;

- să construiască modelul, să elaboreze algoritmul și programul respectiv destinat soluționării problemelor propuse;
- să asigure colectarea, înregistrarea, organizarea, prelucrarea, analiza, reprezentarea și interpretarea datelor.

Atitudini. Elevul își va forma/performa:

- perceperea adecvată a rolului și locului calculatorului, a influenței lui asupra dezvoltării societății;
- tactica comportamentală adecvată în baza înțelegerii influenței revoluției informaționale asupra omului;
- interpretarea corectă a rezultatelor furnizate de calculator și utilizarea adecvată a limbajelor speciale în procesul comunicării cu el;
- capacități de acomodare la specificul echipamentelor și programelor de calculator, responsabilități vizând utilizarea tehnicii de calcul în scopul difuzării informațiilor de interes personal sau public.

SÎNT OARE REALIZABILE ACESTE OBIECTIVE?

Un răspuns exhaustiv la această întrebare ar necesita efectuarea unor studii de durată, bazate pe un amplu material statistic și experimente pedagogice sofisticate. Totuși, experiența acumulată pe parcursul a trei ani de implementare a curriculumului, analiza rezultatelor evaluărilor curente și surative, referințele cadrelor universitare de la facultățile de informatică ne permit să afirmăm că obiectivele propuse corelează cu exigențele unei societăți aflate în proces de informatizare și corespund particularităților de vârstă ale elevilor. Dacă ne referim la informatica "de performanță", vom menționa medaliile de argint și de bronz câștigate de elevii noștri la Olimpiadele Internaționale de Informatică (anii 1997 - 2001), locurile premiante la competițiile regionale organizate de țările balcanice și central-europene. În cazul reușitei școlare, vom menționa notele relativ înalte la examenele de bacalaureat, creșterea semnificativă a numărului de absolvenți care doresc să-și continue studiile la facultățile de informatică. Nu este deloc întâmplător faptul că pe parcursul ultimilor trei ani au fost deschise facultăți de informatică încă în patru universități din Republica Moldova, concursul la admitere fiind de 3-4 competitori per loc, iar numărul studenților la aceste specializări a depășit cifra de opt mii.

Cu toate acestea, în procesul de implementare a curriculumului constatăm și unele erori grave. Foarte mulți profesori, elevi și părinți confundă în continuare temenii informatică și tehnologii informaționale, considerând greșit că dacă copilul "lucrează" la calculator (mai exact, utilizează corect programele aplicative existente), atunci el a realizat obiectivele proiectate. În consecință, se atestă cazuri când elevii de la profilul umanist și, respectiv, părinții lor pun sub semnul întrebării necesitatea învățării unor compartimente importante ale informaticii, cum ar fi bazele aritmetice ale tehnicii de calcul, structura calculatorului, limbajele de programare ș.a. Sub presiunea acestor factori în unele școli studiul informaticii se reduce la "butonare" sau, prin alte cuvinte, la memorarea mecanică a combinațiilor de taste care declanșează acțiunile dorite. La polul opus se află tendința autoritară de a face din țopii elevii programatori profesioniști. Evident, astfel de interpretări ale curriculumului școlar de informatică sînt incorecte, scopul principal al procesului de predare-învățare fiind dezvoltarea culturii informaționale și formarea gândirii algoritmice.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Ghealșchi, A.; Ghealșchi, L.; Mocanu, I.; Șpiru, I.; Furcanu, L., Vasilache, G., Informatica. Curriculum liceal // Matematică și Informatică. Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal, Editura ARC, Chișinău, 1999, p. 125-155.
2. Ghealșchi, A.; Ghealșchi, L.; Mocanu, I.; Șpiru, I.; Furcanu, L.; Vasilache, G., Curriculum de informatică VII - IX, Editura Dostoiei, Iași, 2000.
3. *Înțelegerea și utilizarea tehnicii de calcul*, O.A. Șpiru, I. Furcanu, L., Vasilache, G., UNESCO, Paris, 1994.
4. *Informatica și tehnologiile informaționale*, Șpiru, I.; Furcanu, L.; Vasilache, G., UNESCO - IFIP, Paris, 1994.
5. Curriculum școlar pentru Educația Tehnologică. Clasele V-VIII. Ministerul Educației Naționale, București, 1999.
6. Curriculum pentru școala profesională. Programa analitică pentru disciplina Informatică Aplicată. Ministerul Educației Naționale, București, 1998.
7. *Informatica și tehnologiile informaționale*, Șpiru, I.; Furcanu, L.; Vasilache, G., UNESCO - IFIP, Paris, 1994.



Maria VASILIEV

Bariere psihologice în activitatea inovatoare a profesorului

În psihologie, barierele psihologice sînt definite ca obstacole de natură internă (frica, neîncrederea, neliniștea), care fac dificilă realizarea cu succes a unor obiective, în cazul studiului nostru, a obiectivelor profesionale. Ne-am propus să cercetăm natura acestora pentru a schița unele strategii de instruire inițială a formatorilor capabili și dornici să producă schimbări calitative în învățămînt.

Orice informație venită din exterior este filtrată și ghidată de un sistem de valori sau bariere, care uneori ne servesc drept scut de apărare. Anume aceste modele de comportament blochează procesul creativ orientat spre înțelegerea schimbării, acceptată cu unele suspiciuni sau rezerve, mai cu seamă, dacă aceasta vizează direct sau indirect modul de viață, de activitate al oamenilor. Desori – exemplul situației sociale de la noi – atitudinile negative față de inovații sînt provocate de introducerea prea rapidă și prea frecventă a acestora.

În literatura de specialitate sînt cunoscute mai multe categorii de bariere psihologice. De exemplu, Hon A.M. înregistrează două: de cumpănă și de ordine. În opinia autorului, prima categorie se manifestă în cazul lipsei informațiilor deplină și precise cu privire la fenomen și al insensibilității față de nou (acestea provocînd atitudine negativă și împotrivire pasivă față de inovație). Cea de a doua categorie se exprimă prin atitudine de neîncredere față de inițiator, prin frica față de administrație, determinînd astfel o rezistență activă.

Investigațiile efectuate de V.I. Antoniu au condus la structurarea unui sistem logic de analiză a barierele psihologice. Cercetătorul abordează această problemă sub două aspecte: a) barierele psihologice ca formă de manifestare a climatului sociopsihologic din colectiv, avînd în calitate de indice stările psihice negative provocate de inovație; b) barierele psihice ca ansamblu de

Problema inovației a constituit obiectul de cercetare a multor cercetări de investigații din ultimii ani, continuînd să solicite atenția specialiștilor preocupați de schimbare, mai cu seamă a celor interesați de modificările calitative ce pot fi declarate în domeniul educației și învățămîntului. Interesul sporit pentru această categorie de schimbări/inovații este justificat de faptul că anume învățămîntul superior are menirea de a forma profesori capabili de a educa, la rîndul lor, subiecți apti să creeze și să producă schimbări calitative în toate sferile sociale.

Confruntîndu-ne cu diverse stereotipuri (de gîndire, de comportament), ne dăm seama că anume acestea, de cele mai dese ori, creează probleme, aducînd uneori prejudicii atît materiale cît și morale.

Prezentul studiu a pornit de la o afirmație cu caracter ipotetic, pe care am formulat-o în felul următor: dacă am fi mai puțin expuși și supuși influențelor anumitor stereotipuri, dacă am fi mai receptivi/deschiși la tot ce e nou și am poseda o gîndire proactivă, atunci majoritatea problemelor apărute în viața cotidiană și în activitatea profesională ar putea fi soluționate. Pomînd de la această idee de maximă generalitate, dar care ar putea declara și suficiente controverse, ne-am orientat eforturile spre cercetarea barierele psihologice ale unui profesor antrenat într-o inovație pedagogică, bariere care, lucru știut, au un impact negativ asupra rezultatelor muncii sale.



Parascovia SECRIERU-HARBUȚARU

Procesul instructiv-educativ corecțional la orele de educație tehnologică în școala auxiliară

„Noi credem că un copil este fericit când se joacă.
Dimpotrivă, el este fericit când muncește.
El se dovedește a fi „un muncitor vesel”,
un „mare muncitor”.
(Maria Montessori)

În vederea pregătirii elevului pentru viață, sistemul de învățământ din Republica Moldova, inclusiv cel special, urmează să aibă drept obiectiv prioritar dezvoltarea personalității. În condițiile actuale, generate de reformele social-economice, destinul oricărui copil, sănătos sau cu dizabilități, a devenit o problemă stringentă, ce trebuie soluționată atât la nivel de stat cât și cu suportul material și financiar al asociațiilor, comunităților, societăților nonguvernamentale, persoanelor particulare, care nu sînt indiferente față de soarta acestuia, de ocupațiile din viitor, de felul în care se va integra în societate, de faptul dacă își va găsi un loc de muncă și va putea să-și asigure existența.

Un rol important în orientarea profesională a copiilor cu dizabilități îl are disciplina școlară Educația tehnologică. Activitățile practice au un caracter interdisciplinar și contribuie la deschiderea orizontului elevilor pentru cunoaștere, la formarea și dezvoltarea abilităților practice de realizare a celor mai elementare forme de muncă.

În soluționarea problemei sus-numite, școala specială își asumă o responsabilitate foarte mare, deoarece nu doar

le transmite copiilor un minimum de cunoștințe despre om, natură, societate, ci îi orientează spre însușirea unor meserii prin intermediul anumitor îndeletniciri tradiționale. Acest fapt îi va permite fiecărui elev, indiferent de deficiențe, să trăiască și să activeze fără a se simți o povară pentru comunitate, pentru cei apropiați. Considerînd meșteșugurile populare parte componentă a patrimoniului cultural și dorind să acorde un ajutor esențial școlii speciale, Uniunea Meșterilor Populari din Republica Moldova a lansat, în cadrul Tîrgului Internațional de Tîrzi Development marketplace - 2000, finanțat de Banca Mondială, proiectul Integrarea socioprofesională a copiilor cu dizabilități. Acesta are drept scop facilitarea reabilitării sociale a persoanelor suferinde, prin organizarea activităților de instruire pentru practicarea unor meșteșuguri, cum ar fi: broderia, croșetarea, cusătoria, împletitul din fibre vegetale etc.

La realizarea proiectului au fost invitați savași de la Academia de Științe, pedagogi, specialiști în domeniu, psihologi, meșteri populari. Inițial, a fost elaborată concepția educației tehnologice în școala specială. S-a lucrat cu minuțiozitate la alcătuirea programelor, planurilor calendaristice, materialelor didactice necesare, raționînd, în măsura posibilităților, conținuturile preconizate la cerințele timpului, la specificul școlii auxiliare și la nevoile societății.

Selectarea școlilor-pilot (școlile internat auxiliare nr. 5 mun. Chișinău/ s. Visoca, jud. Soroca/ or. Rezina, jud. Orhei) a fost efectuată, ținîndu-se cont de zona etnografică în care este plasată fiecare dintre ele, de specificul acesteia, de ocupația de bază a locuitorilor etc. Prelegerile, seminariile, lucrările practice de instruire și perfecționare a cadrelor didactice au fost organizate atât în instituțiile respective cât și în incinta Uniunii Meșterilor Populari din municipiul Chișinău.

În vederea implementării proiectului au fost întreprinse o serie de măsuri: formarea și perfecționarea profesorilor, pregătirea și dotarea sălilor de studii, atelierelor și laboratoarelor cu utilaj și diverse aparate de prelucrare a lemnului și a altor materiale, aprovizionarea cu materie primă.

Asistînd la lecții și văzîndu-i pe elevii din aceste școli curioși, dornici de a folosi mașinile și unelte, de a modela, de a confecționa diverse obiecte, antîrit cu țipări mari erozii, sentimente de teamă, dar și de bucurie. Inițial, copiii au umăr it cu un deosebit interes cum funcționează



aparatele instalate, apoi, însetul cu însetul, și-au înlocuit și ei puterile la executarea celor mai simple și accesibile lucrări practice la diverse compartimente: cusătorie, croșetare, tricotare, broderie; împletitul din lezie, din papură, din pânză; cioplitul în lemn etc.

Au urmat edinșe, deplasări, analize, discuții, sugestii și propuneri de revizuire a conținuturilor și metodelor de lucru specifice școlii auxiliare, de îmbunătățire a condițiilor de muncă și instruire etc.

Un subiect aparte l-au constituit problemele cheie: ameliorarea bazei didactice pentru asigurarea procesului de instruire și educație, perfecționarea procedurilor de corecție și recuperare a deficiențelor psihofizice ale absolvenților cu handicap mental și locomotor. O atenție deosebită a fost acordată selecției activităților pentru însușirea metodelor adecvate tipului de handicap, accentul fiind pus pe latura formativă, profesorii străduindu-se să educe și să instruiască elevii diferentiat, în funcție de capacitățile lor intelectuale.

În cadrul orelor de educație tehnologică, procesul instructiv-educativ corecțional a fost direcționat, de asemenea, spre compensarea și remedierea deficiențelor din activitatea cognitivă, în special spre dezvoltarea fizică generală și a spiritului de observație, imaginației, vorbirii, orientării în spațiu. În cadrul acestei discipline este foarte important de a le educa elevilor acuratețea, conștiințiozitatea, respectarea regulilor de igienă personală și de securitate a muncii.

În scopul organizării unui demers instructiv-educativ și corecțional-compensatoriu eficient, este bine ca profesorul să lucreze cu fiecare elev individual, pe secvențe de activitate, utilizând diverse exerciții de fixare a imaginii psihomotrice, de executare a mișcărilor cu verbalizarea concomitentă a tuturor acțiunilor în vederea formării abilităților și deprinderilor elementare de îndeplinire a lucrărilor manuale. La faza inițială de însușire a mișcărilor se resimte necesitatea creării unor condiții în care fiecare elev să poată munci în ritmul său propriu, precizia efectuării operațiilor având o semnificație deosebită.

La desfășurarea cu succes a activităților practice, important este fiecare pas: pregătirea locului de muncă (inventarierea utilajului și a materiei prime necesare, aranjarea adecvată a materialelor ilustrative, selectarea instrumentelor); explicarea clară, accesibilă a tehnicilor aplicate; înțelegerea modului de confecționare a lucrării; cunoașterea etapelor și operațiilor de lucru, executarea acestora conform fișei tehnologice; respectarea normelor de securitate a muncii; calitatea produsului obținut (finit și semifinit) etc. Profesorul urmează să le explice elevilor cum trebuie să preîntâmpine și să evite accidentele care putea surveni în timpul manipulării instrumentelor. Pentru a-l învăța pe copil să utilizeze mașina de cusut sau cea de tricotate, să pișă corect croșeta sau andreelele, să monteze

ochiuri pe andreele sau la mașina de tricotate, să fixeze firele de lână în rafele de țesut covorașe-suverire etc., este nevoie de multă răbdare. Pe măsura consolidării abilităților și deprinderilor practice, se solicită efectuarea operațiilor respective într-un ritm apropiat de cel normal.

În procesul de implementare a proiectului am avut și realizări, și reușite, și primele scîlpiri de creștie. Grație unor profesori isușiți și unei bune organizări, au fost depășite dificultățile apărute pe parcurs. În rezultat, atât elevii cât și țipi cei angajați în proiect au simțit bucuria succesului, au admirat doctele executate de copii. Unele dintre acestea au fost prezentate la diverse expoziții școlare zonale și republicane - Croșeta de aur, Limba noastră, De ziua municipiului. Chișinău etc. O expoziție de lucrări ale elevilor suferinzi a fost organizată și la reprezentanța Băncii Mondiale în Republica Moldova.

Considerăm că elevii care își fac studiile în școlile auxiliare au avut marele noroc să participe la realizarea proiectului în cauză și să afle tainele și farmecul genurilor de bază ale artei populare.

Perioada de implementare a proiectului. Integrarea socioprofesională a copiilor cu dizabilități se încheie, ceea ce nu înseamnă că și lucrul se oprește. Importanța și necesitatea însușirii cunoștințelor și formării abilităților metodologice este evidentă pentru orice categorie de elevi. Cert este că pentru îmbunătățirea activității școlii auxiliare urmează a fi elaborate diverse materiale didactice.

În concluzie, putem să subliniem că orelor de educație tehnologică în școala auxiliară constituie un vast domeniu de activitate ce include procese psihice, fizice, morale, estetice etc. Esențial este să știm a le aplica pentru a-i ajuta pe elevi să-și descopere posibilitățile și capacitățile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea, C., Arta și țiința educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
2. Bălțeanu, I., Metodele populare în ajutorul copiilor și tinerilor cu dizabilități, Editura Ruxanda, Chișinău, 2000.
3. Curriculum școlar, cl. I-IV. Educația tehnologică, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
4. Concepția educației tehnologice în școala specială, Chișinău, 2000.
5. Stoica, V.; Reau, A., Vocația pedagogică, Editura Litera, Chișinău, 1995.
6. Scrieriu, P., Croșetarea. Programe școlare pentru cl. I-VII ale școlii generale, Chișinău, 1993-1998.
7. Postolachi, E.; Rotaru, L., La izvoțul artei populare, Editura Lumina, Chișinău, 1998.
8. Valorificarea patrimoniului național în educație și instruire, Chișinău, 1996.
9. A învăța și a munci, București, 1983.



Liliana CIASCAI

Documentele curriculare le solicită profesorilor să proiecteze și să elaboreze materiale didactice într-unul din următoarele scopuri: remedierea sau îmbogățirea echipamentului didactic din dotarea laboratorului școlar, sprijinirea elevilor în învățarea fizicii și cultivarea interesului pentru studiul acesteia, dezvoltarea creativității, a abilităților lor practice și de experimentare. Respectiva competență are însă la bază o pregătire sumară a profesorilor. Astfel, la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, în cadrul disciplinei Didactica fizicii, terei confecționarea materialelor didactice îi revine un singur modul de curs, destinat în principal unor succinte considerenți didactice, exemplificărilor și furnizării unei bibliografii. Studenții sînt îndemnați ca, odată ajunși la catedră, să pună în practică, în mod sistematic, activități de confecționare a materialelor didactice și să-și susțină în acest sens colegii învățători, care preiau disciplina timpurie, pentru ca dezvoltarea abilităților practice și a creativității elevilor să se facă de la vîrstă fragedă. Ei mai înveță că, din punct de vedere cognitiv, confecționarea unuia și aceluiași dispozitiv didactic artizanal la diverse trepte de învățămînt (învățămînt primar, gimnazial și liceal) contribuie la însușirea unor cunoștințe teoretice de niveluri diferite. În învățămîntul primar cunoștințele astfel asimilate sînt preponderent descriptive (Cum se desfășoară procesul/fenomenul implicat în funcționarea dispozitivului realizat?), în învățămîntul gimnazial se realizează trecerea de la descriptiv la causal (În ce condiții se desfășoară procesul menționat? Cînd se produce efectul studiat?), în timp ce la nivelul liceal accentul este pus pe cunoștințe de tip causal (De ce se produce fenomenul? Din ce cauză se produce efectul constatat?).

În practica didactică elaborarea dispozitivelor artizanale poate fi foarte bine corelată proiectului, metodă frecvent utilizată la toate nivelurile de învățămînt. Aparatele sau dispozitivele artizanale confecționate de elevi constituie un minilaborator personal, numit "laboratorul de buzunar". Ele sînt executate din obiecte de folosință curentă și din piese procurate din comerț.

O importantă categorie de dispozitive artizanale este

„Laboratorul de buzunar” la fizică

constituită din cele care imită aparatele existente în laboratoare: balanțe avînd ca talere capace de borcan, dinamometre executate la traforaj și funcționînd cu resorturi de pix, electroscopie confecționate din mîduvă de soc, foilă de aluminiu, fir de mătase și o ruia de lemn, vase comunicante realizate din tuburile a două pixuri transparente și dintr-un tub de cauciuc etc.

Un alt tip de dispozitive sînt cele care ilustrează aspecte ale desfășurării unor procese sau fenomene naturale. Un asemenea dispozitiv poate fi construit pentru demonstrarea funcționării, sub aspect mecanic, a procesului respirației normale, care se produce astfel: contracția mușchilor intercostali și a diafragmei – la inspirație – determină creșterea volumului plămînilor și aspirarea aerului. Decontracția este urmată de micșorarea volumului plămînilor și de expirarea dioxidului de carbon.

Elevii pot fi ajutați să-și imagineze acest proces, utilizînd următoarele obiecte: două baloane, o sticlă de plastic cu un dop perforat astfel încît să poată fi trecut un pai, apă. Paiul se introduce parțial într-unul din baloane și gura acestuia se leagă în așa mod încît în balon să nu intre aer decît prin pai. Balonul cu pai este apoi pus în sticlă, a cărei bază a fost decupată și înlocuită cu o membrană confecționată dintr-un alt balon. Se închide sticlă. Balonul joacă rolul unui plămînt, iar sticlă și membrana – rolul diafragmei și al mușchilor intercostali. La deformarea spre exterior a membranei în balonul-plămînt intră aer. Presiunea exercitată din exterior asupra membranei produce golirea balonului-plămînt de aer. Elevii mici, care nu posedă cunoștințe suficiente de fizică, se limitează la descrierea fenomenelor observate: Aerul intră în balonul-plămînt atunci cînd membrana este deformată spre exterior și iese atunci cînd este deformată în sens contrar. Elevii mari pot descrie causal fenomenele, explicînd că la creșterea volumului sistemului sticlă-membrană presiunea aerului din sticlă scade și, drept urmare, în balon intră aer. Tot ei, folosindu-și cunoștințele de anatomie, pot arăta limitele acestui model (de exemplu, faptul că plămîni sînt lipiți prin pleură de perețele cavității toracice). De asemenea, ei sînt capabili să perfecționeze dispozitivul, utilizînd un tub de sticlă în formă de T sau Y și două baloane cu rol de plămîni.

Cu un balon pot fi realizate și alte experimente simple, care vor servi ca punct de plecare în formularea unor situații-problemă. De exemplu, fixînd un balon la gura unei sticle și așezînd sticlă deasupra unei surse de căldură (sau introducînd-o parțial/complet într-un vas cu apă caldă), se va observa cum balonul începe să se umfle. Pentru țipi elevii explicația va viza creșterea volumului aerului închis în sticlă și balon prin încălzire. Prin modelare ideală însă acest fapt experimental poate fi transformat de elevii

mai mari într-o problemă mixtă – teoretică și experimentală : Cum poate fi măsurat volumul aerului din balon la un moment dat? Ar putea fi utilizat acest dispozitiv ca termometru? Pornind de la această situație experimentală , compunem o problemă cantitativă și precizăm efectele considerate neglijabile etc.

Tot cu un balon pot fi efectuate experiențe de electrostatică. Astfel, se știe că foarte mulți dintre elevii mici cred că fulgerul (sau trăsnetul, pe care nu-l diferențiază de fulger) se produce atunci când doi mări „se ciocnesc”, „se lovesc” sau „se ating” (!). Pentru a le „demonta” aceste convingeri, pot fi realizate experiențe care necesită un balon, hârtie de ziar , un creion de tensiune și un ac cu gălălie. Ziarul, balonul umflat și mărțile experimentatorului sînt plasate în vecinătatea unei surse de căldură pentru ca suprafețele lor să fie uscate. Folosind ziarul, se electrizează prin frecare o porțiune din suprafața balonului, de care apoi este apropiat creionul de tensiune. Lampa lui va lumina. Dacă experimentul este desfășurat în întineric și de suprafața electrizată a balonului este apropiat acul (pinut de partea ascuțită) , atunci între suprafața balonului și gălălia acului se produce un mic fulger (o scînteie de 2-3 cm). Observînd cînd/cum au loc asemenea descărcări și constatînd natura lor electrică, raționînd prin analogie, elevii mici vor putea depăși ideile sus-menționate. Elevii mari vor fi în stare să explice fenomenul , identificînd în sistemul balon-hârtie de ziar o mărție electrostatică capabilă să producă o tensiune de ordinul a peste zece mii de volți.

Un alt dispozitiv experimental atractiv este cel prin care se realizează experiența lui Descartes. El necesită un mic recipient cilindric (din cele în care se vînd esențele alimentare) și o eprubetă de plastic. În eprubeta parțial umplută cu apă se introduce recipientul răsturnat astfel încît nivelul apei din eprubetă să fie la aproximativ 0,5 cm sub buza ei. Se acoperă etanș gura eprubetei cu o bucăpică de balon, bine întinsă. La apăsarea pe această membrană, recipientul coboară, iar dacă apăsarea încetează, el urcă din nou la suprafață. Elevii mici vor constata fenomenele și le vor descrie (plutirea recipientului în absența unei adjuvante exercitate asupra membranei și, respectiv, deplasarea pe verticală a acestuia la defomarea membranei și la revenirea ei la forma inițială). Elevii mari vor putea explica fenomenele observate, aplicînd cunoștințele referitoare la transmiterea presiunii prin gaze și lichide, la cauzile de plutire, la procesul izoterm suferit de aerul din recipient. Ei pot realiza dispozitivul la o scară mai mare, folosind o sticlă de lapte sau o măsură și o eprubetă.

Un dispozitiv artizanal confecționat la o clasă poate fi utilizat de către profesor la o altă clasă. În acest caz , integrarea dispozitivelor experimentale în lecție se poate efectua într-unul din următoarele scopuri: sensibilizarea elevilor pentru noul conținut studiat, menținerea atenției lor pe parcursul lecției, însușirea de noi cunoștințe sau extinderea cunoștințelor , crearea unei situații-problemă, evidențierea sau „demontarea” unor idei greșite, eva-

luarea atingerii unui obiectiv în contextul evaluării formative sau sumative, dezvoltarea creativității elevilor prin perfecționarea dispozitivului etc. În general, elevii sînt încertați să realizeze dispozitive, fișe tehnice sau fișe de activitate experimentală care să constituie material didactic pentru colegii lor din alte clase.

Pentru experiența lui Descartes , o asemenea fișă poate fi structurată după cum urmează:

Fișă de activitate experimentală

Tema: Experiența lui DESCARTES

Dispozitivul experimental :

- măsură (cu lungimea de 50 cm);
- vas cu apă;
- membrană elastică (confecționată dintr-un balon);
- riglă gradată;
- eprubetă (de 12 cm lungime).

Modul de lucru :

- umple măsura cu apă astfel încît coloana de apă să ajungă pînă la buza mensei;
- umple eprubeta cu apă în așa mod încît coloana de apă să fie de aproximativ 8,5 cm;
- răstoarnă rapid eprubeta în măsură astfel încît apa să nu curgă;
- aplică pe gura mensei o membrană elastică bine întinsă;
- apasă membrana cu mîna și observă comportarea eprubetei;
- încetează adjuvarea asupra membranei;
- notează faptele observate:

- explică observațiile (formulează explicația în cuvinte și descrie matematic procesele care se produc).

Concluzie: _____

În final, revenind la formarea inițială a profesorilor , trebuie subliniat faptul că practica pedagogică constituie un mediu propice stimulării interesului studenților fizicieni pentru confecționarea de materiale didactice. Vizitînd colile pentru a descoperi acest gen de produse ale elevilor și profesorilor , studenților li s-a solicitat să reproducă proiectul unui asemenea dispozitiv și să-l includă în portofoliul de practică pedagogică, împreună cu indicațiile tehnice de realizare, cu sugestiile de integrare în lecție și cu motivația alegerii lui. Opțional, pentru o apreciere mai bună a activității, studenții pot construi dispozitivul artizanal selectat sau îl pot perfecționa.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

Ciascai, L., Introducere în didactica științelor. Didactica disciplinei științe, Casa Căpîii de Știință, Cluj-Napoca, 2001.



Tatiana DUDNICENCO

Activități în afara orelor de program la biologie

Actualele cerințe social-economice și culturale tot mai complexe au impus democratizarea instruirii, ceea ce a condus la creșterea numărului de școli de toate gradele, diversificarea tipurilor, profilurilor de specializare.

Organizarea strictă a instruirii biologice prin lecții, cu etape distincte, a generat uneori erori și excese – monotonie, rigiditate, aglomerare de cunoștințe nu întotdeauna utile. Lecția nu poate fi și nu trebuie considerată forma exclusivă de predare-învățare în cadrul studierii biologiei, întrucât complexitatea procesului de învățământ, multitudinea obiectivelor pe care le vizează, varietatea aptitudinilor și intereselor elevilor fac necesară și utilizarea altor forme de studiu. Întru completarea procesului didactic se organizează atât activități extracurriculare, desfășurate în școală (în afara orarului), cât și activități extracurriculare. Astfel, formele organizatorice extracurriculare pot fi clasificate în modul menționat în tabelul de mai jos.

Activitățile extracurriculare cu caracter biologic au un rol complementar, urmărind extinderea învățării, exersarea priceperilor și deprinderilor, stimularea intereselor, dezvoltarea aptitudinilor, facilitarea orientării școlare și profesionale, organizarea judicioasă și atractivă a timpului liber al elevilor. Ele contribuie la perseperea lumii înconjurătoare ca un sistem și educă dragostea față de natură.

Activitățile complementare prezintă unele particularități ce vizează angajarea elevilor, conținutul și duratele lor, formele de organizare și metodele folosite, evaluarea rezultatelor. Participarea elevilor este facultativă, iar conținutul se fixează în funcție de dorințele și preferințele lor, de condițiile și posibilitățile de realizare. Formele complementare de organizare a procesului de învățământ la biologie, spre deosebire de lecțiile tradiționale, sînt mult mai elastice, ingenioase și au un caracter recreativ, oferind în acest fel cîmp deschis manifestării spiritului de inițiativă al elevilor. Pentru evaluarea rezultatelor se utilizează alte modalități decît în cadrul lecției, predominînd aprobarea și evidențierea prin laudă, participările la expoziții etc. [3, p. 382]. Se impun deci anumite condiții de realizare a acestor forme de organizare a învățării, tact în conducerea lor, în valorificarea instructiv-educativă a acțiunilor, o metodologie adecvată [2, p. 346].

În funcție de legătura cu procesul didactic desfășurat la clasă, activitățile în afara orarului și cele extracurriculare pot fi organizate în trei etape:

- la începutul unei teme sau capitol prevăzut de curriculumul de biologie. Aici se înscriu activitățile introductive extracurriculare sau în afara orarului, menite să asigure o familiarizare inițială a elevilor cu sarcina de învățare, trezirea interesului pentru subiectul studiat, acumularea unui material factual pentru dezbateră în cadrul lecțiilor ce vor urma;

Tipuri de activități didactice	Exemple	Caracteristici
Activități desfășurate în școală (în afara orelor de program)	Consultări, meditații, microsimepozioane, mese rotunde, cercuri de biologie, concursuri pe diferite teme de biologie, seate, întâlniri cu personalități din domeniul biologiei etc.	Pot fi organizate sub îndrumarea corpului didactic, în afara orelor de program, pentru a aprofunda pregătirea realizată în timpul lecțiilor.
Activități extracurriculare	Excursii didactice, vizite de documentare, activități cultural-distractive, vizionări de filme tematice, expoziții etc.	Se organizează de corpul didactic al instituțiilor extracurriculare: centre de creație, cluburi etc.

- continuarea lecției se va realiza prin folosirea altor forme instructiv-educative;
- la finele modulului (temei), în scopul întăririi și valorificării cunoștințelor însușite la lecții, se vor organiza activități extrașcolare de sinteză.

Profesorul lărgeste orizontul de cunoștințe al elevilor, consolidând și sistematizând cele învățate la lecții (de exemplu, la diversitatea organismelor vii în natură: studierea florei și faunei pinului natal, floriculturii, grădinaritului, creșterii animalelor domestice etc.) sau aprofundează achizițiile elevilor prin cercetări elementare (microscopie, bacteriologie, studierea reflexelor etc.).

Formele de activități extrașcolare sînt într-o relație de interdependență și se completează reciproc. Anumite forme de muncă didactico-educative complementare lecției apar în școală uneori spontan și există izolat. Preocuparea elevilor pentru lucrul cu plantele și animalele este evidentă, de obicei, la lecții. Cei mai motivați, pe lângă lucrările propuse de profesor ca obligatorii pentru toți elevii, realizează benevol sarcini mult mai complicate. Drept consecință, cercul tinerilor naturaliști este alcătuit din copii care manifestă un interes deosebit față de biologie. Profesorul tinde să aducă la cunoștința tuturor elevilor rezultatele activității cercului nu numai la oră, dar și în cadrul altor activități: serate, conferințe, expoziții etc.

Preferințele elevilor deseori sînt destul de limitate, de aceea sarcina profesorului de biologie constă în extinderea ariei de preocupări a copiilor, educarea unor oameni erudiți, ce iubesc știința, capabili de a cerceta natura. Formele activității extrașcolare permit redirecționarea elevilor de la activitatea individuală spre cea colectivă, formîndu-le deprinderi de lucru în grup și abilități de integrare socială, ceea ce are un mare rol în educație.

Prezentăm succint unele dintre principalele forme extrașcolare de organizare a procesului de învățămînt la biologie:

Consultările - sînt activități cu mari posibilități de individualizare și diferențiere, în cadrul cărora profesorul explică și acordă îndrumări suplimentare asupra unor probleme puse de elevi. Ele se realizează prin discuții individuale sau în grup, elevii fiind cei care declanșează dialogul prin întrebări vizavi de anumite aspecte ale subiectelor studiate sau nestudiate la lecțiile de biologie, dar care îi interesează (de exemplu, Microbiologia spațiului cosmic; Solul ca mediu natural pentru diverse microorganisme; Microorganisme extremofile; Cuantificarea prezenței și activității microorganismelor în natură; Microflora normală a organismelor animale; Substanțele biactive utilizate de plante și utilizarea lor în medicină și cosmetologie; Înmulțirea și îngrijirea plantelor de cameră etc.). În cadrul consultațiilor se pot da indicații și recomandări privind activitatea cercurilor de biologie sau munca independentă a elevului. Se organizează ori de cîte ori este nevoie, fie din inițiativa profesorului, fie din inițiativa copiilor.

Meditațiile - reprezintă o activitate suplimentară desfășurată de elev sub îndrumarea profesorului, în vederea înlăturării restanțelor la învățătură, prin completarea și întregirea cunoștințelor și formarea unor capacități indispensabile învățării ulterioare. Cadrul didactic stabilește modalitățile concrete de ajutor pentru fiecare elev în parte.

Cercurile de biologie - formă de activitate ce întărește și dezvoltă interesele și aptitudinile elevilor, menită să-i stimuleze pentru cunoașterea fenomenelor lumii vii, descoperirea și verificarea unor adevăruri științifice, formarea spiritului de cercetare. Cercurile sînt alcătuite din elevi cu preocupări și posibilități asemănătoare (constituite la nivelul clasei sau pe grupe de clase) și își desfășoară activitatea sub conducerea profesorului de biologie, căruia îi revine sarcina de a stabili tematica în colaborare cu membrii acestora, pentru a-i angaja efectiv la realizarea unor obiective concrete.

După conținutul activității, cercurile de biologie aparțin categoriei experimentale (științifice) și au drept obiective:

- întăririi și aprofundării sistemului de cunoștințe științifice cu noi date despre fenomenele lumii vii;
- educarea la elevi a interesului pentru cunoaștere, cercetare și aplicare a rezultatelor în practică;
- dezvoltarea deprinderilor practice, a tehnicilor de lucru specifice biologiei;
- formarea profilului moral al omului contemporan.

În vederea realizării obiectivelor cercului de biologie, pentru a asigura îmbinarea activităților de învățare cu practica și cu investigația științifică, este necesar, după cum a fost menționat anterior, să se stabilească din timp o tematică adecvată. În acest scop, la selectarea subiectelor se vor respecta următoarele cerințe:

- să corespundă intereselor și preocupărilor membrilor cercului;
- să fie în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale elevilor;
- să cuprindă o problemă legată de specificul zonei în care este situată școala;
- să țină seama de baza didactico-materială a școlii (actuală și de perspectivă);
- să îmbine activitatea teoretică cu cea practică și cu cercetarea științifică;
- să prevadă colaborarea cu alte organizații din localitate (institute de cercetare, universități, spitale, biblioteci etc.)

Finind seama de acestea, conținutul activității în cadrul cercurilor de biologie poate cuprinde ca tematică:

1. Lumea vegetală:
 - "Cromile verzi" ale pădurii
 - Studiul plantelor medicinale
 - Căsiurile din plante medicinale și rolul lor în tratarea unor afecțiuni

- Plantele decorative și condițiile necesare cultivării lor
 - Influența lucrărilor agricole asupra producției principalelor plante de cultură din zona în care este situată școala
 - Influența poluării apei, aerului, solului asupra florei din regiune
 - Specii de plante incluse în Cartea Roșie a Moldovei etc.
- 2 Lumea animală:
- Lumea nevăzută într-o picătură de apă
 - Viața în rău
 - Culegătorii de nectar
 - Prietenii omului – animalele domestice
 - Creșterea și dezvoltarea principalelor specii de animale domestice caracteristice zonei în care este situată școala, în funcție de condițiile de hrană;
 - Influența poluării mediului de trai asupra creșterii și dezvoltării unor specii de animale (șoareci, iepuri etc.)
 - Specii de animale incluse în Cartea Roșie a Moldovei etc.
- 3 Anatomie, fiziologie și igiena omului:
- Tainele creierului uman
 - Tipuri de traumatisme și prevenirea lor
 - Toxicitatea fumului de țigară
 - Toxicitatea alcoolului și a drogurilor
 - Nocivitatea abuzului de medicamente
 - Alimentația rațională și rolul ei în creșterea și dezvoltarea normală a organismului
 - Regimul de muncă și de odihnă etc.
- 4 Biologie generală:
- Călătorii în trecutul îndepărtat al planetei Pământ și al omului
 - Chimia celulei vii
 - Lanțurile nutritive în natură
 - Bionica și viitorul ei
 - Biologia cosmică
 - Protecția biosferei etc.
- 5 Activități practice:
- Întomirea unor ierburi, colecții de plante medicinale
 - Conservări de plante și animale în lichide
 - Efectuarea de preparate microscopice
 - Amenajarea acvariiilor, colțului biologic vegetal și animal
 - Amenajarea terenului experimental al școlii
 - Decorarea curții școlii cu diverse plante
 - Cultivarea pe terenul experimental al școlii a principalelor soiuri de plante caracteristice zonei date
 - Creșterea unor animale în cadrul bazei școlare etc.
- Așadar, în cadrul școlii pot funcționa: cercul tinerilor biologi, unde sînt incluși elevii ai claselor superioare, dar și cei ai claselor primare, care au cunoștințe elementare de biologie; cercuri biologice specializate pe interese: cercul tinerilor botaniști (cl. V-VII), cercul tinerilor zoologi

(cl. V-VII), cercul tinerilor fiziologi (cl. VIII-XII), cercul tinerilor biotecnologi, cercul tinerilor geneticieni, cercul tinerilor microbiologi, cercul de ecologie (cl. IX-XII) etc. O astfel de clasificare se datorează nivelului de cunoștințe al elevilor și vârstei lor. Este evident că între toate cercurile biologice trebuie să existe o legătură, o succedare și cooperare în realizarea unor activități comune. Deseori însă, elevii claselor superioare continuă să se ocupe de cercetarea lumii plantelor și a animalelor, în conformitate cu interesele lor. Valorificarea activității cercurilor se face prin modalități stimulatoare de angajare a elevilor sub diferite forme: concursuri, competiții, expoziții, conferințe etc. De asemenea, se recomandă, în scopul efectuării schimbului de experiență, să se stabilească relații cu cercurile biologice din alte școli prin: organizarea vizitelor reciproce, desfășurarea discuțiilor, seratelor, expozițiilor, expedițiilor comune.

Microsimpozițiile – dezbateri organizate pe anumite teme științifice în baza unor scurte expuneri (15-20 min.), prezentate în fața publicului (elevi, profesori) care, la sfîrșitul fiecărui expozu, îi adresează participantului întrebări (5 min.). În acest mod, se oferă prilejul confutării de idei, se crează cadrul valorificării cercetării proprii, elevii fiind familiarizați cu participarea la reuniuni științifice. Microsimpozițiile sînt organizate cu concursul unor cercetători și specialiști în diferite domenii.

Recomandări:

- se stabilește tema sau genericul microsimpoziției (de exemplu, Regulatorii ai creșterii și dezvoltării plantelor; Biotehnologia – realizări și perspective; Plantele medicinale în viața omului; Biodiversitatea vegetală a Republicii Moldova la începutul mileniului III etc.);
- se dau consultații în elaborarea lucrărilor;
- se inițiază elevii în susținerea prezentărilor și participarea la dezbateri;
- se evidențiază meritele, reușirile și se fac sugestii privind finalizarea expunerilor;
- se recomandă pentru publicare lucrările meritorii.

Mesele rotunde – dezbateri libere ale unei probleme de către cîteva persoane. Luările de cuvînt – asupra unei teme stabilite preventiv – sînt coordonate de un animator (moderator), care trage și concluziile. Opiniile exprimate ajung la elevi prin audiere directă, prin publicarea conținutului dezbaterilor sau prin difuzarea lui în emisiuni radiofonice și televizate. Mesele rotunde au un mare rol formativ și informativ, ele mijlocesc contactul cu specialiști din diverse domenii ale biologiei și pot fi organizate pe astfel de teme ca: Probleme actuale ale ecologiei; Conservarea biodiversității din regiunea bazinului Nistru; Drogurile etc.

Vizita de documentare – formă de activitate ce se organizează la instituții și întreprinderi, muzee, case memoriale, monumente ale naturii, laboratoare de cercetare, stațiuni experimentale agricole, săli de expoziții etc. și

constituie pentru elevi o experiență de cunoaștere directă, rezultată din contactul personal cu lumea obiectelor și fenomenelor reale. Contactul nemijlocit senzorial cu realitatea reprezintă baza unei cunoașteri oțiripifice progresive, dar această cerință nu poate fi realizată în toate situațiile de învățare. Cu obiectele, fenomenele din lumea macro- și microuniversului, cu cele care aparțin unor timpuri istorice, pinuturi geografice îndepărtate etc. elevii nu pot să ia cunoaștință în mod direct. Vizita de documentare la un muzeu de istorie naturală are această calitate deosebită de a oferi originalul într-un cadru asemănător celui natural, reconstituind perioade din istoria Pământului. Sînt bine-venite vizite la: Muzeul de Etnografie și Istorie Naturală (Chișinău), unde sînt expuse variate specii de plante și animale pe complexe naturale; Muzeul de Zoologie al Universității de Stat din Moldova, în care sînt prezentate peste două mii de specii de animale de pe întreg globul pămîntesc etc.

Metoda de instruire utilizată predominant de profesor în timpul vizitei este cea a demonstrației, reținînd obiectele, modelele, imaginile ca baze perceptive pentru învățare. De obicei, aceasta este considerată o metodă pasivă, dar cadrul didactic trebuie s-o aplice din perspectivă euristica, adică activă.

Recomandări:

- vizitele urmează să fie bine proiectate, să se desfășoare în condiții civilizate de deplasare;
- să fie anunțate din timp pentru ca personalul locului vizitat să nu fie luat prin surprindere, să fie cooperant;
- să se stabilească clar obiectivele;
- personalul abordat să fie de înaltă competență profesională;
- să se comenteze impresiile vizitelor;
- să se aplice cunoaștințele dobținute în urma vizitelor la lecții.

Excursia didactică (oțiripifică) este o formă de organizare a procesului de învățămînt care prilejuiește contactul nemijlocit cu realitatea, observarea directă și studierea obiectelor și fenomenelor în condiții naturale sau la locurile unde se păstrează anumite colecții. În cadrul acesteia se înbină multiple activități de : documentare, observare, investigare, prelucrare, evaluare, generalizare, valorificare [1, pag. 247]. Funcția de bază a excursiei didactice este cea cognitivă, procesul instruirii realizîndu-se prin corelația cunoașterii senzoriale cu cea simbolică, pornind de la prima spre a doua. Acestei funcții i se adaugă și altele: moral-civică, estetică, de confruntare și tonifiere biometrică a elevilor. Sensibilizarea elevilor pentru biologie se materializează în variatele activități, care îi apropie de universul macro- și microscopic concret. Excursiile au un rol deosebit de important pentru elevi, mai ales dacă ei sînt de la orașe, din cartiere aglomerate și depărtate de mediul natural.

Excursia oțiripifică este un excelent prilej pentru cunoașterea directă a plantelor și animalelor, a relațiilor dintre organisme, a influențelor pozitive și negative ale prezenței umane, a conservării mediului înconjurător. Descoperirea, învățarea dirijată de profesor în contact cu lumea vie este mult mai evidentă, mai simplă și mai logică decît cea realizată studiînd manualul sau alte materiale didactice. Excursiile se pot desfășura în grădini botanice și zoologice, parcuri, terenuri de cultură, păduri, zone cu lacuri, bălți, rîuri, pâruri și fîrșe etc., majoritatea lor cuprinzînd mai multe tipuri de ecosisteme și zone ecologice, oferind posibilități multiple de analiză interdisciplinară a naturii. Este recomandabil ca profesorul să trateze la modul general ambiția în care se află cu elevii, iar mai apoi să se axeze pe latura particulară umărită în această excursie. Astfel, copiii vor înțelege natura ca pe un tot unitar, vor realiza interdependența dintre factorii biologici, geografici, geologici, social-economici.

Eficiența instructiv-educativă a excursiei didactice depinde de respectarea unor exigențe, printre care se numără: pregătirea temeinică a profesorului și elevilor pentru această activitate; stabilirea în prealabil a conținuturilor în raport cu obiectivul umărit și cu nivelul de cunoaștințe al elevilor; crearea unui climat psihologic favorabil adăunilor pe care le implică deplasarea (obiective, conținut, durată, etape); realizarea cerințelor activității concrete din timpul excursiei, precum și ale evaluării și valorificării rezultatelor dobținute etc. După desfășurarea acesteia, profesorul va trebui să valorifice cu elevii datele și informațiile culese, să-i conducă spre o analiză pertinentă a celor observate, spre relevarea adevărilor investigate.

Activitățile extracurriculare (nonformale), prin caracteristicile lor, au roluri formative pe care lecția nu le-ar putea realiza decît parțial. Școala participă la procesele instructiv-educative sistematice și traduce în practică principiul permanenței educației, face apel la experiența de viață a fiecărui elev, învățarea devenind astfel mai importantă. Prin înbinarea celor două forme se ajunge la un demers de calitate, unde profesorii selectează, analizează, prelucurează în mod creator și utilizează cu toată libertatea ceea ce consideră necesar, scopul final fiind eficiența muncii pedagogice.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- 1 Jînga, I.; Istrate E., Manual de pedagogie, Editura ALL Educational, București, 1998.
- 2 Macavei, E., Pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- 3 Nicola, I., Pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.



Svetlana CHIPU

Empatia cadrului didactic și optimizarea relației profesor-elev

I. IMPORTANȚA EMPATIEI ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Empatia este un proces de bază în interacțiunile sociale, component obligatoriu al unei comunicări depline. Persoanele, activitatea cărora presupune colaborarea cu alte persoane, au nevoie să-și perfecționeze capacitatea de a demonstra sistematic empatie, parte necesară și valoroasă a educației. Gradul înalt al empatiei profesorului duce la transformări calitative ale personalității elevilor cu care el comunică; ameliorarea comportamentului empatic al profesorului poate genera ameliorări ale comportamentului empatic al elevului și, respectiv, ale relației profesor-elev.

Psihologul american Carl Rogers a introdus inițial empatia în psihoterapie, iar apoi și în alte domenii – învățământ, viața familială etc. În accepția sa, în rol de facilitator (cel ce contribuie la un oarecare proces de comunicare, învățare etc.) poate fi nu doar psihoterapeutul, ci și profesorul sau părintele.

Pentru a releva rolul empatiei în educație, C. Rogers și colaboratorii lui au desfășurat cercetări vaste, implicând 600 de profesori și 10 000 de elevi. Astfel, în comparație cu elevii profesorilor „tradiționali”, la elevii ai căror profesori au un nivel înalt de empatie se observă:

- mai puține absențe de la ore;
- mai multă autonomie;
- mai puțină agresivitate fizică și verbală;
- mai bine dezvoltată concepția eului, mai mult respect față de sine;
- succese academice mai mari;
- mai puține dificultăți de disciplină;
- un QI mai înalt;
- creșterea creativității în timpul anului;
- un grad mai înalt de spontaneitate, de libertate în exprimarea de sine, un nivel mai înalt de încredere.

În studiul său, Sharon Morgan (1984) descrie trăsăturile de personalitate ale profesorilor cu un grad înalt al empatiei, rezultatele sugerând că aceștia au și un grad înalt de performanță profesională.

În lucrarea sa *Empatia și relația profesor-elev* (1987), S. Marcus evidențiază faptul că, în cele mai multe cazuri,

un comportament profund empatic al profesorului față de elev este însoțit și de un comportament empatic ridicat al elevului față de profesor, iar un comportament slab empatic al profesorului față de elev este însoțit de un comportament slab empatic al elevului față de profesor. Autorul remarcă că această compatibilitate între empatia profesorului și cea a elevului nu rezolvă definitiv problemele relației profesor-elev și nu este singurul mijloc ce asigură optimizarea acesteia, dar apreciază ponderea deosebită a fenomenului. Numeroase studii ale specialiștilor în domeniu relevă faptul că empatia este o capacitate necesară și importantă a profesorului și că ea poate fi dezvoltată. Necesitatea procesului este determinată de constatarea: ameliorarea comportamentului empatic al profesorului poate avea consecințe pozitive asupra comportamentului empatic al elevului.

Astfel, David Aspy (1975) a demonstrat că profesorii pot fi antrenați să empatizeze mai bine cu elevii lor. Kenneth Clark (1980) a dedus că blocarea empatiei cu forța constituie baza tensiunilor interpersonale și sociale. Ronald Warner (1984) a descris reacțiile profesorilor ce au urmat un program audiovizual privind rolul empatiei cadrului didactic în clasă, ca rezultat dobținându-se o creștere semnificativă a deprinderilor de comunicare interpersonală și a empatiei. D. McConnell și J. LeCapitaine (1985) au examinat efectele unui training de creativitate asupra empatiei profesorilor, interacțiunilor cu elevii, a așa cum sînt percepute de ambele părți. Autorii concluzionează că profesorii ce au urmat training-ul sînt mult mai deschiși către ideile și răspunsurile elevilor, permit experimentarea și îi ascultă mai atent.

II. DEMERSUL EXPERIMENTAL

Empatia are o pondere semnificativă în activitatea profesorului, în construirea și menținerea unor relații optime cu elevii. Din aceste considerente am realizat o cercetare experimentală, care a avut drept obiectiv evaluarea nivelului capacității empatice, comunicabilității profesorilor și observarea unor aspecte ale relației profesor-elev, percepute de elevi și profesori, a conexiunii dintre capacitatea empatică a cadrelor didactice și relația profesor-elev.

La experiment au participat 12 profesori ai claselor a V-a, două învățătoare ale claselor a IV-a și 110 elevi din clasele respective dintr-un liceu din municipiul Chișinău.

Tehnici de investigare au fost următoarele:

A) pentru profesori

- 1 Chestionarul de măsurare a empatiei emoționale, elaborat de A. Mehrabian și N. Epstein.
- 2 Testul de Intuiție și Empatie al lui R. Dymond (adaptat de S. Marcus).

- 3 Testul Comunicabilitate după L. D. Stolearenco.
- 4 Chestionarul de măsurare a capacității de a asculta.
- 5 Chestionarul menit să surprindă unele aspecte ale relației profesor-elev.

B) pentru elevi

a) pentru cei 50 de elevi ai claselor a V-a:

- 1 Testul de Intuiție și Empatie al lui R. Dymond (adaptat de S. Marcus).
- 2 Un chestionar adaptat după mai mulți autori (Virabie D., Truță E., cu unele completări din partea noastră). Prima parte a chestionarului are scopul de a depista rolul profesorului asupra formării copilului de această vârstă, cum se simte elevul în școală; a doua parte - de a stabili cum sînt apreciați elevii și cît de apropiați sînt de profesorii lor.
- 3 Chestionarul de sesizare a preferințelor elevilor în ceea ce privește profesorii și disciplinele studiate; calitățile pe care ar trebui și pe care nu ar trebui să le posede un profesor ideal.

b) pentru cei 60 de elevi ai claselor a IV-a:

- 1 Testul de Intuiție și Empatie al lui R. Dymond (adaptat de S. Marcus).
- 2 Chestionarul de la a), p. 2.

Interpretarea rezultatelor:

1 Chestionarul de măsurare a empatiei emoționale, elaborat de A. Mehrabian și N. Epstein

Niveluri	Nr. profesorilor	%
ridicat	1	7
normal	5	36
scăzut	8	57
slab	-	0

2 Testul de Intuiție și Empatie al lui R. Dymond (adaptat de S. Marcus)

Niveluri	Nr. profesorilor	%
I- foarte jos	-	0
I	-	0
III	1	6
IV	4	25
V	7	43
VI	4	25
VII	-	0
VIII	-	0
IX	-	0
X- foarte înalt	-	0

Capacitatea empatică emoțională și predictivă: conform Chestionarului de măsurare a empatiei emoționale al lui A. Mehrabian și N. Epstein și Testului de Intuiție și Empatie al lui R. Dymond (adaptat de S. Marcus) mai mult de jumătate din profesori manifestă un nivel

scăzut al empatiei. Acest moment poate fi explicat prin faptul că majoritatea profesorilor chestionați au acumulat într-o măsură mai mică cunoștințe din domeniul empatiei, deoarece subiectul în cauză nu este abordat la cursurile de perfecționare, precum și din lipsă de literatură, de materiale ce țin de problema în discuție. De asemenea, însăși recunoașterea existenței de empatie a căilor, metodelor de formare și dezvoltare a capacității empatice reduce posibilitățile profesorului de a o cultiva și perfecționa.

3. Testul „Comunicabilitate” după L. D. Stolearenco

Niveluri	Nr. prof.	%
I - foarte comunicabil	-	0
II - închis în sine, revoctăreș	-	0
III- comunicabilitate suficientă	3	21
IV- comunicabilitate normală	6	43
V- comunicabilitate puțin exagerată	5	36
VI - comunicabilitate exagerată	-	0

Comunicabilitatea: majoritatea profesorilor au o comunicabilitate normală cu tendința spre o comunicare puțin exagerată.

4 Chestionar de măsurare a capacității de a asculta

Niveluri	Nr. prof.	%
1 Foarte jos	-	0
2 Jos	-	0
3 Mai jos de mediu	1	7
4 Puțin mai jos de mediu	1	7
5 Mediu	4	29
6 Puțin mai sus de mediu	3+1	29
7 Mai sus de mediu	1+1	14
8 Înalt	2	14
9 Foarte înalt	-	0

Capacitatea de a asculta: potrivit rezultatelor, majoritatea profesorilor au o capacitate de ascultare dezvoltată la nivel mediu și mai sus de nivelul mediu.

5 Chestionar menit să surprindă unele aspecte ale relației profesor-elev

Profesorul urma:

- să aprecieze relațiile sale cu elevii;
- să se transpună în locul elevilor și să aprecieze cum califică aceștia relațiile cu el;
- să se transpună în locul elevilor și să expună părerea lor despre aprecierea făcută de profesor;

Din fiecare clasă au fost aleși cîte zece elevi. Selecționarea s-a efectuat cu ajutorul diriginților, care au fost rugați să numească 5 elevi cu un comportament corect și 5 elevi cu un comportament incorect.

I. Rezultatele pentru profesorii claselor a V-a

Pentru început, prezentăm rezultatele modului în care profesorii califică relațiile lor cu elevii cl. V-d și V-c (Tabelul 1). Se observă o diferență în aprecierea elevilor acestor două clase. Clasa a V-c este considerată o clasă bună, iar clasa V-d – ca avînd probleme cu înțelegerea și cu de comportament. În comparație cu cl. V-d, relațiile cu cl. V-c sînt calificate de profesori drept mai apropiate (relații foarte distante nici nu au fost menționate).

Tabelul 1.

Relațiile cu elevii (%):		
	V-d	V-c
Foarte apropiate	13	25
Apropiate	47	66
Distante	35	9
Foarte distante	5	0

În continuare vom prezenta în plan comparativ răspunsurile profesorilor și ale elevilor. În acest caz, profesorilor li s-a propus de a se „identifica” cu elevii și de a răspunde cum cred că ar califica aceștia relațiile cu ei. În Tabelul 2 sînt incluse și răspunsurile elevilor la aceste întrebări. Astfel, putem remarca în cerele relații sînt profesorii cu elevii, în ce măsură au sesizat profesorii ce gîndesc și sînt elevii, cît de bine îi cunosc și cît de empatici sînt.

Tabelul 2.

	Profesorii cred că elevii califică relațiile cu ei (%):		Ce au răspuns elevii (%):	
	V-d	V-c	V-d	V-c
Foarte apropiate	9	16	44	20
Apropiate	53	66	36	54
Distante	28	19	16	21
Foarte distante	10	0	4	5

Confruntarea răspunsurilor profesorilor cu cele ale elevi lor relevă faptul că profesorii consideră că elevii cl. V-c se cred în relații mai apropiate cu ei decît cei din cl. V-d. Se atestă o discrepanță, în special la capitolul relații foarte apropiate (profesorii – 9%, elevii cl. V-d – 44%). În general, răspunsurile elevilor ambelor clase corespund. Totuși, elevii cl. V-d susțin că se consideră în relații mai apropiate cu profesorii decît cei din cl. V-c.

Interes suscită și rezultatele deținute la întrebarea care le solicita profesorilor să răspundă, de pe poziția elevilor, dacă profesorii îi apreciază la justa valoare, îi subapreciază sau îi supraapreciază (Tabelul 3). Iar îndul lor, elevii au răspuns cum cred că sînt apreciați de profesori, alegînd una din variantele propuse.

Tabelul 3.

	Profesorii, transpunîndu-se în locul elevilor, consideră că ei cred că sînt (%):		Ce au răspuns elevii (%):	
	V-d	V-c	V-d	V-c
Apreciați la justa valoare	60	79	59	82
Subapreciați	32	21	11	14
Suprapreciați	8	0	30	4

Se observă iarăși o diferență în răspunsurile profesorilor privind la cl. V-c și V-d. „Subapreciați” sînt mai mulți elevi din cl. V-d. Cea mai mare discrepanță se observă în răspunsurile ce vizează varianta „suprapreciați”. Un număr impunător de elevi din cl. V-d (30%) se consideră supraapreciați, pe cînd profesorii indică doar 8% (mai mult decît în cl. V-c – 4%). Profesorii nu au sesizat pe deplin ce gîndesc și sînt elevii, deoarece și în cl. V-c au fost elevi ce se consideră supraapreciați.

II. Rezultatele pentru învățătoarele claselor a IV-a

Răspunsurile învățătoarelor ce predau în clasele a IV-a le prezentăm separat, fiindcă este vorba de două cicluri diferite, elevii cl. V-a avînd cu mult mai mulți profesori și discipline. Ar fi fost firesc ca învățătoarele să fie în relații apropiate cu elevii, să-i cunoască mai bine, deoarece le predau de 4 ani practic toate obiectele. Rezultatele (Tabelul 4) însă ne arată că o învățătoare califică raporturile sale cu elevii ca distante (100%), iar cealaltă – drept foarte apropiate și apropiate (puțin mai mult de jumătate).

Tabelul 4.

	IV-c (%)	IV-d (%)
Foarte apropiate	–	40
Apropiate	–	20
Distante	100	30
Foarte distante	–	10

Astfel, prima învățătoare e de părere că elevii califică relațiile cu ea ca fiind distante, în timp ce doar 10% din elevi le consideră astfel, restul copiilor – apropiate (30%) și foarte apropiate (60%). În opinia celei de-a doua învățătoare, elevii califică relațiile cu ea drept foarte apropiate (10%), apropiate (40%) și distante (50%), pe cînd elevii le consideră, respectiv, foarte apropiate (60%), apropiate (30%) și foarte distante (10%) (Tabelul 5).

Tabelul 5.

	Învățătoarele cred că elevii califică relațiile cu ele (%):		Ce au răspuns elevii (%):	
	IV-c	IV-d	IV-c	IV-d
Foarte apropiate	–	10	60	60
Apropiate	–	40	40	30
Distante	100	50	10	–
Foarte distante	–	–	–	10

La întrebarea despre faptul cum consideră elevii că sînt apreciați, rezultatele (Tabelul 6) ne permit să constatăm o neconcordanță între ceea ce crede învățătoarea că ar răspunde elevii și ce au răspuns ei. Nici una dintre învățătoare nu a sesizat că, după unii elevi, aceștia sînt supraapreciați (similar situației din clasa a V-c).

Tabelul 6.

Învățătoarele, transpunându-se în locul elevilor, consideră că elevii cred că sînt (%):	Ce au răspuns elevii (%):			
	IV-c	IV-d	IV-c	IV-d
Apreciați la justa valoare	80	40	60	80
Subapreciați	20	60	30	0
Suprapreciați	-	-	10	20

CONCLUZII

În urma cercetării teoretice și experimentale efectuate, interpretării și analizei rezultatelor deținute, putem afirma următoarele:

- mai mult de jumătate din profesorii incluși în experiment manifestă un nivel scăzut al empatiei;
- comunicabilitatea normal dezvoltată cu tendința spre o comunicare puțin exagerată nu asigură o capacitate empatică performantă, dar comunicabilitatea normală este o condiție necesară pentru a o perfecționa;
- facultatea de a asculta este, de asemenea, o condiție obligatorie pentru formarea capacității empatică.

chestionarul menit să surprindă unele aspecte ale relației profesor-elev vine ca un factor suplimentar de confirmare a datelor testelor profesionale. Cadrele didactice nu au sesizat pe deplin ce gîndesc și sînt elevii.

De asemenea, rezultatele relevă că:

- profesorii cu un nivel ridicat al capacității empatică se clasează în categoria celor preferați, elevii calificînd relațiile cu ei ca fiind mai apropiate;
- profesorii au prejudecăți față de elevii unei clase cu rezultate mai slabe la învățatură, ceea ce confirmă încă o dată nivelul scăzut al empatiei profesorilor;
- profesorii consideră că au relații mai apropiate cu clasa a V-c (o clasă puternică la învățatură), decît cu clasa a V-d (o clasă cu rezultate mai modeste la învățatură);
- profesorii claselor a V-a sînt de părere că elevii dintr-o clasă cu un nivel mai înalt de performanță și cu un comportament corect se sînt mai apropiați de ei decît elevii unei clase cu un nivel mai scăzut la învățatură și cu un comportament mai dificil. Rezultatele experimentului relevă însă că elevii din cea de-a doua clasă se sînt mai apropiați de profesorii săi;

- profesorii clasei a V-a nu au sesizat că un număr impunător de elevi se sînt supraapreciați, în special cei din clasa cu o reușită modestă la învățatură, considerînd că elevii se cred subapreciați;
- rezultatele investigației relevă faptul că învățătoarele, deși le predau elevilor de patru ani (în comparație cu profesorii claselor a V-a, care le predau primul an), nu își cunosc mai bine elevii, cîmăr fi firesc;
- elevii claselor a IV-a se sînt cu mult mai apropiați de învățătoarea lor decît consideră ei;
- elevii claselor a IV-a, spre deosebire de cei din clasele a V-a, consideră relațiile cu profesorele lor mult mai apropiate.

Rezultatele investigației scot în evidență faptul că există o corelație între empatia profesorului și relația profesor-elev. Profesorii cu un grad mai înalt de empatie sînt preferați celorlalți, raporturile cu ei fiind calificate de elevi mai apropiate.

Din cele menționate mai sus, conchidem:

- majoritatea profesorilor au un nivel scăzut al capacității empatică. Ei nu sesizează pe deplin ce gîndesc, sînt, cred elevii lor. Din această cauză relația profesor-elev are de suferit;
- pregătirea inițială cît și continuă a cadrelor didactice necesită un curs de formare a capacității empatică. Acest curs urmează să includă cunoașterea noțiunii de empatie, a căilor și metodelor de formare și dezvoltare a capacității empatică, ceea ce ar contribui la cultivarea și perfecționarea ei de către profesor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- 1 Aspy, D., The relationship Between Selected Student Behavior and the Teacher's Use of Interchangeable Responses, *Humanist Educator*; vol. 14, nr. 1, p. 3-10, Sep. 1975.
- 2 Clark, K., Empathy: A Neglected Topic in Psychological Research, *American Psychologist*; vol. 35, nr. 2, p. 187-190, Feb., 1980.
- 3 Marcus, S., David, T., Predescu, A., Empatia și relația profesor-elev, *Editura Acad. R. S. R., București*, 1987.
- 4 McConnell, D.; LeCapitaine, John E., The Effects of Group Creativity Training on Teachers' Empathy and Interactions with Students, 1985.
- 5 Morgan, Sh., An Illustrative Case of High-Empathy teachers. *Journal of Humanistic Education and Development*; vol. 22, nr. 4, p.143-148, Jun., 1984.
- 6 Warner, R., Can Teachers Learn Empathy? *Education Canada*; vol. 24, nr. 1 p.39-41, Spr., 1984.
- 7 Țeicuș, P. A., Țeicuș, O. A., Țeicuș, A. E., Oamenii și relațiile profesionale // *Țeicuș, P. A., Țeicuș, O. A., Țeicuș, A. E., Oamenii și relațiile profesionale*, 14, 1993, nr. 61-68.



Cornelia MUNTEANU

Libertate sau libertinism?

Necesitatea unei discuții cu elevii despre libertate ne-a fost sugerată de diverse situații, în care ne-am aflat concomitent în ipostază de spectator și actor al marelui teatru al vieții. Ideea dulcii libertăți este vehiculată „de la mic la mare”, atât în sensul vârstei fiziologice cât și în cel al ierarhiei sociale. Privită ca o condiție ideală pentru realizarea celui mai mare vis: „Să fac ce vreau”, noțiunea de libertate este înțeleasă unilateral de multă lume, înțelegând de generația în creștere. Și se întâmplă acest lucru din cauza suprapunerii neconștientizate a două categorii diferite: libertate și libertinism. Având același radical semantic, fiind deci cuvinte înrudite, ele comportă sensuri mai mult decât diferite, quise chiar, pentru că se bazează pe antonimia valori-nonvalori morale (înțelegând, în acest context, valoarea morală ca o axiomă acceptată de societate).

Ideea unei ore consacrată în mod exclusiv acestei teme ne-a fost sugerată de mai multe momente sporadice din cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, al celor de dirigenție și de discuțiile individuale cu elevii. Desigur, la o oră de limbă română întotdeauna se va găsi timpul potrivit și mobilitatea optină pentru a defini și a distinge noțiunile; lecțiile de literatură oferă și ele un bogat material pentru a atenționa elevii asupra comportamentului sau modului de a fi – liber ori libertin – al personajelor literare. Dar nici într-un caz, nici în altul problema nu va fi abordată în profunzime, ci doar tangențial. De aceea, referirea la

acest subiect în cadrul orelor de dirigenție (din care se poate organiza un ciclu întreg), aplicând metode variate pentru a înțelege mai eficient și a discerne mult mai profund, ni se pare oportună.

O prină oră din eventualul ciclu de lecții ar putea fi organizată în clasa a IX-a, având menirea unei inițieri în perceperea semnificației termenilor și a unei disocieri dintre un mod de viață liber și altul libertin, cu exprimarea atitudinii elevilor față de fiecare fenomen în parte. Evident, la o astfel de lecție, activitatea discipolilor va fi dirijată în așa mod, încât accentul să cadă pe felurile de expresie a libertății ca valoare incontestabilă a existenței umane și condiție primordială a fericirii.

Hotărul dintre libertate și libertinism este unul foarte ușor și tentația de a fi prins în mrejele celui din urmă fenomen poate fi decisivă pentru o persoană aflată abia în faza de devenire, de formare. O discuție în care s-ar insista asupra formelor de manifestare a libertinismului, chiar dacă se menționează în ultimă instanță urmările negative ale acestui mod de viață, poate provoca, în mintea și sufletul adolescentului de 15-16 ani, o reacție inversă, potențând astfel „atrăția spre interzis”. De aceea, discuția despre libertinism va fi continuată în clasa a XII-a, la vârsta când procesul de formare a convingerilor se află la etapa de cristalizare și tânărul e capabil deja, într-o măsură mai mare sau mai mică, să discerne în mod conștient și deliberat valorile de nonvalori.

În rândurile ce urmează oferim un scenariu orientativ pentru desfășurarea primei ore din ciclul de lecții cu subiectul dat în clasa a IX-a.

Captarea atenției se realizează prin invitarea elevilor să participe imaginat la o „emisiune televizată”. Metoda didactică a studiului de caz se va transforma aici într-un talk-show, în cadrul căruia se va lua în dezbatere subiectul Libertate și libertinism. Lecția va începe sub semnul unui viitor imaginat, de aceea „invitații emisiunii” pot fi două persoane mature (rolul lor este „jucat” de doi elevi care au pregătit situația din timp), ambele considerându-se a fi

libere. Rolul „prezentatorului” va fi asumat de către profesor, care îi va ruga pe „invitații” să-și prezinte situațiile, răspunzând la întrebarea: Vă considerați o persoană liberă? Motivați.

Personajul A expune succint modul său de viață, începând cu anii copilăriei, care au fost absorbiți de lectură și au decurs sub îndrumarea înțeleaptă a părinților, nelipsiți însă de comunicarea cu semenii și nici de micile distracții. Pășind în perioada de maturitate, ota să deosebească binele de rău, avea convingerea că doar progresul propriului Eu și autocultivarea prin studiu și muncă îi va asigura rîvnitul loc sub soare, autoafirmarea și, prin aceasta, libertatea. Astăzi poate susține cu certitudine că este mulțumit de cariera profesională, de relațiile sincere și fructuase din familie și că se bucură de libertatea de a face ceea ce dorește, în limita normelor morale.

Personajul B afirmă că este cu adevărat liber, pentru că nu a cunoscut niciodată ce înseamnă restricția. Fiind copil, i s-au satisfăcut toate capriciile, i-a fost îndeplinită orice dorință. Ateția părinților se manifesta doar prin a nu refuza umătorul „vrea”. Perioada studiilor nu-i amintește decât despre deseale exmatriculări din cauza restanțelor și a comportamentului amoral: abundență de alcool, droguri, violență. N-a fost cșătorit niciodată, fiindu-i suficient concubinajul; este tatăl unui copil de care nu are grijă. Actualmente, neavînd un loc de muncă stabil, banii îi cîștigă pe căi ilegale, în schimb este liber. Consideră că nu poate fi vorba despre libertate, dacă există anumite limite.

Notă: Situațiile sînt exagerate în mod intenționat, pentru a se vedea clar polarizarea comportamentelor și a facilita luarea de atitudine de către elevi. Relatările pot fi completate cu detalii concrete pentru cazurile în discuție.

„Prezentatorul” stimulează „publicul” (clasa de elevi) pentru a le adresa „invitațiilor” întrebări.

Prima i-a fost pusă personajului B:

- Fi-a reproșat vreodată cineva că ceea ce faci nu este bine?

Întrebări adresate ambelor personaje:

- Care este atitudinea părinților acum?
- Cine face parte din cerul tău de prieteni?

„Invitații” adaptează răspunsurile la situația dictată de rolul pe care îl au.

În continuare se solicită opinia „publicului” vizavi de aceste două cazuri. Elevii răspund la întrebările „prezentatorului”:

- Crezi că personajul B este fericit? Cît va dura această fericire?
- Ce înțelegi prin libertate?
- Ai vrea să fii ca personajul A sau B? De ce?

Astfel, elevii sînt dirijați spre a deduce că primul caz ilustrează libertatea și al doilea – libertinismul. Aici „emisiunea televizată” ia sfîrșit și lecția se reînscrie în

scenariul ei tradițional.

(Noțiunile se scriu pe tablă. Doi elevi citesc articolele lexicografice extrase din DEX.)

Umătorul pas: Elevii discută în grup (1-2 min.) pentru a oferi un răspuns la întrebarea: Care este hotarul dintre libertate și libertinism? Se concretizează că hotarul menționat este acela dintre moral și imoral și se exemplifică valorile morale: onestitatea, bunătatea, toleranța dreptatea, respectul etc.; nonvalorile: depravarea, minciuna, ipocrizia, servilismul etc.

Notă: Aici se vor încheia referirile la libertinism, revenindu-se la ele sub alte forme, la o altă vîrstă. În continuare se va insista asupra noțiunii de libertate.

Profesorul va dirija discuția, lansînd umătorul set de întrebări și sarcini:

- Începînd cu ce vîrstă se poate spune despre om că este liber?
- Cum credeți că se obține această libertate?
- Comentati o maximă sau un exemplu din literatura artistică referitor la libertate.

Echivalînd noțiunea de libertate cu independența, se accentuează că independent, adică liber, devii tratat, acordîndu-i-se copilului, apoi adolescentului, multiple posibilități în care acesta și-ar putea manifesta spiritul de inițiativă, capacitatea de a se descurca singur în situații dificile; să i se ofere ocazia de a alege și a analiza roadele acestei alegeri etc.

Se comentează fragmentul despre eliberarea piganiilor din lucrarea lui V.Alexandru Vasile Porojan și un fragment referitor la libertate din romanul Cel mai iubit dintre pămînteni de M.Preda (vezi Anexa).

Umătorul pas îl constituie organizarea unei „licitații de idei” în baza afirmății: Libertatea asigură fericirea.

Notă: Deoarece această metodă necesită mult timp, ea poate fi aplicată în cadrul lecției-bloc. În caz contrar, dacă dozarea timpului unei ore nu permite desfășurarea acestei activități, li se solicită elevilor, în calitate de temă pentru acasă, să scrie un eseu în care să dezvolte afirmăția dată.

În cadrul ultimei etape a lecției, activînd în grup, elevii realizează un desen-simbol prin care își exprimă atitudinea față de libertate și libertinism. Ei pot lucra avînd ca fundal muzical piesa „Libertă” din repertoriul duetului Al Bano și Romina Power (sau oricare piesă potrivită). Desenele prezentate sînt susținute de comentarii.

Lecțiile ulterioare din acest ciclu ar putea fi organizate cu participarea invitațiilor speciali: psihologi, preoți, filozofi, scriitori etc.

Opiniile tinerilor din clasa a XII-a devin deja convingeri, alinate din diferite izvoare de informații: fie căpi, mass-media, cinama, Internet etc., fie din propria experiență sau cea a prietenilor. Discuțiile vor deveni mai vii și mai edificatoare, deoarece se va opera cu argumente concludente și cu trimiteri la surse concrete, iar liceenii vor fi mai insisterți în a afla aspectele de ordin psihologic,

religios, filozofic ale problemei în cauză, specialiștii în domeniile respective fiind bineveniți la aceste ore. Elevii ar fi interesați să discute în cadrul subiectului propus cu oameni de artă – pictori, muzicieni, scriitori care, la rândul lor, ar aduce o viziune proprie asupra libertății omului și a libertinismului. Modalitățile de desfășurare a lecțiilor cu invitați speciali vor fi elaborate de diriginte în funcție de potențialul intelectual al clasei, de nivelul educației morale a contingentului de elevi, de gradul lor de motivare, de accentele care vor fi puse, de dilemele participărilor și de alți factori de care va ține cont în regizarea orelor, înțelegând și profesionalismul cadrului didactic având o însemnătate deosebită.

Împărtășesc această experiență cu alți colegi de breaslă, considerând că este foarte important ca tinerii să fie educați pentru libertate, adică incontestabil, de altfel, dar înțeleș în mod eronat încă de multă lume. Anume rostind, pronunțând și elucidând aspectele pozitive ale libertății și pe cele negative ale libertinismului, vom asigura o orientare sănătoasă a tinerului pentru o libertate veritabilă ca o condiție primordială a fericirii.

Anexă

1. „Frucoasă zi a fost aceea când, din balconul casei de la Mircești, am declarat piganilor adunați că sînt liberi... vreo trei bătrîni însă au început a plînge și am zice:

- Stăpîne, nu te îndura de noi și ne îndepărta de mila mării tale!

Vorbe de artă pentru mulțimea ce intrase în parabolul hăpăiei!.. Toți, părăsindu-și bordeiele, pleacă a doua zi cu tot avutul lor, ca să meargă... unde? nu o țiau nici ei, dar se pomiră ca să calce peste orizont și să afirme dreptul lor de oameni liberi... Iaia se opri la cea întâi crîmă, pentru ca să cinstească în sănătatea cuconului; apoi se opri la a treia, pentru ca să boteze cu vin libertuța; apoi la a patra, pentru ca să guste dacă rachiul liber e mai bun decît celălalt etc., și astfel au dus-o înțura, pînă ce, bîndu-și pînă și căciulile și apucîndu-se de furturi, au ajuns în închisorile de la Roman, de la Piatra și de la Bacău.”

(V.Alexandri, Proză. Editura pentru Literatură, București, 1966, p.452-453)

2. „Am mai avut de a face cu anchetele și justiția și am mai fost condamnat... Acum însă descopăr cu groază că ei, cei care mă interogau, erau liberi (și asta se vedea din pofta cu care îmi consamau depoziția, acele înfăteșuri ale ființei animalice care se simte trăind fără opreliști, gestul cu care aplicau o țapilă, răsfoitul hîrtiilor, mîncatul unui sîndvici, înghiorțăitul unui pahar cu apă, scrișăitul sub trupul voinic, ancorat bine în realitate, uitatul pe fereastră, căscatul, gîndul la muierea tînră pe care o vor strînge în brațe la noaptea), iar eu nu voi mai fi niciodată ca ei, toate gesturile mele vor fi sau îmi vor reaminti că sînt condamnat să nu mai fiu liber pînă la moarte...”

(M.Preca, Cel mai iubit dintre pămînteni. Vol. I, Editura Marin Preca, p.8)



Alexandra PĂSLĂRAȘ

Modelul unei ore de dirigenție: „Meseria – brăpară de aur” (cl.IX)

Perioda adolescenței este un început de maturizare, când elevii încearcă să-și găsească drumul în viață, să-și planifice viitorul, să mediteze asupra unor aspecte de importanță majoră. Elevii clasei a IX-a sînt și ei preocupați de gîndul pe ce cale să meargă după absolvirea școlii secundare generale.

Unii decid să-și continue studiile la liceu și în acest caz sînt la o altă răscruce: să se înscrie la profilul umanistic sau la cel real? Ce se întîmplă însă în cazul când elevul intenționează să urmeze un colegiu pentru a obține o

calificare, o profesie? Copiii își pun numeroase întrebări: Ce voi deveni: medic, economist, pedagog, electrician...? Pentru a-i susține și a-i ajuta să se clarifice ce decizie să ia, este oportun să se realizeze o oră de dirigenție cu tema: Meseria – brăpară de aur. Ștre a eficiența activitățile din cadrul acestei ore, elevii vor renova portofoliul personal despre profesia la care aspiră (timp de o săptămînă), îndeplinind însărcinări concrete:

- să noteze înfomații despre meseria aleasă;
- să descrie specialitatea ambilor părinți (pentru documentarea colegilor);
- să argumenteze în scris că pot face față unei aserenea profesii.

După enunșarea obiectivelor, profesorul afieșază Tabelul nr. 1 „Ghidul-prognoză al viitorilor profesioniști”:

Tabelul nr.1

Profesii	Viitorii profesioniști
1. Plugar 2. Medic 3. Inginer 4. Jurișt 5. Contabil 6. Chelner 7. Agronom 8. Profesor	Elevul x, y, z...

Ghidul este alcătuit în baza opiniilor elevilor , care în alegerea lor au ținut cont fie de sfatul părinților , fie de necesitățile societății de azi, fie de o pomire interioară. După ce copiii fac cunoștință cu acest ghid-prognoză, se solicită ca cel puțin cîpiva dintre ei să descrie meseria pe care ar vrea să o profeseze.

În acest context, elevii oferă informații utile și interesante despre meseriile menționate. De exemplu, cineva dintre ei poate vorbi despre profesia de medic , accentuînd asemenea trăsături ca generozitatea, abnegația, compasiunea , căldura umană, curajul ; altcineva poate să facă o comunicare despre profesia de pedagog, scoțînd în evidență însușirile de personalitate fundamentale ale celor care doresc să devină profesori: să iubească copiii, să fie obiectivi, să fie firi enciclopedice; referindu-se la profesia de economist, copiii amintesc despre următoarele calități: să sîntă "joul" cifrelor , să cunoască foarte bine matematica; iar pentru cea de pictor - să definească simbolic paletai, să reflecte în culori natura, dispoziția omului etc.

După ce copiii au stabilit ce ar dori să devină, încearcă împreună cu profesorul să constate condițiile necesare practicării profesiei .

Tabelul nr.2

Ce știu	Ce pot	Ce vreau	Ce trebuie să cunosc	Ce trebuie să știu a face
1				
2				
3				

Elevii primesc foi cu acest tabel sau îl reproduc în caietele destinate pentru ora clasei. Timp de 5 minute răspund la întrebările propuse, urmînd să revină la această sarcină acasă. Astfel se va completa portofoliul personal al elevilor .

Concluziile ulterioare vor fi trase de diriginte și, eventual, de părinți. Pentru ați , în primul rînd sînt necesare studii; pentru a putea este nevoie de anumite aptitudini, abilități, capacități; condiția de a vrea reclară voință, perseverență. și ultima exigență - să fii bine documentat.

Pentru a aprofunda cunoașterea semnificațiilor cuvintelor: muncă, talent, vocație, interes, artă, fericire etc., se discută asupra unor maxime și citate. De exemplu:

- "Omul e stăpînul propriei vocații."
- "Vocația este chemare și pasiune."
- "A-ți dezvolta vocația înseamnă a acționa, a crea..."
- "Fericirea pe pămînt constă în muncă: investigînd arta prin sine, află ce este sufletul, talentul, cunoștia natura, sensul vieții."

După descifrarea maximele de mai sus, elevii înscriu în portofoliu cuvintele-cheie: muncă, talent, vocație, interes. Apoi își notează aforismul „în fiecare om sălăluiește un talent - descoperiți-l!" și încearcă să argumenteze veridicitatea acestuia.

Următorul pas este analiza fiecărei-perspectivă:

Tabelul nr.3

Profesia revendică ...	Medic, profesor, jurișt, avocat, economist...
Talent	+
Pasiune	-
Sănătate	+
Predispoziție	+
Aptitudine	+
Dorință	-
Capacitate	+
Prefeșință	+
Opțiune	+
Aspirație	+
Idéal	-
Vocație	-
Informare	-
Adaptare	-
Perfecționare	-
Total:	(+) 8 (-) 7

Elevii scrieșă tabelul în caiete, înscriu profesiile spre care aspiră, consultă calitățile și însușirile din prima grilă, introducînd în dreptul fiecăreia semnul convențional "+" sau "-". Meseriile la care prevalează semnul „+" sînt cele spre care ținde elevul.

În continuare se discută despre perspectivele de angajare la serviciu, despre dificultățile cu care ar putea să se confrunte, despre calitățile unui adevărat profesionist etc. Cum cresc profesioniști? Studiînd cu sîrguință fiecare obiect, întorcînt cultura generală depîntă pe băncile școlii constituie temelia pregătirii oricărui specialist. Dirigintele face referință la binecunoscuta maximă „Dacă pedagogul încetează să citească, el încetează a fi pedagog", valabilă pentru orice altă meserie. Profesionalismul crește zi de zi prin studiu, interes pentru tot ce e nou, actual și util.

Se propune următoarea activitate. Copiii sînt solicitați să continue enunțul: Se caută profesioniști... După ce elevii finalizează sarcina, se iau în discuție variantele elaborate, fiecare argumentîndu-și opțiunea.

În cazul cînd la ora de dirigenție au fost invitați părinți sau specialiști din diverse domenii, li se solicită să dezvăluie "tainele" meseriei pe care o practică, menționînd avantajele și dezavantajele acesteia. Invitații sînt rugați să facă o relatare despre ocupația lor, conducîndu-se de următorul chestionar:

- 1 Unde v-ați făcut studiile?
- 2 Ce specialiști pregătește instituția dată?
- 3 Ce calități îi sînt necesare unui ...?
- 4 Cunoșterea cîror obiecte de studiu presupune formarea unui specialist în domeniul...?
- 5 De ce ați optat anume pentru această profesie? Numiți avantajele și dezavantajele ei.
- 6 Cum depășiți greutățile care apar pe parcursul activității Dvs.?

În timpul relatărilor, elevii își fac notițe în caiet, iar la sfîrșit adresează întrebări în vederea cunoașterii în detaliu a unor aspecte ale meseriilor invitaților.

Ora de dirigenție continuă prin comentarea următorului aforism: „Fructele frumosului se culeg prin cînuire de sine, prin sacrificiu”.

Concluzia cadrului didactic accentuează responsabilitatea pe care o are fiecare om față de profesia aleasă și consecințele incompetenței într-un domeniu de activitate. Pentru a doîine realizării notorii, e nevoie de jertfire de sine, profesionalism, pasiune și devotament. Unde lipsesc aceste componente, apare insuccesul, umările fiind uneori grave.

În finalul orei, elevii sînt solicitați să elaboreze timp de 5 minute o sinteză a discuției desfășurate.

Propunem cititorilor un fragment din cele scrise de eleva Ana Corcimari :

„Alegerea profesiei este, în primul rînd, un act interior, dar la momentul potrivit, voi ține cont și de doleanțele părinților. Pentru a găsi varianta optimă, lucrez asupra portofoliului personal, documentîndu-mă din toate izvoarele existente. Iau în considerație și cerințele pieței de muncă despre care am vorbit la lecții. Încerc să-mi administrez teste psihologice pentru a afla ce gen de activitate este mai pertinent pentru mine. Mă străduiesc să învăp cu sîrguință pentru ca la maturitate să ajung un adevărat profesionist. Încerc să-mi dezvolt capacitățile și posibilitățile, să fac totul cu dragoste și pasiune. Cred că este important să cunosc experiența de viață și cea profesională a părinților și a altor oameni. Aș dori să devin pictoriță...”.

REPERE BIBLIOGRAFICE :

- 1 Filip, I.A.; Tarapacov, D.G., În pragul alegerii profesiei, Editura Lumina, Chișinău, 1982.
- 2 Grosu, E., Bazele teoretice ale orientării profesionale a elevilor, Chișinău, 1983.
- 3 Să educăm gospodari în toate. Carte pentru părinți, Editura Lumina, Chișinău, 1987.
- 4 „Didactica Pro...”, nr. 2, 2000; nr. 3, 2000; nr. 3 (7), 2001.



Curajul de a fi părinte

„Să nu credeți că educați copiii doar atunci când vorbiți cu ei, îi mustrați sau le ordonați. îi educați în orice moment al vieții, chiar și atunci când nu sunteți acasă”.

(A. Macarengo)

Omul nu poate deveni om decât prin educație – artă a cărei practică are nevoie de o perfecționare continuă. Iată de ce problema educației a fost și este mereu actuală.

Familia, ca și societatea, se dezvoltă necontenit. În corespundere cu necesitățile acesteia se modifică și funcțiile familiei, perfecționându-se și căpătând un nou conținut. Trăim într-o societate foarte contradictorie, în care valorile deseri se confundă cu pseudovalorile. Care este acel minimum permis de deviere între cuvânt și faptă, iluzie și realitate? Cum ar putea o societate bolnavă să formeze copii sănătoși, deschiși spre schimbare, flexibili și toleranți? Toate încercările colii de a realiza acest lucru se vor solda cu rezultate neînsemnate, dacă nu va exista o continuitate de principii în educația școlară, din familie și comunitate. Unii părinți preferă să-și crească copiii în raport cu cerințele lazi, când, de fapt, ar trebui să le dea o educație de perspectivă. Școala alege să formeze copiii după idealul educațional. Astfel, ei se află în fața unei dileme: cine are dreptate? E greu de presupus care va fi opțiunea lor – vor pleca pentru ceea ce oferă școala, familia sau pentru o a treia variantă, inedită. S-ar putea întâmpla ca tot ei, copiii, să ne acuze că n-am insistat asupra unor principii, înclinându-ne spre anarhie, fiind ferm convinși că le oferim libertate în alegere. Anturajul familial este cel care pune piatra de temelie în devenirea unui copil.

Educația în familie este diferită de cea realizată în școală. Ea este fundamentată pe unul dintre cele mai eficiente mijloace de constrângere – teama pentru a nu-i decepționa pe cei dragi – și funcționează pe bază de exemplu personal, nu prin lecții, discursuri etc. Copiii pot prelua un comportament sau îl pot respinge categoric, dacă sunt răniți emoțional. Ceea ce nu ne place la ei – să căutăm la noi (copiii sunt oglinda noastră), pentru a înțelege care dintre acțiunile noastre au provocat o anumită conduită, atitudine.

Cele învățate în familie au o forță persuasivă de netăgăduit care, în cazuri favorabile, va permite cristalizarea unor principii morale valoroase, ce vor rezista apoi furtunilor or vieții, iar în cele nefavorabile – va face să se înrădăcineze prejudecăți aproape imposibil de extirpat. Toate acestea ne conduc spre ideea că meseria de părinte este cea mai importantă. Cine dintre noi înșă este format pentru a o profesa? Bine, veți spune, dar secole la rând am crescut copii, ne-am descurcat în diverse situații,

am încercat să îmbinăm cerințele noastre cu ale lor. Educația copiilor e o școală a vieții. Cum am putea fi niște părinți mai buni, în ce mod i-am putea ocroti pe copii de cele rele, fără a-i transforma în instrumente docile sau îngerași? Realitatea socială ne pune în fața multor probleme. La întrebarea de ce copiii sunt violenți am putea răspunde pentru început: „și de ce n-ar fi?”. Nu sunt astfel părinți și bunicii lor? Care violența nu e o componentă a societății tot atât de veche precum buna înțelegere? O societate lipsită de violență ar fi una ireală, dar și orice violență naște violență. Dacă adesea le dăm copiilor ordine care trebuie îndeplinite strict, motivația fiind frica, atunci apare certitudinea că puterea rezolvă tot, iar cel puternic și liber. De aceea, noi, părinți, îi vom putea ajuta pe copii, dacă ne vom schimba noi înșine. Rugați, nu ordonați. Împărtășiți „puterea” între toți membrii familiei – e un remediu eficient. Întrebați copilul ce părere are despre problemele care apar în familie și solicitați-i sugestii pentru soluționarea lor, stabiliți împreună niște reguli. Fiți afectuoși și arătați-i câtă dragoste. Nu aplicați pedepse contra violenței, aceasta va confirma ideea că puterea rezolvă tot. Evitați discutiile în contradictoriu. În ultimii ani s-au desfășurat foarte multe activități care au avut drept obiectiv cunoașterea drepturilor copiilor. Acestea au contribuit la maturizarea noii generații, la dezvoltarea abilităților de comunicare, argumentare. Copiii își cunosc bine drepturile, dar nu și îndatoririle, ceea ce generează conflicte cu naturii, deoarece doresc să câștige, să se afirme, să demonstreze că-și pot „depași” părinții. Aducându-vă argumente logice, ei savurează victoria. Cel mai important lucru este să aveți răbdare, să nu vă implicați în jocul lor prin reacții pripite, pentru că nu oțiți regulile acestuia și veți pierde oricum. Vorbiți mai puțin și ascultați mai mult. Exprimați-vă păreri cu fermitate și fiți flexibili. Dacă alegeți rigiditatea, s-ar putea să vă preia comportamentul. Pentru a rezolva o situație, inițiați un brainstorming. Faceți o listă cu argumente pro și contra, apoi selectați-le pe cele acceptate de toți. Slăbiți puțin controlul, pentru a educa independența și responsabilitatea. Încurajați succesul!



Lia SCLIFOS

Analizați-vă căsnicia. Nu cumva îi crești copilului impresia că disputele sînt o modalitate de a soluționa problemele? E foarte important să vă opriți la momentul potrivit, să preveniți discuțiile în contradictoriu.

Lipsa oricărei autorități în familie nu predispozează la o libertate responsabilă, ci la o nesiguranță capricioasă, care, o dată cu trecerea anilor, se poate refugia în forme colective de autoritarism.

În prezent se resimte o criză de autoritate în familie, cauzele fiind multiple: plecarea părinților la muncă în străinătate sau consacrarea timpului asigurării materiale a familiei ș.a. Autoritatea nu înseamnă o afirmare brutală a unei supremații. Cuvîntul, etimologic, provine din latină și înseamnă „a ajuta la creștere”. Desori băieții spun: „Am să fiu un tată bun, așa cum e mama cu mine”. Ce se întîmplă în asemenea cazuri? Care va fi impactul unor astfel de afirmații? Este aceasta o criză de autoritate? Părinții trebuie să ajute copilul să crească și să se pregătească să devină adult, să-l accepte așa cum este, să se străduiască să-l înțeleagă, să găsească acea cale în relațiile cu el care îi va permite să simtă dragostea, protecția, susținerea. Nu există rețete ale comportamentului parental, a căror aplicare să conducă automat la dezvoltarea optimă a copiilor; soluțiile sînt oferite de experiența cotidiană comună. Este ușor să fii părinte „bun” al unui copil „bun”, care nu te pune decît rareori în fața unor dificultăți. Mai greu este însă să asiguri dezvoltarea unui copil care rezistă cu obstinție stimulărilor parentale. Copiii sînt diferiți. Familiile sînt diferite. Copiii

sînt diferiți. E un lucru firesc. Dar atît de des uităm despre aceasta și căutăm ajutor în niște recomandări generale, utilizînd expresii false de tipul „copilul e dator”, „el trebuie să...” etc. Nu este corect. Un părinte adevărat își identifică necesitățile și în funcție de ele se autoinstruiește.

O rețetă universală nu poate exista. Fiecare caz concret reclamează o abordare aparte, pornind de la conștientizarea propriilor greșeli. Dacă vă îngrijorează ceva în conduita copilului, întrebăți-vă de ce se comportă așa. Pentru a afla ce scop urmărește, discutați cu el, încurajați participarea lui la găsirea unor soluții.

Un alt aspect important este luarea deciziilor în comun, or, acest fapt asigură într-un fel respectarea lor. În cazul cînd copilul insistă asupra propriei opinii, lăsați-l să suporte consecințele și să învețe din greșeli.

Părinții sînt preocupați de fericirea copiilor, care implică și încadrarea socială ca o condiție necesară, dar nu și suficientă. În viața lor nu sînt abateri comportamentale sau psihice care să nu fie generate de climatul familial, de acriunile naturilor, de anumite sentimente și fapte. Pentru a-i schimba, trebuie să ne cunoaștem mai bine pe noi înșine, recunoscînd și succesele și problemele. Doar astfel vom avea mai multe șanse în a-i ajuta să crească pregătiți pentru viață. Noi, părinți, sîntem cei care trebuie să le creăm copiilor condiții favorabile pentru dezvoltare, să-i învățăm să trăiască printre oameni, să le înțelegem sentimentele, dorințele și acriunile, iar ei, la rîndul lor, ne vor răspunde cu dragoste, afecțiune și atașament.



Tatiana CARTALEANU

Tehnici de discuție eficientă: intra-actul*

Vi s-a întâmplat probabil, stimatei colegi de breșă, să constatați, la finele unei discuții aprinse dintre elevi, că randamentul ei este foarte redus. Fiecare participant pune minte ce a spus, dar nu memorează păreri le altora și nu poate formula opiniile tuturor interlocutorilor. S-a făcut un exercițiu de comunicare, dar eficiența lui a rămas sub așteptările profesorului.

De fiecare dată, când vom intenționa să lansăm subiecte de discuție, ne vor umări eșecurile anterioare. Totuși, nu vom renunța la educarea unui comportament adecvat în procesul discuției, deoarece învățarea prin cooperare presupune și o comunicare eficientă. O putem face la diverse discipline, dar vom ilustra aici o modalitate de a structura ora dirigitului în cheie interactivă, pe un subiect de maximă actualitate. Elevul trebuie să-și formeze și dezvolte abilitatea de a spune clar ce are de spus, de a-l consulta pe cel de alături, de a oferi și interpreta feedback-ul.

Ca tehnică eficientă de motivare pentru o comunicare corectă, intra-actul poate fi aplicat la orice materie de studiu, de la o vîrstă școlară medie, când elevii trebuie stimulați să se asculte reciproc. De asemenea, tehnica este binevenită într-o clasă recent constituită, când elevii încă nu se cunosc prea bine și liderii încă nu au avut oportunitatea să se manifeste. Intra-actul nu poate servi ca suport pentru evaluare, ci este o tehnică de soluționare a problemelor pe care le prezintă atât lucrul în grup, cât și discuțiile în plin.

Utilizarea tehnicii trebuie să apară ca o surpriză, nu să substituie toate modalitățile de organizare a dezbă-

teilor. Rezultatul primei aplicări a tehnicii ar putea fi drastic: cineva nici nu și-a exprimat părerea, detașându-se de discuție sau fiind ignorat de colegi, altcineva nu i-a auzit pe cei din jur, fiind sigur de corectitudinea propriei păreri... Ce concluzii vor trage elevii? Fiecare își va formula obiectivul, iar profesorul va avea grijă să nu repete imediat experiența. Intra-actul nu poate fi o tehnică uzuală, de rutină, și se va aplica doar când profesorul va sesiza necesitatea de a-i face pe elevi mai receptivi la propriile probleme de comunicare.

Intra-actul porneste de la un text proaspăt citit, care abordează probleme discutabile și este suficient de transparent pentru elevi. Cu alte cuvinte, el trebuie să poată înțelege și să poată discuta acest text, să vadă deschiderile problemelor enunțate, nu să-l înțeleagă.

După o activitate de evocare potrivită cu textul dat, profesorul îl distribuie și acordă timp pentru lectură (în cazul când textul nu poate fi multiplicat, profesorul îl va citi de 2-3 ori, fără a pune discuții și fără a-și exprima părerea). Este bine ca textul să fie publicistic, iar lectura să se facă independent.

Întrucât textul oferit se concentrează pe problemele telefoniei mobile, mai bine zis, ale utilizării telefonului celular, evocarea se va face în cheia paginii de jurnal (când și în ce împrejurări ați văzut pentru prima dată un telefon celular?) sau a unei discuții libere, în care s-ar evidenția comoditatea și incomoditățile utilizării telefonului.

Se citește textul:

CUM SĂ NU FOLOSEȘTI
TELEFONUL CELULAR

E ușor să faci glume pe seama posesorilor de telefon celular. Trebuie să stabilești însă careia dintre următoarele cinci categorii îi aparțin ei. Prima îi cuprinde

* Intra-act - tehnică de analiză a gradului de implicare a participanților într-o discuție de grup.

pe cei cu un handicap, chiar dacă nu vizibil, constrînși să fie permanent în contact cu medicul sau cu serviciul de prim ajutor. Fie lăudată, aadar, tehnologia că le-a pus la dispoziție un instrument atât de benefic. În al doilea rînd, vin cei care, din foarte serioase obligații profesionale, sînt prinși să fie gata pentru orice situație urgentă (căpitani de pompieri, medici municipali sau preoedintele Bush). Pentru aceștia, telefonul portabil este o dură necesitate, trăită cu foarte puțină bucurie.

În al treilea rînd, persoanele adulte. Abia acum au, pentru prima dată în istorie, posibilitatea de a primi mesaje de la partenerul lor secret fără ca membri ai familiei, secretare sau colegi răuvoitori să le poată intercepta convorbirea. E suficient ca numărul să-l ție doar ea și el. Toate cele trei categorii enumerate au tot dreptul la respectul nostru: pentru primele două sîntem dispuși să fim deranjați și la restaurant sau în timpul unei ceremonii funebre, iar persoanele adulte sînt de obicei foarte discrete.

Umează alte două categorii care sînt, în contrast cu ceilalți, în situații de risc (ei și noi în egală măsură). Primii sînt persoane care nu pot merge nicăieri dacă nu au posibilitatea de a flecări despre lucruri frivole cu prieteni și rude, de care abia s-au despărțit. E greu să le spui unora ca ei de ce n-ar trebui s-o facă: dacă nu reușesc să scape de compulsiunea de a interacționa și să-și savureze momentele de singurătate, să se intereseze de ceea ce au de făcut în acel moment, să se bucore de depărtare după ce s-au bucurat de apropiere, dacă nu izbutesc să evite a-și arăta ostentativ vacuitatea, ba chiar și-și fac din ea embleă și stindard, ei bine, problema e de competența psihologului. Ne irită, dar sîntem datori să le înpelegăm teribila ariditate lăuntrică, să fim recunoscători că nu sîntem ca ei și să iertăm.

Ultima categorie cuprinde persoane care vor să arate în public că sînt foarte căutate, îndesobi pentru consultații complexe de afaceri: conversațiile pe care sîntem obligați să le ascultăm în aeroporturi, restaurante sau trenuri privesc totdeauna tranzații monetare, livrări evate de profile metalice, solicitări de soldare la un lot de cravate și alte lucruri care, în interșia vorbitorului, aduc foarte mult à la Rockefeller.

Or, divizarea claselor sociale este un mecanism atroce, din pricina cănuia proaspătul înșepit, dintr-un atavic stigmat proletar, nu ție să mînuiască tacinurile pentru pește, atîmă maimușica de plu la geamul din spate al Ferrari-ului sau pune un Sfînt Cristofor pe tabloul de bord al reactorului personal, sau zice "management"...

Oamenii aceștia nu țieu că Rockefeller nu are nevoie de celular, deoarece are un secretariat atât de vast și de eficient, încît, în cel mai rău caz, dacă îi moare lunicul, vine ofenul și-i oștește ceva la ureche. Omul puternic e acela care nu este obligat să răspundă la orice apel,

ci, după cum se spune, e totdeauna ocupat. Chiar și la nivel managerial inferior, cele două simboluri ale reușitei sînt cheia de la biroul privat și o secretară care să spună "Domnul director lipsește momentan".

Așa încît cine pozează cu telefonul portabil ca simbol al puterii și proclană, dimpotrivă, în fața tuturor, condiția disperată de subaltern, constrîns fiind să sară-n picioare, chiar și cînd e angrenat într-o înbrăpire, ori de cîte ori îl cheamă la ordine administratorul delegat, osîndit să-i umărească zi și noapte pe creditori ca să poată supraviețui, umărit și el de bancă din cauza ocului fără acoperire. Dar faptul că folosește cu ostentatie telefonul portabil este dovada că nu ție toate acestea și este confirmarea fără apel a marginalizării lui sociale.

Umberto Eco

După încheierea lecturii, se formează echipe a cîte 4-6 persoane, care vor discuta problemele abordate în text, gîchînd de cîteva întrebări ale profesorului. De exemplu:

- Este telefonul celular un obiect necesar /o invenție de maximă comoditate?
- De ce problema utilizării telefonului celular îi deranjează pe mulți oameni?
- De ce în unele localuri, săli de edințe sau de studii, se afiează semnul telefon celular interzis?
- De ce autorul clasifică utilizatorii telefoanelor celulare în 5 categorii?
- Ce diferență există între categoriile de utilizatori?
- Este care telefonul mobil un simbol al puterii?

Elevilor li se acordă 15-20 minute pentru a discuta. Spre a accentua importanța discuției, profesorul nu va anușa din timp peșii ulteriori, precizînd doar că este foarte importantă dezbaterea subiectului în limita de timp acordat. De asemenea, dînsul nu va încuraja realizarea anticipată a terei și îi va îndamna pe elevii care vor declara foarte operativ că au discutat deja să mai revină asupra textului și să formuleze alte probleme de discuție, dacă aceștia consideră că au quizat subiectul. Pentru eficiența aplicării intra-actului și pentru atingerea obiectivului atitudinal, profesorul trebuie să păstreze enigma sarcinilor ulterioare și - în caz de necesitate - să schimbe locul de lucru al elevilor la diferite etape de utilizare a tehnicii.

La expirarea timpului, fiecare elev revine la locul său inițial și abia atunci primește un chestionar, pe care trebuie să-l completeze, avînd astfel ocazia să-și formuleze, întîi de toate, opinia proprie asupra unor probleme adiacente textului discutat, marcînd prin semnele "+" în dreptul afirmațiilor pe care le acceptă, și "-" în dreptul afirmațiilor pe care nu le acceptă.

Chestionarul se va alcătui, pe orizontală, dintr-o serie de afirmații (5-6) în legătură cu subiectul discutat.

Pe verticală vor fi atîtea rubrici cîpi membri ai echipei sînt, fiecare va trece în ele numele persoanelor cu care a colaborat.

Chestionarul pentru completare va arăta astfel:

Afirmății	Prezele elevului			
	Afirmăția proprie	Mariana	Daniela	Dumitru
Telefonul celular este un indiciu de bunăstare în ziua de azi.				
Nu are rost să dispui de un telefon celular și să-l poți înțhis.				
Persoanele care folosesc telefoane mobile în circumstanțe nepotrivite (în sălile de concert, la ceremonii etc.) trebuie pedepsite.				
Telefonul celular este o jucărie scumpă pe care mi-o doresc.				
Telefonul celular permite rezolvarea rapidă a multor probleme.				
Total răspunsuri corecte:				

După ce își marchează răspunsurile proprii, membrii echipei fac presupuneri asupra opiniei fiecăruia dintre colegi. În procesul discuției, părerea fiecărei persoane trebuia să se fi făcut clară, iar interlocutorii nu puteau să n-o observe. Este corect ca elevii să nu mai comunice și să nu-și mai modifice opiniile, cu alte cuvinte, să nu trișeze.

Acum chestionarul arată astfel:

Afirmății	Prezele elevului			
	Afirmăția proprie	Mariana	Daniela	Dumitru
Telefonul celular este un indiciu de bunăstare în ziua de azi.	+	+	+	+
Nu are rost să dispui de un telefon celular și să-l poți înțhis.	+	-	-	+
Persoanele care folosesc telefoane mobile în circumstanțe nepotrivite (în sălile de concert, la ceremonii etc.) trebuie pedepsite.	-	+	+	+
Telefonul celular este o jucărie scumpă pe care mi-o doresc.	+	-	-	+
Telefonul celular permite rezolvarea rapidă a multor probleme.	+	+	+	+
Total răspunsuri corecte:				

După completarea chestionarului, se efectuează verificarea (fără a se reitera discuția) astfel: iarăși se lucrează în echipe, fiecare elev își anunță opiniile, dar fără a reveni asupra afirmației. Coincidența opiniei exprimate și a presupunerii se punctează cu 1 pentru cel care a făcut presupunerea corectă.

Se scoarează chestionarul. Maximul posibil, pentru cel de mai sus, este de 15 puncte.

Profesorul se va informa asupra punctajului acumulat de fiecare dintre elevi. Dacă punctajul e mai mic de 50%, elevul trebuie ajutat să devină mai atent în comunicarea cu colegii, să fie interesat să asculte opiniile tuturor, nu să domine discuția și să-i oprească pe alții. Situația când cineva dintre elevi nu a fost suficient de activ implicat în discuție, iar din cauza aceasta nimeni din echipă nu a putut memora sau deduce ce crede el despre problema discutată, de asemenea, e bine să fie folosită pentru schimbarea de atitudine.



Ludmila URSU

Dezvoltarea gîndirii critice în procesul rezolvării problemelor de matematică în clasele primare

Problema matematică reprezintă cadrul instructiv care oferă elevilor oportunitatea formării, dezvoltării și exercitării conduitei rezolutive. În același timp, ea generează „probleme” pentru mulți elevi. Una dintre cauzele acestei situații rezidă în tendința de a reduce procesul rezolutiv la o praxiologie simplă, la o totalitate de „blocaje”. Gîndirea elevilor, deseori, nu este solicitată în măsura necesară, accentul punându-se doar pe reproducerea de algoritmi și reguli. În consecință, la unii dintre ei apare o stare de neîncredere, de frică față de rezolvarea problemelor. Cum poate fi evitată? Este întrebarea pe care și-o pune fiecare învățător, știind că nu se va găsi un răspuns adecvat. Dezvoltarea curiozității umane în procesul de rezolvare a problemei, stimularea spre a dezvălui implicații ascunse într-un raționament rezolutiv, favorizarea atracției către problematică, cu alte cuvinte, dezvoltarea gîndirii critice poate schimba atitudinea elevului față de problema matematică.

Haina metodologică pe care o îmbracă activitatea de abordare a problemelor la clasă este relația informațională întrebare-răspuns, care înglobează „cele fluxuri informaționale, interpicinate sau nu, proliferînd un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic” (3). Tratatul tradițional al procesului rezolutiv pe cale analitică, sintetică sau analitico-sintetică, prin adresarea unor întrebări-tip, formulate rigid, se dovedește a fi, deseori, inutilă elevilor. Procesul rezolutiv reprezintă un act psihologic profund și complex, care reclamează o gamă mult mai variată de operații și structuri ale gîndirii. G. Polya (2) afirmă că orice disciplină a gîndirii constă în posesia sistemului de întrebări și exercitarea corectă și adecvată a acestuia.

În acest context, se impune conceptul de „măiestrie” în formularea de întrebări. O întrebare bine gîndită, adresată la momentul didactic oportun reprezintă un catalizator al reacției mentale, un inductor de idei, stimulînd gîndirea și apropiînd soluționarea problemei.

Taxonomia lui Sanders, care fundamentează tehnica interogării multiprocesuale, pune la dispoziția profesorului un catalog, o listă de control a întrebărilor, care nu poate fi utilizat nici aleatoriu, alegîndu-se întrebările la întîmplare, nici mecanic, administrîndu-le într-o ordine

și o formă rigidă. Acest catalog trebuie folosit astfel cum și-l utilizează instrumentariul un muncitor calificat. El apreciază în prealabil lucrarea pe care urmează să o efectueze și apoi selectează în mod conștient ustensilele potrivite. La fel și profesorul trebuie întîi de toate să conștientizeze ce operații mentale solicită activitatea proiectată, să țină cont de vîrsta și ritmul de învățare al elevilor. Doar în asemenea condiții șansele de a exercita eficient tehnica interogării multiprocesuale devin reale.

Propunem cîteva exemple de abordare a procesului rezolutiv la matematică în clasele primare în cheia interogării multiprocesuale.

Problema 1 (cl. I-II). Sandu cumpără o carte de 12 lei și un caiet de 5 lei. Ce rest primește din 50 de lei?

Întrebări literale:

- Despre cine se vorbește în problemă? (despre Sandu)
- Ce adjuine este descrisă în problemă? (cumpărare)
- Ce se transformă, se schimbă pe parcursul adjuinei descrise? (suma de bani pe care o deține Sandu)
- Ce a făcut Sandu cu suma de bani atunci cînd a cumpărat cartea și caietul? (a cheltuit o parte din ea)
- Ce trebuie să aflăm în problemă? (restul pe care l-a primit Sandu).

Întrebări de interpretare:

- Cum putem reda conținutul problemei, imaginîndu-ne consecutiv ce a făcut Sandu cu suma lui de bani? (Sandu avea 50 de lei. El a cheltuit o parte din bani, cumpărînd o carte de 12 lei și un caiet de 5 lei. Să se afle ce rest a primit Sandu)
- Care sînt cuvintele principale ale problemei? (avea, a cheltuit, rest)

Întrebări de traducere:

- Cum poți reprezenta schematic problema reformulată?
Avea - 50 lei
A cheltuit - [] (12 și 5) lei
Rest - ? lei.
- De ce în dreptul cuvîntului „a cheltuit” ai desenat un pătrățel liber? (deoarece nu se știe cîți lei a cheltuit Sandu)
- De ce atunci nu ai pus un asemenea pătrățel și în dreptul cuvîntului „rest”? (fiindcă restul urmează să fie aflat și l-am notat cu „?”).

Întrebări de aplicare:

Întrebări de aplicare:

Elevii vor fi orientați să răspundă în baza schemei.

- Pentru aflarea cărei mărimi necunoscute avem toate datele? (*cantitatea de varză recoltată din a doua grădină*)

Se scrie prima întrebare, se determină și se efectuează operația. Numărul obținut se înscrie în pătratul corespunzător din schemă.

- La ce ne folosește aflarea acestei mărimi? (*pentru a determina cantitatea de varză recoltată în total*)

Se scrie a doua întrebare, se determină și se efectuează operația. Numărul obținut se înscrie în pătratul corespunzător din schemă.

Se continuă analogic, pînă cînd se va răspunde la întrebarea problemei. În caietele elevilor vor fi notate următoarele:

Rezolvare

- 1) Ce cantitate de varză s-a recoltat din a doua grădină?
 $520 \text{ q} - 160 \text{ q} = 360 \text{ q}$
- 2) Ce cantitate de varză s-a recoltat în total?
 $520 \text{ q} + 360 \text{ q} = 880 \text{ q}$
- 3) Ce cantitate de varză s-a vîndut?
 $38500 \text{ lei} : 175 \text{ lei} = 220 \text{ q}$
- 4) Ce cantitate de varză a rămas după vînzare?
 $880 \text{ q} - 220 \text{ q} = 660 \text{ q}$
- 5) Ce cantitate de varză s-a distribuit familiilor de agricultori?
 $660 \text{ q} : 3 = 220 \text{ q}$
- 6) Ce cantitate de varză îi revine fiecărei familii?
 $220 \text{ q} : 110 = 2 \text{ q}$

Răspuns: Fiecărei familii îi revin cîte 2 q de varză.

Întrebări de analiză:

- Ce mărimi am întîlnit în problemă? (*cantitate, preț, cost*)
- Ce relație există între acestea? (*cantitate = cost : preț*)

Întrebări de sinteză:

- Ce întrebări mai poți formula, păstrînd aceeași condiție a problemei?
- Cum estimezi soluția problemei în cazul cînd din asociație ar fi făcut parte mai multe familii? Dar mai puține?

Întrebări evaluative:

- Ce cuvinte sau relații v-au ajutat să determinați fiecare operație? (*operația întîi, de scădere: cuvintele „cu... mai puțin”; operația a doua, de adunare: cuvîntul „și” care a reunit prima și a doua grădină; operația a treia, de împărțire: relația: „cantitate = cost : preț”; operația a patra, de scădere: cuvîntul „rest”; operația a cincea, de împărțire: cuvîntul „o treime”; operația a șasea, de împărțire: cuvintele „împărțite în mod egal”*)

- Care este opinia voastră referitor la utilizarea cantității de varză rămasă nedistribuită?

Întrebările de aplicare adresate în cadrul examinării problemei de mai sus au fost concepute în baza unui demers logico-euristic sintetic. Este posibil de a recurge și la un demers analitico-sintetic, ca în exemplul ce urmează.

Problema 3 (cl. III). O echipă de mineri a extras în primele patru luni ale anului 2575 t de cărbune: în prima lună 705 t de cărbune, în luna următoare cu 57 t mai puțin, în luna a treia de două ori mai puțin decît în primele două la un loc, iar în a patra, restul. Ce cantitate de cărbune a extras echipa în luna a patra?

După răspunsurile la întrebările literale, de interpretare și de traducere, elevii obțin următoarea schemă a problemei:

I lună – 705 t

II lună – [] t, cu 57 t mai puțin 2575 t

III lună – [] t, de 2 ori mai puțin decît

IV lună – ? t

Întrebări de aplicare:

Elevii vor fi orientați să răspundă, ghidîndu-se de schema alcătuită.

- Ce mărimi trebuie să cunoaștem pentru a răspunde la întrebarea problemei? (*cantitatea totală de cărbune și cea extrasă în primele trei luni la un loc*)
- Avem aceste date în problemă? (*în problemă se indică cantitatea totală a cărbunelui, dar nu se cunoaște cît a fost extras în primele trei luni la un loc*)
- Putem afla direct din datele problemei cît cărbune a fost extras în primele trei luni? (*nu, deoarece nu știm cît a fost extras în luna a doua și în a treia*)
- Care dintre acestea pot fi aflate din datele problemei? (*cantitatea de cărbune extrasă în a doua lună*)

Se formulează prima întrebare, se determină și se efectuează operația respectivă. Numărul obținut se scrie în pătratul corespunzător din schemă.

- Știind cît s-a extras în luna a doua, ce putem afla? (*cîte t s-au extras în prima și a doua lună la un loc*)

Se formulează a doua întrebare, se determină și se efectuează operația respectivă. Numărul obținut se scrie în pătratul corespunzător din schemă.

- La ce ne folosește mărirea aflată? (*la determinarea cantității extrase în luna a treia*)

Se formulează a treia întrebare, se determină și se efectuează operația respectivă. Numărul obținut se scrie în pătratul corespunzător din schemă.

- Avem toate datele pentru a răspunde la întrebarea problemei? (*nu, mai trebuie să aflăm cît cărbune s-a extras în primele trei luni la un loc*)

Se formulează a patra întrebare, se determină și se

efectuează operația respectivă. Numărul obținut se scrie în pătratul corespunzător din schemă.

- Acum vom putea răspunde la întrebarea problemei? (*da, deoarece avem toate datele*)

În caietele elevilor rezolvarea problemei va arăta astfel:

Rezolvare:

- 1) Cîte tone de cărbune s-au extras în luna a doua?
 $706\text{ t} - 58\text{ t} = 648\text{ t}$
- 2) Cîte tone de cărbune s-au extras în primele două luni?
 $706\text{ t} + 648\text{ t} = 1354\text{ t}$
- 3) Cîte tone de cărbune s-au extras în luna a treia?
 $1334\text{ t} : 2\text{ t} = 667\text{ t}$
- 4) Cîte tone de cărbune s-au extras în primele trei luni?
 $1354\text{ t} + 667\text{ t} = 2021\text{ t}$
- 5) Cîte tone de cărbune s-au extras în luna a patra?
 $2575\text{ t} - 2021\text{ t} = 554\text{ t}$

Întrebări de analiză:

- În ce lună s-a extras cel mai puțin? Dar cel mai mult?

Întrebări de sinteză:

- Cum estimați cantitatea de cărbune extrasă în medie în cele patru luni?
- Dacă cărbunele ar fi fost scos la suprafață în vagonete a câte 10 kg, cîte vagonete ar fi fost umplute în fiecare dintre cele patru luni? În cîte

vagonete de acest fel ar fi putut fi repartizată întreaga cantitate?

Întrebări evaluative:

- Cum credeți, ce se va face în continuare cu cărbunele extras?

Am propus în acest articol și o nouă modalitate de reprezentare în schema problemei a mărimilor necunoscute, care poate fi folosită eficient în cadrul tehnicii interogării multiprocesuale.

După cum se vede din exemplele de mai sus, interogarea multiprocesuală direcționează un traseu unic al procesului rezolutiv, trecînd ca un fir roșu prin toate etapele rezolvării problemei care, tradițional, se abordează în mod separat. Această tehnică centrează procesul rezolutiv pe copil, pe operațiile gîndirii implicate în rezolvare, ordonîndu-le și dirijîndu-le astfel încît micul școlar să matematizeze mai ușor situația descrisă în problemă și să evite frica pentru acest tip de sarcini didactice.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Popovici, D., *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*, Editura Aramis, București, 2000.
2. Polya, Gh., *Descoperirea în matematică*, Editura Științifică, București, 1971.
3. Grosu, A., *Cum dezvoltăm gîndirea critică sau Interogarea multiprocesuală*, în „*Didactica Pro...*”, nr. 4, 2001, p. 66-70.

Rezolvarea problemelor de calcul cu caracter funcțional la orele de chimie



SILVIA LOZOVANU

*„Nu este suficient să ai o rațiune bună, important este să o aplici bine.”
(R. Descartes)*

La ce le folosesc elevilor cunoștințele de chimie? Vor mai fi ele utile după susținerea unui test sau a unui examen? Vor putea oare să le aplice într-un caz real din viață?

Sîntem conștienți de faptul că puțini dintre elevii noștri vor ajunge să facă știință în acest domeniu, dar tuturor le va fi util să aibă o cultură ecologică. Diversele

cunoștințe obținute în școală trebuie să ajute elevul să-și organizeze un bun regim al zilei, să înțeleagă semnificația etichetelor de pe produsele alimentare, să-și cunoască organismul, să prepare corect soluții, să discearnă aspectele calitativ și cantitativ ale diferitelor substanțe și impactul lor asupra omului. Este important ca elevii să conștientizeze legătura indisolubilă dintre om și natură, să aibă o atitudine grijulie față ea, să poată răspunde la întrebări de tipul: Cum aș putea aplica cunoștințele acumulate? Care este utilitatea lor? Sînt ele oare funcționale?

Bineînțeles, aceste abilități se formează prin exersare, prin realizarea diverselor situații-problemă preluate din viață, a diverselor studii de caz etc. Acestea, inclusiv și alte genuri de activități (rezolvarea de probleme și efectuarea de experiențe), ar putea facilita dezvoltarea unor asemenea deprinderi.

Obiectivul de bază al prezentului articol este de a re-

lata cîteva din multiplele posibilități de utilizare a problemelor de calcul cu caracter funcțional în cadrul orelor de chimie. De exemplu, în clasa a X-a, la capitoul *Soluții. Disociația electrolitică*, profil real și umanistic, putem aplica în diverse contexte următorul set de probleme:

1) Soluția slab acidulată, folosită pentru marinare, conține pînă la 0,6% acid acetic. Stabilește:

- masa esenței (soluție de acid acetic de 80%) utilizată de o gospodină pentru a pregăti 2 kg de astfel de soluție;
- masa oțetului alimentar (soluție de acid acetic de 6%) consumat pentru a pregăti 1 kg de soluție pentru marinare.

2) Gustul acru al lămîii se datorește acidului citric. Sucul de lămîie conține aproximativ 6,5% acid citric. Calculează:

- partea de masă a acidului citric în soluția rezultată prin dizolvarea a 20 g de suc de lămîie în 20 ml de apă;
- masa apei care trebuie adăugată la 50 g de suc de lămîie pentru a obține o soluție de acid citric de 1%.

3) În calitate de unguent contra arsurilor și ca mijloc necesar pentru a opri hemoragia e folosită soluția de permanganat de potasiu (KMnO_4) cu partea de masă 3%. Stabilește masa soluției de permanganat de potasiu cu aceeași concentrație obținută din 1,5 g permanganat de potasiu.

4) În cazul mușcăturilor de șerpi otrăvitori, victimei i se administrează o soluție de permanganat de potasiu (KMnO_4) cu partea de masă 1%. Determină masa permanganatului de potasiu necesară pentru a pregăti 100 g de asemenea soluție.

5) Partea de masă a clorurii de sodiu din sîngele omului constituie 0,5%. Calculează masa clorurii de sodiu din sîngele unei persoane cu greutatea de 65 kg, dacă partea de masă a sîngelui reprezintă 7,5%.

6) Pentru dezinfectarea semințelor în gospodăriile sătești se folosește o soluție cu partea de masă 40% de aldehidă formică, numită formalină. Determină cantitatea și masa aldehidei formice necesare pentru pregătirea a 6 kg de astfel de soluție.

7) În scopul pregătirii soluției folosite pentru marinarea legumelor, la 1 litru de apă se adaugă aproximativ 50 g de sare de bucătărie. Stabilește partea de masă a sării de bucătărie în această soluție și masa ei în 3 kg de asemenea soluție.

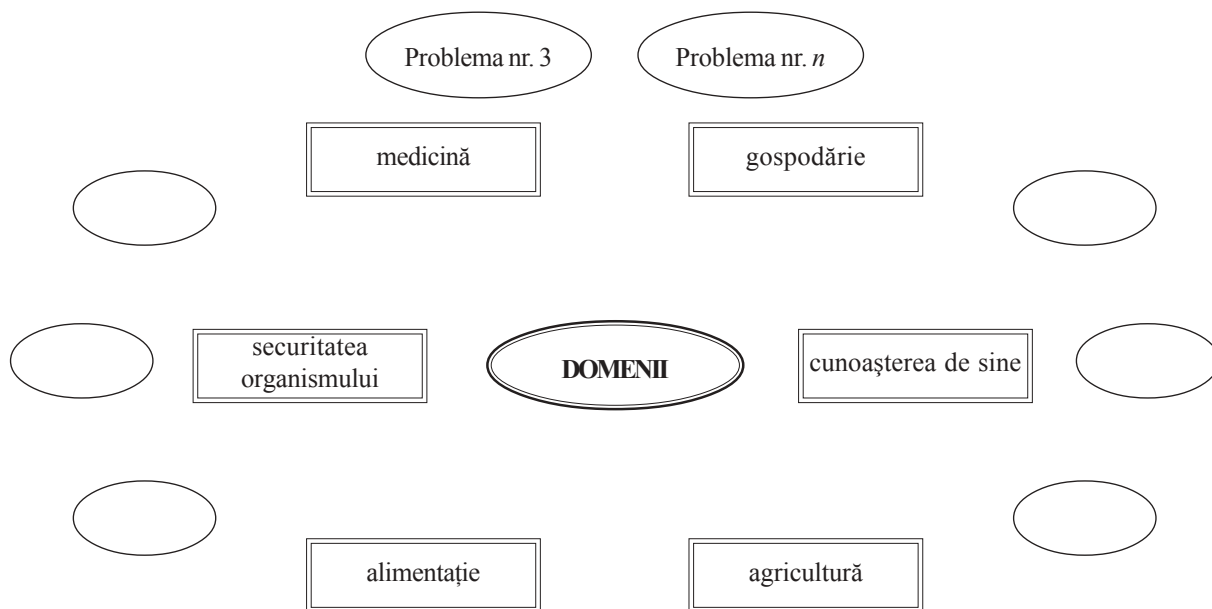
8) Pentru conservarea mazării, se folosește o soluție ce conține 20 g de sare de bucătărie și 20 g de zahăr la 1 litru de apă. Calculează partea de masă a sării și zahărului în această soluție și într-o soluție similară cu masa de 3 kg.

9) Soluția de permanganat de potasiu (KMnO_4) cu partea de masă 0,1% se folosește pentru spălături stomacale în cazul intoxicațiilor cu fosfor, morfină și cianură de potasiu. Determină volumul apei necesare pentru a dilua 350 g de soluție de permanganat de potasiu cu partea de masă 1% pentru a obține soluție de 0,1%.

10) În caz de intoxicații cu fosfor alb, se folosește soluția de sulfat de cupru cu partea de masă a sulfatului de cupru anhidru (CuSO_4) 2%. Află masa soluției cu aceeași concentrație care poate fi pregătită din 6,5 g de piatră vînată ($\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$).

Avînd la dispoziție acest set de probleme (sau altul, care să includă probleme de calcul cu caracter funcțional), elevilor li se pune:

- să stabilească domeniile în care ar fi funcționale informațiile din aceste probleme;
- să completeze cu numerele problemelor din set un clustering (vezi revista "*Didactica Pro...*", nr.6 (10), 2001, p. 59) ce conține anumite domenii de activitate. Ciorchinele ar putea avea următoarea formă:



În continuare, în funcție de obiectivele pe care le urmărește profesorul și de subiectul studiat, poate fi selectată o problemă (sau mai multe) pentru a fi rezolvată(e) în grup.

În acest moment, este binevenită utilizarea tehnicii Turul galeriei, care prevede lucrul în grup (pe postere) asupra unui subiect. Ulterior, posterele –“roade ale muncii” echipelor – sînt afișate în sala de studiu (asemeni lucrărilor într-o galerie de artă). Elevii și profesorii trec pe la fiecare dintre ele (fac turul galeriei), apoi discută și/sau completează posterele colegilor din alte grupuri cu markerul (stiloul) lor (pentru a putea stabili mai ușor grupul și gradul de implicare a acestuia). Este recomandabil folosirea unei probleme care să aibă cît mai multe căi de soluționare și grupurile să utilizeze markere (stilouri) de diferite culori.

În cazul acestor probleme, grupurile stabilesc algoritmul și le rezolvă pe postere care, ulterior, sînt afișate în sala de studiu și elevii le pot analiza, compara etc.

După ce elevii analizează rezultatele muncii, este bine să se reflecteze asupra:

- multiplelor căi de rezolvare a problemei respective;
- celei mai bune metode de soluționare;
- utilității informației incluse în problema propusă.

Pentru stimularea creativității elevilor, poate fi aplicată metoda elaborării problemelor cu caracter funcțional în baza datelor oferite. De exemplu, avînd la dispoziție informația: “În medicină, pentru dezinfectarea rănilor se folosește tinctura de iod, care reprezintă o soluție de 10% iod în etanol”, pot fi alcătuite probleme de tipul:

- Pentru dezinfectarea rănilor se utilizează tinctura de iod, care reprezintă o soluție de 10% iod în etanol. Stabilește cantitatea de iod ce se conține în 15 g tinctură de iod.
- Determină volumul alcoolului ($r_{(alc.)} = 0,8 \text{ g/cm}^3$) și masa iodului necesare pentru a obține 500 g tinctură de iod (soluție de 10% a iodului în etanol) și se folosește în medicină pentru dezinfectarea rănilor.
- Etc...

La elaborarea problemelor în baza informației propuse, elevii pot lucra individual, în perechi sau în grup. Profesorul va solicita rezolvarea problemei de către autorul ei întrucît deseori pot fi semnalate inexactități în formulare, fapt de care este bine să țină cont atît elevii cît și profesorii în procesul unor eventuale elaborări.

Elevii (perechile, grupurile) ar putea face schimb de probleme, rezolvările fiind ulterior afișate și comentate de colegi (Turul galeriei).

Aceste activități îmbină eficient spiritul creativ (elaborarea problemei), gîndirea analitică (rezolvarea) și evaluarea/autoevaluarea (Turul galeriei). Asemenea seturi de probleme de calcul cu caracter funcțional pot fi elaborate și utilizate la studiul diferitelor teme atît la clasele secundare cît și la cele liceale, deoarece facilitează înțelegerea de către elevi a utilității cunoașterii chimiei.

Aplicarea acestor și altor tehnici de lucru cu elevii, în contexte și momente oportune, îi ajută considerabil să răspundă la întrebarea: La ce îmi folosește mie ceea ce învăț/fac în cadrul orelor de chimie?





OLGA COSOVAN

Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv

Cu ce activități asociați atelierul? Lanțurile asociative elementare ar include diferite nume de meserii, ateliere propriu-zise, produse confecționate în acele ateliere. Atelierul ca atare va actualiza cunoștințele de istorie medievală: ne vom aminti despre bresle, maiștri, calfe, capodopere, muzee...

Idea de a organiza, în procesul de instruire, diverse ateliere nu este nouă. ATELIERUL, în concurență cu englezismul *workshop*, intră în viața noastră nu doar pentru a desemna realități medievale, unde meseriașii confecționează obiecte de uz cotidian, iar activitatea lor se soldează cu un produs palpabil. Atelierul de muncă intelectuală – inclusiv cel de lectură sau de scriere – se zidește pe temelia unor competențe existente care trebuie dezvoltate în continuare, pînă la atingerea performanțelor.

Atelierul de lectură, în contextul programului LSDGC, apare ca o activitate unitară, rezultată din combinarea firească a diverselor tehnici de lectură. Procesul de lectură

va ocupa doar o parte din atelier, completîndu-se prin discuție și scriere. Privit prin prisma competențelor (de a citi coerent și de a înțelege cele citite), el poate fi proiectat pentru diferite discipline școlare sau pentru activități educative, în clasele de gimnaziu. Nu numai la limba și literatura română, dar și la discipline precum istoria, educația moral-spirituală, educația civică, geografia, limbile moderne demersul didactic și avea de căștigat din activități netradiționale, concepute ca atelier de lectură. La fel, atelierul de lectură poate fi structurat pe probleme transdisciplinare sau pe arii curriculare.

Vom prezenta în continuare cîteva sugestii pentru organizarea atelierului de lectură la limba română în cl. V-VII, pornind de la obiectivele curriculare. După cum se știe, implementarea curriculumului gimnazial, în anul de studii 2002-2003, vizează anume aceste clase.

📁 Proiectarea atelierului de lectură

Examinînd obiectivele curriculare de la clase diferite, profesorul va observa continuitatea lor și le va sistematiza, în funcție de competența pe care o dezvoltă acestea. Este evident că doar unele dintre obiectivele curriculare, subordonate compartimentului *Lectură*, sînt valabile pentru organizarea atelierului de lectură. De exemplu, din seria obiectivelor de la cl. V-VII, vom selecta cîte două pentru organizarea atelierului de lectură. Astfel putem urmări continuitatea, dar și progresul de la o clasă la alta.

Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
Elevul va fi capabil: – să perceapă și să înțeleagă global conținutul textului citit.	Elevul va fi capabil: – să înțeleagă în detalii conținutul textului citit.	Elevul va fi capabil: – să citească o varietate de texte literare sau nonliterare, demonstrînd înțelegerea sensului acestora.
– să stabilească legături între textul citit și lecturile anterioare.	– să depisteze valorile etice ale personajelor/eroului liric al operelor literare.	– să facă observații, aprecieri în legătură cu textele citite.

Alternativ, atelierul de lectură ar putea urmări și alte obiective curriculare, care sînt greu de atins în cadrul studierii textelor de manual.

Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
Elevul va fi capabil: – să sesizeze relațiile dintre text și imaginile aferente acestuia.	Elevul va fi capabil: – să integreze achizițiile noi în sistemul propriu de informații.	Elevul va fi capabil: – să povestească oral sau în scris textele narative.

Pentru a consacra o oră sau două succesiv discuțiilor asupra lecturii extracurriculare, profesorul își va proiecta, din cînd în cînd, lecții pe care le va numi *atelier de lectură*. Proiectarea atelierului de lectură trebuie făcută la etapa elaborării planului calendaristic pentru întreg anul, distribuind cîte 1-2 ore de acest gen o dată la două luni (adică 4

ateliere de lectură pe an, prevăzute poate chiar pentru ultimele lecții din preajma vacanțelor sau pentru primele de după vacanțe). Este important ca elevii să fie familiarizați cu proiectul și pregătirea atelierului de lectură să devină responsabilitatea tuturor, nu doar a profesorului.

📁 **Forme de organizare a atelierului**

Primele ateliere de lectură, cu elevii din clasa a V-a, se vor organiza ca mini-lecții de lectură (pentru 15-20 de minute din ora academică). Buna desfășurare a lor va fi asigurată de faptul ca toți elevii să aibă (adusă de acasă, împrumutată de la bibliotecă) o carte pe care o citesc în momentul de față sau intenționează să înceapă a o citi. Operele pot și trebuie să fie diferite, fiindcă – sperăm – din schimbul de impresii se va trezi și cristaliza interesul pentru carte. Toți vor citi independent (10 min.) la începutul orei, (profesorul va citi și dînsul, apoi va participa la discuție ca cititor, nu în calitate de profesor), iar în continuare vor discuta în perechi sau în echipe a câte 4. Pentru orientarea discuției, la primele încercări de acest fel, profesorul poate să scrie pe tablă câteva momente de reper, care trebuie urmărite în procesul lecturii:

- ✓ motivul alegerii cărții,
- ✓ primele impresii despre carte,
- ✓ sentimentele trăite în procesul lecturii,
- ✓ impactul lecturii asupra elevului-cititor,
- ✓ împărtășirea reacției cititorului etc.

Atunci cînd profesorul va avea certitudinea că elevii și-au format deprinderea de a citi în timpul orei, fiecare din cartea sa, și abilitatea de a conversa asupra celor citite, este momentul oportun pentru organizarea unei **conferințe de lectură** (în conformitate cu preceptele LSDGC).

Pentru desfășurarea conferinței, profesorul poate sugera elevilor titluri de cărți interesante, dar lista nu va purta un caracter obligatoriu. Înainte de a începe conferința, profesorul se va documenta în privința opțiunilor pe care le-au avut elevii.

Sînt diverse căile pe care le poate parcurge cadrul didactic cînd proiectează conferințele: se va aborda aceeași specie literară (schița, povestea, romanul), aceeași arie tematică (educația copiilor, omul și natura) sau același autor (I. L. Caragiale, I. Creangă, I. Druță, M. Eliade) ca și textul/textele studiate la clasă, care ar putea să-i intereseze pe elevi.

Către momentul conferinței, elevii trebuie să încheie lectura sau să ajungă aproape de sfîrșitul cărții. Cu siguranță, lectura de plăcere îi va face să revină la anumite momente din carte, va stimula discuția, îi va motiva să vrea să discute cu colegii și cu profesorul. Conferința – care nu este o formă de evaluare, ci o activitate de învățare – oferă fiecărui elev șansa de a discuta unu la unu cu profesorul, primind un feedback verbal, nu o notă.

Obiectivele conferinței sînt:

- Informarea profesorului asupra lecturilor elevului
- Manifestarea interesului pentru ceea ce îi preocupă pe elevi

- Încurajarea pasiunii pentru lectură
- Stimularea elevilor care citesc
- Sondarea capacității de înțelegere a textului citit
- Urmărirea fluenței în citire.

Pentru buna desfășurare a conferinței, se recomandă ca în timpul atelierului de lectură în sală să fie liniște, iar atmosfera – relaxantă și nonformală; dialogurile să se susțină pe un ton scăzut.

Pentru eficiența atelierului în ansamblu, profesorul va ține evidența lecturilor fiecărui elev pe formularul acestuia sau într-un registru.

Algoritmul desfășurării conferinței poate fi următorul:

- ✓ O dată cu începerea lecției, toți elevii purced la lectura cărții pe care și-au adus-o.
- ✓ Profesorul scrie pe tablă numele elevilor cu care intenționează să discute în această zi (în funcție de interesul său profesional pentru lectură sau pentru elev, intervalul dintre conferințe, necesitatea de a observa succesul școlar etc.).
- ✓ Orice elev poate să solicite o conferință cu profesorul său, trecîndu-și numele în altă parte a tablei.
- ✓ Profesorul circulă printre elevi, luînd loc alături de cel cu care vrea să discute (ceilalți continuă să citească).

Alternativ, profesorul invită elevul la masa sa ori la catedră. Elevul nu trebuie să se simtă inferior sau examinat.

- ✓ Discuția-conferință durează 3-5 minute, după care elevul continuă să citească.
- ✓ Dacă profesorul nu a reușit să discute cu toți doritorii, care și-au scris numele pe tablă, va începe conferința următoare cu acești elevi.

Este nepuizabilă lista de probleme pe care profesorul le poate discuta cu elevii, mai ales într-o asemenea conferință degajată, dar, pentru a porni din loc activitatea, se poate recurge la astfel de întrebări:

- De ce ai ales această carte?
- Ai mai citit cărți de acest autor?
- Care este conflictul în carte? Cum se rezolvă el?
- Care parte ți-a plăcut mai mult? De ce?
- Care fragment din carte ți se pare cel mai interesant?
- Care personaje îți sînt simpatice?
- Ce părți ți-au fost neclare?
- Ce întrebări ai vrea să-mi pui? Cum pot să te ajut?
- Ce probleme ai avut citind?
- Cum te-ai simțit cînd s-a întîmplat ...?
- Cum ai putea afla mai multe despre ...?
- Ce ai învățat din această carte?
- Cum îți imaginezi un film turnat după această carte?
- Cum ai vrea să ilustrezi acest text? Cunoști ilustrații profesionale la această lucrare?

După cum se poate observa, profesorul, în procesul conferinței, va orienta discuția spre percepțiile personale

ale elevului, spre emoții și stări afective în raport cu literatura, spre conștientizarea și verbalizarea stării post-lectorale a elevului-cititor. Nu interogarea și analiza literară a textului artistic va fi miezul conferinței, ci discuția calmă, neformală dintre doi cititori. Cel care ghidează discuția va da sugestii, recomandări, dar nu teme obligatorii.

Realizarea conferințelor sau a unor părți ale acestora în demersul didactic este oportună pentru studiul literaturii la orice etapă a instruirii. Pe lângă lectura propriuzisă a textelor literare și discuțiile pe care le poartă profesorul cu elevul, are un impact pozitiv însăși comunicarea *de la egal la egal*. Anume acest fel de comunicare neformală îl apropie pe cititorul-elev de cititorul-profesor.

Pentru atelierul de lectură din clasa a VI-a, propunem să se asimileze tehnica scrisorilor literare, chemată să stimuleze dialogul scris dintre:

- elevii care citesc aceeași carte;
- elevii care citesc cărți de același autor;
- elevii care citesc cărți pe aceeași temă.

Desfășurarea reușită a atelierului de lectură în tehnica *scrisorilor literare* presupune câteva activități din partea profesorului:

- să recomande, la început de an școlar, o listă de cărți pe care le vor citi elevii;
- să stabilească datele atelierelor de lectură;
- să monitorizeze lectura cărților recomandate, astfel ca să fie sigur că oricine dintre elevi își va găsi corespondentul;
- să-i mobilizeze și să-i motiveze pe elevi să citească.

Profesorul va anunța din timp atelierul de lectură, iar la data fixată elevii vor aduce cu ei cărțile despre care vor să discute în scris. Se pot stabili anumite subiecte pentru fiecare atelier, de exemplu:

- I – Povești literare românești.
- II – Povești ale popoarelor lumii.
- III – Povestiri de I. Al. Brătescu-Voinești, M. Sadoveanu, I. Druță.
- IV – Cărți de R. Kipling, J. London, S. Lagerlof, A. Sawel.

Urmărind dezvoltarea competenței de comunicare scrisă în baza lecturii, profesorul va sugera momentele pe care le valorifică scrisoarea literară. Scrisorile vor conține informații – formulări ale opiniilor proprii despre textele citite și întrebări în raport cu ele. (Modelele de formulare a întrebărilor pot fi cele prezentate la conferințele din clasa a V-a).

La începutul activității, profesorul organizează schimbul de scrisori elaborate acasă. Elevii citesc scrisorile primite și răspund la ele. În caz de necesitate, se pot face discuții orale între “corespondenți”, cu referiri la fragmentele de texte.

Este important ca și profesorul să se implice în această corespondență și fiecare elev să primească neapărat un răspuns. Profesorul este acela care va ține sub control corespondența și va stimula dialogul.

Alternativ, profesorul poate concepe atelierul de

lectură ca *prezentare de carte*. Aici va participa întreaga clasă, elevii aducând cu ei cărțile pe care vor să le prezinte colegilor. Obiectivele prezentării de carte sînt:

- ✓ schimbul de opinii între cititorii de aceeași vîrstă;
 - ✓ stimularea interesului pentru lectură, prin exemplul colegilor;
 - ✓ dezvoltarea abilităților de prezentare.
- Profesorul va dirija, cel puțin la primele ședințe, prezentarea cărților citite prin repere și sugestii, cum ar fi:
- ✓ ce carte vrei să prezinți, cine este autorul ei;
 - ✓ ce cărți ale aceluiași autor ai mai citit sau poți numi;
 - ✓ ce evenimente sînt descrise în carte;
 - ✓ cine sînt personajele;
 - ✓ ce pasaje te-au impresionat mai mult;
 - ✓ ce ai vrea să citezi din carte;
 - ✓ de ce ți-a plăcut cartea;
 - ✓ de ce ai vrea s-o recomanzi colegilor.

Prezentarea de carte trebuie limitată în timp (5-7 minute), dar se vor mai rezerva cîteva minute pentru ca fiecare prezentator să poată răspunde la eventualele întrebări ale colegilor. Elevii ar putea să exerseze două modalități de a adresa întrebări: oral și în scris. Dacă răspunsul la unele întrebări stîrnește discuții, profesorul va aprecia pe loc situația și va stimula discuția sau o va amîna pentru altă activitate.

În ultimele 5 minute din lecție, elevii ar putea fi lăsați să scrie un text argumentativ despre activitatea dată: Ce ar vrea să citească acum, după cele 5-7 prezentări ascultate? Care dintre prezentări l-a motivat să caute cartea?

Alternarea prezentărilor de carte cu scrisorile literare și conferințele de lectură, alături de alte modalități de a stimula și menține interesul pentru cartea artistică, ar trebui să-i ajute pe elevi în depășirea limitelor manualului școlar de literatură.

Pentru clasa a VII-a, recomandăm, pe lângă precedentele strategii de organizare a atelierului de lectură, tehnica numită *În căutarea autorului*.

Lectura în atelier (bunăoară, *Lectura ghidată, Lectura împotrivă* sau *Presupunerea prin termeni*¹), dirijată de profesor, pune în prim-plan întrebări legate de identitatea autorului. Este normal, ba chiar oportun ca elevii să se întrebe cine este autorul textului pe care îl citesc, dacă acesta nu a fost selectat de ei, ci propus de profesor.

Fără a anunța numele autorului, profesorul îi ajută pe elevi să descifreze și să interpreteze semnificația detaliilor din care s-a “văzut” scriitorul, iar în ultimă analiză – să citească foarte atent textul. Pe măsură ce se aplică tehnica dată, se aprofundează analiza textelor necunoscute.

Algoritmul aplicării tehnicii *În căutarea autorului*:

- ✓ Profesorul alege un text de dimensiuni rezonabile, pe care îl consideră necunoscut pentru elevi. Textul trebuie selectat cu grijă, astfel ca el să nu anunțe prea explicit autorul, dar nici să fie rodul unei ficțiuni, cînd autorul este confundat cu

personajul pe care îl creează, nici să fie total lipsit de indicii asupra paternității.

- ✓ Elevii primesc textul și au sarcina să-l citească.
 - ✓ După ce textul a fost citit, în decurs de 3-5 minute, elevii trebuie să scrie ce cred despre autor, apoi să discute în tehnica **gîndește-perechi-prezintă**.
 - ✓ Profesorul formulează și notează o serie de întrebări cu privire la autor:
 - Ce vîrstă are autorul la momentul scrierii textului?
 - Cînd este scris textul?
 - De ce cultură ține?
 - Ce profesie are autorul?
 - În ce limbă a fost scris textul? etc.
 - ✓ Elevii sînt îndemnați să-și citească afirmațiile și argumentele. Se insistă asupra indiciilor textuale ale vîrstei, etniei, epocii etc.
 - ✓ Profesorul dirijează discuția. La momentul potrivit, se pun în relief acele detalii din text, pe care nu le-au observat sau nu le-au scos în evidență la început elevii.
 - ✓ Cînd argumentele se epuizează sau discuția revine în același loc, profesorul divulgă personalitatea autorului și oferă date din biografia lui.
 - ✓ Elevii recitesc textul, găsesc argumentele care le-au scăpat inițial, apoi generalizează investigația.
- Odată asimilată tehnica, elevii ar putea pregăti texte

pentru a le examina în această cheie. Elevul care va selecta textul se va documenta în privința biografiei și creației autorului, va oferi date despre opera lui.

Aplicarea tehnicii În căutarea autorului are meritul de a fi una exersată pe viu, pe textul nestudiat, și reclamă o gamă largă de procese de gîndire, de la cunoaștere și înțelegere la sinteză și evaluare. Elevul trebuie să cunoască niște texte literare, să dețină o informație despre autori și texte, să poată compara fragmentul citit cu altele, să analizeze detaliile și să-și rezolve problema autorului. Operația de sinteză se realizează după ce s-a răspuns la întrebările propuse și nu a fost divulgat numele autorului. Se potrivesc răspunsurile existente cu datele biografice ale scriitorilor cunoscuți, se fac presupuneri.

În cazul utilizării unui fragment captivant din creația unui scriitor cunoscut, detectarea autorului poate fi un îndemn de a căuta și citi cartea.

Producția atelierului de lectură nu este textul, este cititorul și interesul lui pentru literatură.

¹ Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Inițiere în *Metodologia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*, Supliment al revistei „*Didactica Pro...*”, nr. 1, 2001; Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice*, Ghidul II, Supliment al revistei „*Didactica Pro...*”, nr. 2, 2002.





SORIN CRISTEA

Conceptul de *curriculum*

Conceptul de *curriculum* cunoaște numeroase abordări, definiții, interpretări. În analiza noastră vom face apel la două perspective: I) *istorică* (vezi evoluția *curriculumului*) și II) *axiomatică* (vezi conceptul pedagogic de *curriculum* și de *proiectare curriculară*).

I) Perspectiva istorică permite identificarea a trei etape distincte:

- 1) *Etapa premodernă*, plasată, în mod convențional, între secolul XVII – sfârșitul secolului XIX, reduce *curriculumul* la un set de documente școlare, menit să asigure planificarea procesului de instruire. *Curriculumul tradițional* are semnificația unui *curs oficial* sau a unui *program de studii oficial*.
- 2) *Etapa modernă*, plasată, în mod convențional, în prima jumătate a secolului XX, extinde semnificațiile termenului de *curriculum*. John Dewey (*The child and the curriculum*, 1902) face distincția între disciplinele studiate în școală și experiența de învățare a elevului, care trebuie cunoscută și valorificată de profesor. *Curriculumul* devine o continuă “reconstruire care începe de la experiența de viață a copilului și se deplasează către ceea ce reprezintă *întregul organizat al adevărului asimilat prin învățare*”. Franklin Bobitt (*The Curriculum*, 1918; *How to Make a curriculum*, 1928) propune “*o teorie centrală a curriculumului*” care urmărește pregătirea pentru viață prin activități specifice reali-

zate conform unor obiective – prezentate ca “*abilități, atitudini, obișnuințe și modalități de cunoaștere*” necesare omului. În procesul de învățământ, *curriculumul* va include “*serii de experiențe de învățare care deschid elevului calea spre atingerea unor astfel de obiective*”, specificate la nivelul școlii, disciplinei, vârstei.

- 3) *Etapa postmodernă*, plasată, în mod convențional, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, dezvoltă conceptul de *curriculum* pe parcursul a trei perioade:
 - a) *Perioada 1950-1960* are drept caracteristică *elaborarea principiilor curriculumului* (vezi Tyler, R.W., 1949, 1950): *principiul selectării și al definirii obiectivelor activității de educație/învățare; principiul selectării și al construirii experiențelor de învățare în funcție de obiective; principiul organizării metodologice a experiențelor de învățare; principiul evaluării rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse.*
 - b) *Perioada 1960-1970* are drept caracteristică tendința de implicare a *curriculumului* la nivel de politică a educației, prin traducerea *principiilor curriculumului* la nivelul planului de învățământ și a programelor școlare, în activitatea concretă a profesorului și a elevului, raportabilă la finalitățile macrostructurale) – vezi *Encyclopedia of Educational Research*, 1969).
 - c) *Perioada 1970-1990* are drept caracteristică tendința de abordare a *curriculumului* în cadrul unui sistem de proiectare și dezvoltare care angajează toate *conținuturile* (morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice) și *formele* educației (*formală-nonformală-informală*), valorificabile din perspectiva educației permanente și a autoeducației (vezi D’Hainaut, L., coordonator, 1981; Decker, F., Walker, J., F., Soltis, 1986; Văideanu, G., 1988).

II) Perspectiva axiomatică permite *definirea curriculumului la nivelul unui concept pedagogic fundamental*, cu valoare de paradigmă. O definiție “*valabilă într-un sens cât mai larg posibil*” consideră curriculumul “*un proiect educativ care definește: a) țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative; b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade*” (D’Hainaut, L., coord., 1981, pag.83). Axiomatica rezultată, vizează atât componentele curriculumului (finalități – conținuturi – metodologie – evaluare) cât și angajarea în elaborarea unei didactici postmoderne care oferă o nouă viziune asupra proiectării *pedagogice* a instruirii la nivelul corelației *predare-învățare-evaluare*.

În consecință, curriculumul definește un tip superior de proiectare pedagogică, centrată asupra *obiectivelor* care vizează elevul *real* (vezi *educația*: morală, științifică, tehnologică, estetică; psihofizică; formală, nonformală, informală) și a *corespondențelor* cu celelalte elemente componente (*conținuturile, metodologia, evaluarea*), realizabile într-un context deschis (vezi *modurile și formele de organizare a instruirii, stilurile educaționale, sistemul de formare a formatorilor*).

Din punct de vedere *funcțional*, reținem importanța determinantă a cuplului *obiective – conținuturi de bază*, care asigură stabilitatea oricărui tip de proiect *curricular*; cuplul *metodologie – evaluare* este mai variabil în raport de context, fiind deschis spre diferite schimbări și soluții alternative.

Structura curriculumului vizează conexiunile angajate la nivelul proiectării pedagogice: a) concepția teoretică asumată la nivel de filozofie și de politică a educației; b) orientările valorice ale sistemului (finalități macrostructurale: idealul și scopurile educației) și ale procesului de învățămînt (finalități microstructurale: obiective generale și specifice); c) conținuturile selecționate și organizate (la nivelul planului de învățămînt și al programelor școlare, conform obiectivelor generale și specifice); d) metodologia de *predare-învățare-evaluare*; e) evaluarea performanțelor (la nivel de sistem – de proces; evaluarea elevilor – profesorilor – instituțiilor școlare etc.). În proiectarea activităților concrete, profesorul va valorifica aceste conexiuni prin operaționalizarea obiectivelor generale și specifice în contextul concret al clasei de elevi.

Structura de funcționare a curriculumului este dezvoltată într-un câmp educațional extins de la sistemul social pînă la activitatea concretă a profesorului (lecție etc.). La acest nivel identificăm: *mediile; tipurile; ciclurile, ariile – curriculare*.

Mediile curriculare sînt situate la linia de intersecție dintre sistemul social și sistemul de învățămînt, răspunzînd unor cerințe ale educației permanente, care anticipează construirea unei *cetăți educative* (vezi Len-

grand, L., 1972; Faure, E., coord., 1974). Mediile *exterioare* vizează: structura sistemului social; sistemele: cultural, economic, politic, comunitar; cele *interioare* vizează: organizarea sistemului de învățămînt pe niveluri școlare; interdependența dintre: niveluri-trepte școlare – ciclurii curriculare; formarea inițială și continuă a personalului didactic; e) instituțiile angajate în proiectare (plan de învățămînt etc.), metodologie (tehnologii didactice) și evaluare (de sistem, de proces). Toate oferă resurse importante de proiectare și dezvoltare a *curriculumului* într-un spațiu pedagogic și social determinat.

Tipurile de curriculum sînt identificate după mai multe criterii: a) model de proiectare (*curriculum bazat pe: discipline, structuri interdisciplinare, competențe, învățare deplină, activitatea elevului, corelația profesor – elev*); b) *modalitate de realizare* (*curriculum: explicit/formal, oficial, scris; nonformal; implicit/informal; ascuns, absent*); c) resurse de dezvoltare (*curriculum global – rezultat din corelarea curriculumului explicit – implicit – ascuns – absent; formal – nonformal – informal; obligatoriu – opțional – facultativ; general – de profil – de specialitate; disimulat; curriculum de bază/core curriculum; curriculum nucleu: aprofundat – extins; la decizia școlii, elaborat de școală; curriculum: tip asamblare, tip integrare/intra-, inter-, pluri- și trans – disciplinară*).

Curriculumul național reprezintă o sinteză pedagogică și socială superioară rezultată din corelarea *curriculumului de bază, obligatoriu cu curriculumul opțional* (la decizia școlii, elaborat de școală...), obiectivat în: *planul-cadru* (valabil pentru întreg sistemul de învățămînt) – programele școlare – normele metodologice de proiectare, realizare, dezvoltare și evaluare a conținuturilor planificate în sens *curricular* (prin manuale, cursuri, materiale de suport pedagogic etc.), realizate de profesori prin activități organizate la nivel de sistem și de proces.

Ciclurile curriculare intervin în interiorul unui nivel sau al unei trepte școlare, în funcție de profilul diferitelor *stadii și substadii* de dezvoltare psihopedagogică a elevului. Ele reflectă finalitățile nivelului școlar și ale treptelor școlare, asigurînd specificarea acestora, în termenii unor: obiective de adaptare (ciclul curricular situat la început de nivel școlar sau de treaptă școlară) – obiective de dezvoltare (ciclul curricular situat la mijloc de nivel școlar sau de treaptă școlară) – obiective de orientare (ciclul curricular final, situat la sfîrșit de nivel școlar sau de treaptă școlară).

Ariile curriculare prezintă domeniul curricular cu implicații practice directe angajate în selecționarea și gruparea materiilor școlare în structuri organizate într-o viziune interdisciplinară (exprimată în sens *intra – inter – pluri* sau chiar *trans – disciplinar*), compatibilă cu evoluțiile înregistrate în epistemologia (post)modernă și în teoriile actuale, dezvoltate în psihologia învățării și a personalității elevului.

Definirea ariei curriculare, la nivelul unui concept pedagogic operațional, presupune raportarea acesteia la structura “proiectului de bază” în interiorul căreia reprezintă punctul de legătură esențială între “obiectivele generale ale etapei” (vezi *ciclul curricular*) și orientările metodologice valabile în activitatea de *predare-învățare-evaluare* realizată de fiecare profesor în contextul unor *medii și tipuri* curriculare, diferite dar complementare.

Construcția ariei curriculare presupune specificarea obiectivelor generale ale *ciclurilor*, prin definirea unor blocuri de conținuturi care angajează trei tipuri de cunoștințe fundamentale: a) conceptele de bază ale disciplinelor incluse în ariile curriculare proiectate într-o relație de interdependență funcțională, completate printr-un set adecvat de concepte operaționale cu semnificație predominant orientativă; b) strategiile de analiză și cercetare propuse la nivelul unei metodologii stimulative pentru activitatea independentă a elevului; c) valorile, normele și atitudinile planificate la nivel comprehensiv și dinamic, în strânsă legătură cu ideea articulării permanente a conceptelor de bază și a strategiilor de analiză și cercetare dobândite anterior sau care urmează a fi dobândite în viitor.

Proiectarea curriculară reprezintă activitatea de

transpunere a *conceptului de curriculum* la nivelul practicii educației/instruirii. Este necesar *un model de proiectare curriculară* (vezi reprezentarea grafică, în **Dicționar de pedagogie**, 2000, pag.312) aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt: pentru elaborarea politicii educației, a strategiei de organizare a curriculumului școlar, a planului de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, a proiectelor de activitate concretă (lecție, oră de dirigenție etc.).

Aplicarea acestui model la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt presupune două priorități strategice: a) subordonarea elementelor componente finalităților *macro- și micro-structurale* definite la nivel de politică a educației; b) asigurarea concordanțelor pedagogice între elementele componente, angajate *macro- și micro-structural*, într-un context de *planificare-realizare-dezvoltare* curriculară deschis (vezi: modurile și formele de organizare a activității; stilurile pedagogice/promovate la nivel de sistem și de proces), care permite (auto) perfecționarea continuă a activității, pe termen scurt, mediu și lung.

Sugestiile avansate în acest sens, ca și resursele bibliografice folosite, sînt incluse în **Dicționar de pedagogie**, Grupul Editorial Litera, Chișinău, 2000, 2002.

Summary

The current duplex edition of our magazine is dedicated to the National Curriculum – achievements, difficulties and the developmental prospect of this important school document.

In the column **Curriculum Vitae** the reader will get acquainted with the Soros Foundation in Moldova that registers in this year a decade of activity and brings an outstanding contribution in sustaining school reform in our country.

The column **Rubicon Managerial** includes the article of S. Beleaeva about advantages, disadvantages and suggestions for improvement of the Lyceum Curriculum.

The column **Quo vadis?** begins with the resume of the round table “Lyceum Curriculum. The balance-sheet of three years of the implementation”. Also the reader will find here the following articles: “The modernity and the Curriculum” by Vl. Pâslaru, “The development of curriculum in I-IV classes” by T. Niculcea, “The curriculum in the context of school reform in Republic of Moldova” by N. Velișco, “The Lyceum Curriculum: post-factum reflections” by V. Goraș-Postică, and “Open Distance Learning – an imperative of time” written by G. Palade.

In the column **Mapamond Pedagogic** is described the didactic process at the Heidelberg University in Germany.

The column **Ex Cathedra** contains several interesting articles: “Reflections about the assessment process” by I. Spinei, “Interdisciplinarity in the curricular context” by O. Dandara, “The content of university instruction” by N. Silistraru, “The initial teachers’ formation for implementation of curriculum” by V. Bocancea, I. Botgros and O. Bursuc. Also in this column the reader will find a set of articles that describe the different issues of the Lyceum Curriculum, ordered according to curricular areas.

The column **Docendo Discimus** covers a lot of pedagogical subjects like: psychological barriers in teacher’s activity (M. Vasilev); the correctional educational process in the context of technological education in auxiliary school (P. Secrieru-Harbutaru); the elaboration of didactic materials for physics inside of “pocket laboratory” (L. Ciascai); extracurricular activities for biology (T. Dudnicenco); the teacher’s empathy and improvement of relationship between teacher and student (S. Chițu).

The educator’s column oppugns different aspects of children education and begins with the article “Freedom or libertinism” by C. Munteanu, keeps on with a model of form-master class in IX grade, proposed by A. Pâslăraș, and, finally, Lia Scifos shows us what means the courage to be parent.

The column **Reading and Writing for Critical Thinking (issued under the support of IRA – International Reading Association)** includes the articles: “Techniques for efficient discussion: the intra-act” by T. Cartaleanu; “Development of critical thinking in the resolution process of mathematical problems in elementary classes” by L. Ursu; “Resolution of functional problems in chemistry classes” by S. Lozovanu; “Reading workshop: formation of reflexive reader” by O. Cosovan.

In the column **Dicționar**, Dr. Sorin Cristea approaches the concept of curriculum from two prospects: historical and axiomatical.

In the column **Evenimente CEPD** the readers will get acquainted with last news about the activity of Educational Center PRO DIDACTICA.

FUNDAȚIA SOROS-MOLDOVA ANUNȚĂ CONCURSUL "webtop.md 2002"

În cadrul acestui concurs Fundația Soros va acorda premii pentru cele mai semnificative site-uri Internet create în Moldova și pentru Moldova

Participanții pot concura la următoarele categorii:

Educație și știință
Societate civilă
Artă și cultură
Mass-media
Administrație publică și drept
Sănătate publică
Dezvoltare economică
WebElev
WebDesign
WebOffice

Criterii de eligibilitate:

Categoriile *Educație și știință*, *Societate civilă*, *Artă și cultură*, *Mass-media*, *Administrație publică și drept*, *Sănătate publică*, *Dezvoltare economică*:

- să fie prezentat pentru concurs de echipa de creație (persoană juridică înregistrată în Republica Moldova);
- să cuprindă informație originală – materiale inedite ca formă și conținut;
- să fie reactualizat periodic;
- conținutul site-ului poate fi realizat în orice limbă, prezentarea în limba de stat fiind obligatorie. Evaluarea se va efectua în baza versiunii prezentate în limba de stat.

Categoria WebDesign:

- să fie prezentat pentru concurs de deținătorul dreptului de autor asupra design-ului site-ului (persoană juridică înregistrată în Republica Moldova sau persoană fizică, rezident al Republicii Moldova);
- conținutul site-ului poate fi prezentat în orice limbă.

Categoria WebElev:

- să fie creat și prezentat pentru concurs de un elev sau de o echipă de elevi ai instituțiilor preuniversitare din Moldova – rezidenți ai Republicii Moldova;

Categoria WebOffice:

- să fie prezentat pentru concurs de agenții economiei înregistrate în Republica Moldova;
- se va acorda prioritate site-urilor care oferă informații originale de educare a consumatorului;
- conținutul site-ului poate fi prezentat în orice limbă, prezentarea în limba de stat ar fi un avantaj.

Nu sînt eligibile site-uri:

- cu un conținut amoral;
- cu materiale pornografice și referințe la site-urile de acest gen;
- de orientare fascistă, rasistă sau care includ referințe la astfel de site-uri;
- conținutul cărora vine în contradicție cu legislația Republicii Moldova;
- care cuprind soft-uri nelicentiate sau referințe la paginile cu informație despre ele.

Derularea concursului

Înregistrarea la concurs se va efectua prin completarea cererii de participare oferite pe site-ul www.soros.md sau www.webtop.md în perioada 01.09.2002–30.09.2002. Formularele de participare vor fi publicate pe aceleași site-uri la data de 01.08.2002.

Elevii care nu au posibilitate de a obține spațiul (hosting) pentru plasarea paginilor Web pot apela la serviciile Centrului Noilor Tehnologii Informaționale (www.cnti.moldnet.md), care le va oferi acest serviciu gratuit.

Procesul de desemnare a câștigătorilor

Site-urile câștigătoare vor fi selectate de o **Comisie de Experti** în domeniu conform **Criteriilor de evaluare**, care vor fi publicate pe site-urile www.soros.md și www.webtop.md. Expertii nu pot fi membri ai echipelor de creație, a căror site-uri participă la concurs. Învingătorii vor fi recomandați spre aprobare **Juriului Fundației Soros**.

Premii

Categoriile *Educație și știință*, *Artă și cultură*, *Societate civilă*, *Mass-media*, *Administrație publică și drept*, *Sănătate publică*, *Dezvoltare economică* vor fi examinate separat, pentru fiecare în parte acordându-se:

Premiu de gradul I	– unul	– 1000\$
Premiu de gradul II	– unul	– 600\$
Premiu de gradul III	– unul	– 300\$
Total: 7 × 1900		– 13 300\$

Categoria WebDesign:

Premiu de gradul I	– unul	– 500\$
Premiu de gradul II	– două	– 300\$
Premiu de gradul III	– trei	– 100\$
Total:		– 1400\$

Categoria WebElev:

Premiu de gradul I	– patru	– 60\$
Premiu de gradul II	– șase	– 30\$
Premiu de gradul III	– nouă	– 20\$
Total:		– 600\$

Premii de încurajare pentru instituțiile școlare din orașele din provincie – cinci – 100\$

Premii de încurajare pentru instituțiile școlare din localitățile rurale – cinci – 100\$

Premii pentru profesori conducători ai echipei de creație – zece – 100\$

Total		– 1900\$
--------------	--	-----------------

Categoria WebOffice:

În cadrul acestei categorii site-urile vor fi premiate cu **Diplome de gradul I, II și III**.

În funcție de numărul de participanți, **Juriul** poate schimba valoarea și numărul premiilor.

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BELEAEVA Svetlana – profesoară de fizică, grad didactic superior, director al Liceului Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău, grad managerial superior.

BERNAZ-SICORSCHI Nina – profesoară de biologie, Liceul *Spiru Haret*, Chișinău, conferențiar, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

BOCANEA Viorel – doctor în pedagogie, conferențiar, Universitatea de Stat din Tiraspol.

BOIARINOVA Natalia – profesoară de biologie, grad didactic superior, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău.

BOTGROS Ion – șef de laborator Curriculum, Institutul de Științe ale Educației, doctor în Științe fizico-matematice.

BURSUC Oleg – doctor în Științe ale Educației, grad didactic superior, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CARTALEANU Tatiana – doctor în filologie, conferențiar, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CERBU ^a CĂ Pavel – doctor în pedagogie, director adjunct al Liceului Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CHICU Valentina – doctorandă, grad didactic I, grad managerial II, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, coordonator Program Învățare prin Cooperare.

CHIȚU Svetlana – cercetător științific, doctorandă, Institutul de Științe ale Educației.

CIASCAI Liliana – doctor în pedagogie, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

COSOVAN Olga – doctor în filologie, conferențiar, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nedea – redactor-șef al revistei „Didactica Pro...”.

CRISTEA Sorin – profesor universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea București.

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

DUDNICENCO Tatiana – doctor în Științe biologice, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GAVRILIPĂ Galina – șef-adjunct al Direcției Învățământ Preuniversitar General și Complementar, Ministerul Învățământului, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORA ^a -POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator program, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie, grad didactic superior, grad managerial I, director al Liceului Teoretic Mihail Sadoveanu, Călărași, jud. Ungheni, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GREMALSCHI Anatol – doctor habilitat, profesor universitar, director de program la Institutul de Politici Publice.

IACUBIȚCHI Tatiana – profesoară de fizică, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

LOJKINA Ludmila – profesoară de muzică, grad didactic superior, Liceul Teoretic, Chișinău.

LOZOVANU Silvia – doctorandă, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

MELINTE Iurie – profesor de limbă franceză, grad didactic superior, Liceul Teoretic B.P.Hasdeu, Drochia, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

MUNTEANU Cornelia – profesoară de limbă și literatură română, Liceul Teoretic Dante Alighieri, Chișinău.

MUSTEAȚĂ Sergiu – doctor în istorie, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă.

NICULCEA Tatiana – specialist principal al Direcției Învățământ Preuniversitar General și Complementar a Ministerului Învățământului.

PALADE Gabriel – director al Colegiului Financiar-Bancar din Chișinău, grad managerial superior.

PÂSLĂRA ^a Alexandra – profesoară de limbă și literatură română, grad didactic II, școala medie de cultură generală, s. Ghindești, jud.Soroca.

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, director al Institutului de Științe ale Educației.

PĂGÎNU Victor – profesor de fizică, grad didactic I, Colegiul Financiar-Bancar, Chișinău.

PONOMARI Tatiana – profesoară de limbă și literatură română, grad didactic I, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău.

SCLIFOS Lia – profesoară de istorie, grad didactic II, Liceul Ion Creangă, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

SECRIERU-HARBUZARU Parascovia – membru al Consiliului de Experți al Uniunii Meșterilor Populari din Republica Moldova.

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

SPINEI Ion – șef al Direcției Evaluarea Învățământului a Ministerului Învățământului.

STATE Livia – profesoară de limbă și literatură română, grad didactic I, Liceul Teoretic Mihai Eminescu, Chișinău.

^a **PUNTENKO** Olga – profesoară de matematică, grad didactic I, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău.

URSU Ludmila – doctor în pedagogie, lector superior, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău.

VASILIEV Marcia – doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie generală, Universitatea de Stat din Tiraspol.

VELI ^a CO Nadejda – șef al Direcției Învățământ Preuniversitar General și Complementar a Ministerului Învățământului.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt-zece pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.



Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, **INIȚIERE ÎN METODOLOGIA LECTURĂ ȘI SCRIERE PENTRU DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE**/Adaptat de: Tatiana Cartaleanu, Elena Cartaleanu, Olga Cosovan, Nicolae Crețu. – 60 p. (Supliment al revistei "Didactica Pro...", nr.1, 2001).

Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, **STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÎNDIRII CRITICE. Ghidul II**/Adaptat de: Nicolae Crețu. – 88 p. (Supliment al revistei "Didactica Pro...", nr.2, 2002).

Proiectul *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice (LSDGC)* intrunește pedagogi din toată lumea și are drept obiectiv introducerea la clasă a metodelor și tehnicilor care, indiferent de vîrsta elevului și de materia de studiu, promovează gîndirea critică.

Aceste două ghiduri (colecția va continua cu noi apariții) ne prezintă cadrul învățării interactive și dezvoltării gîndirii critice: Evocarea, Realizarea sensului și Reflecția, precum și modalitățile de aplicare la disciplinele umanistice și științele exacte. Metodele de predare au menirea de a-l ajuta pe elev să învețe la fiecare dintre fazele cadrului, ceea ce oferă posibilitatea adaptării acestui model la diverse subiecte și circumstanțe.



Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, **SUCESUL DEMERSULUI DIDACTIC LA LIMBA ROMÂNĂ. COMPETENȚE. CREATIVITATE.** – 120 p. (Supliment al revistei "Didactica Pro...", nr.3, 2002).

Acest supliment este consacrat în totalitate problemelor și experienței de implementare a curriculumului liceal la limba și literatura română. Capitolele se centrează pe cîteva dintre unitățile de conținut prevăzute de respectivul document și includ diverse situații de realizare la clasă a activităților.

Experiența profesorilor, cursanți ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA, și a formatorilor, autori ai acestei lucrări, demonstrează posibilități largi de desfășurare a demersului didactic, axat pe obiectivele curriculare.

Tehnologia elaborării textelor scrise *din foaie albă* (inspirate din texte poetice nestudiate), experimentată în diferite licee la orele de limbă și literatură română, își confirmă validitatea în procesul educațional.



Petru Drumea, Nina Volontir, **VALORIFICĂRI PEDAGOGICE. GEOGRAFIE**, 44 p. (Supliment al revistei "Didactica Pro...", nr. 4, 2002).

Obiectivele educaționale ale disciplinei școlare *Geografia* și formele de organizare a activității didactice (în clasă și în afara ei) deschid calea folosirii unei game variate de metode active și interactive, care sporesc eficiența lecțiilor, stimulează interesul și curiozitatea elevilor pentru cunoașterea profundă a realității, cultivă spiritul de investigație, ducînd la o motivare superioară a învățării.

Alegerea metodei depinde de obiectivele și tipul lecției, de conținutul cunoștințelor ce trebuie transmise și de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Prin metodele selectate se realizează ambele aspecte ale procesului de învățămînt: instruirea și educarea.

Exemplele prezentate în acest supliment au fost aplicate în cadrul training-ului *Tehnologii eficiente de instruire la geografie* și în timpul seminariilor *Recomandări practice pentru implementarea curriculumului de liceu la geografie*, desfășurate în toamna anului 2000 în majoritatea centrelor județene din republică și în municipiul Chișinău.



Filaret Oloieru, **DICȚIONAR ȘCOLAR DE FIZICĂ**, Editura Cartier, Chișinău, 2002, 248 p.

Acest volum constituie o apariție recentă în colecția **Biblioteca PRO DIDACTICA**, fiind selectat în cadrul *Concursului de materiale didactice-suport* (în ajutorul profesorului și elevului de liceu), organizat de *Programul Dezvoltare Curriculară* al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

Dicționarul conține peste 800 de termeni și este o lucrare de sinteză în care se propun informații referitoare la definițiile mărimilor

fizice, esența fenomenelor fizice, principiul de lucru al aparatelor fizice cu schema și legenda lor, unități de măsură etc. incluse în programa de fizică preuniversitară, la nivelul cerințelor Curriculumului Național.

Raportată la actualele manuale axate pe conținuturi, lucrarea vine să completeze setul de materiale didactice (manual, culegere de probleme etc.), cuprinzînd informațiile esențiale din tot cursul preuniversitar de fizică și substituind astfel mai multe surse, ceea ce o face deosebit de utilă în procesul de învățare.

Într-o realizată de Victor KOROLI

