

Didactica Pro...

TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Pr Didactica





Într-un veac cu noapte mare
Noi aprindem felinare
Ca să nu fiți triști...
...Și eu-n dor nebun de soare
mai sperăm la o schimbare
Încă optimiști

/după A. Păunescu/



CENTRUL EDUCATIONAL "PRO DIDACTICA"

"PRO DIDACTICA"



CENTRUL EDUCATIONAL "PRO DIDACTICA"



CENTRUL EDUCATIONAL "PRO DIDACTICA"

Didactica Pro...

Nr.1, iunie, 2000

Buletin de teorie și practică educațională

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:

Iurie **Balan**

Corector:

Tatiana **Balan**

Culegere:

Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:

Marin **Bălănuță**

Grafică:

Nicolae **Susanu**

Fotografii:

Iulian **Sochircă**

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: S.R.L. PRAG-3

Buletinul a fost realizat cu sprijinul Fundației SOROS Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica Moldova

Tel.: 541994, 542556, 542977

Fax: 544199

E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

CURRICULUM VITAE

Nadia Cristea	
Argument	3
Liliana Ivanovici	
Pro Didactica	4
RUBICON MANAGERIAL	
Valentina Chicu	
Managerului despre managementul schimbării	6
Gheorghe Gîrneț	
Planificarea ca funcție managerială	9
DIVERTISMENT	
Daniela Terzi	
Simfonia înțelepciunii	12
EX LIBRIS	
cu Rodica David	13
QUO VADIS?	
Nadia Cristea	
...Pentru un spirit liber și modern	
Interviuri cu Tudor Cojocaru și Anatol Mocrac	14
MAPAMOND PEDAGOGIC	
Hamilton Beck	
Învățămîntul superior în SUA	20
Mariana Kiriakov	
Vaucerul — o cale de restructurare a învățămîntului în SUA?	23
EX CATHEDRA	
Viorica Goraș-Postică	
Preliminarii curriculare	26
Pavel Cerbușcă	
Implementarea curriculum-ului. Elaborarea tehnologiilor educaționale	28
Olga Cosovan, Tatiana Cartaleanu	
Noul curriculum de limba și literatura română: evaluarea în clasa a X-a	31
DOCENDO DISCIMUS	
Silvia Lozovanu	
Abilitatea de a fi formator	38
Viorica Bolocan	
Evaluarea formativă: aspecte practice	39
Petru Drumea, Silvia Drumea	
Eficientizarea lecției de geografie prin organizarea activității în grup	42
Tatiana Mistreanu	
Metode și procedee de formare a priceperilor intelectuale. Predarea-învățarea istoriei în clasa a IV-a	46
EXERCITO, ERGO SUM	
Alvina Grosu	
Brainstorming-ul pentru profesori	52
Nicolae Crețu	
Operaționalizarea obiectivelor educaționale	55
Serghei Lisenco	
Învățarea prin colaborare. Metoda Zig-Zag	57
Daniela Terzi	
Încearcă să înțelegi și să accepți. Joc didactic	59
DICȚIONAR	
Tatiana Turchină	
Mesajul psihologic al noțiunii de feedback	61
Curriculum	62
REZUMAT	
	63
AUTORII NOȘTRI	
	64



Nadia CRISTEA

Argument

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

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

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

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

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

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

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

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

Vă mulțumim anticipat!

Nu-i înveți pe alții ceea ce vrei, nu-i înveți ceea ce știi, îi înveți ceea ce ești.

/I. Iaures/



Liliana IVANOVICI

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

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

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



CURRICULUM VITAE:

Pro Didactica

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

Pe parcursul activității noastre am reușit să oferim:

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

Domeniile prioritare de activitate ale Centrului rămîn a fi perfecționarea cadrelor didactice și manageriale, dezvoltarea curriculară și informarea, consultanța și instruirea pentru dezvoltare orga-

nizațională, predarea limbilor moderne.

Noi promovăm PRINCIPIIILE UNEI SOCIETĂȚI DESCHISE. De aceea, Societatea Deschisă PRO DIDACTICA este societatea în care:

- nimeni nu deține monopolul asupra adevărului;
- fiecărui membru (cursant, client, colaborator, beneficiar etc.) nu numai că i se permite, dar i se și cere o gândire pe cont propriu;
- prea multă competiție și prea puțină cooperare nu sînt încurajate pentru că pot cauza o inechitate intolerabilă și o instabilitate;
- faptul că nu sîntem o societate perfectă este înțeleș just;
- faptul că sîntem o societate deschisă spre îmbunătățire, spre perfecționare și spre optimizare este demonstrat prin atitudine și prin activitate.

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

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

SIMFONIA ÎNȚELEPCIUNII

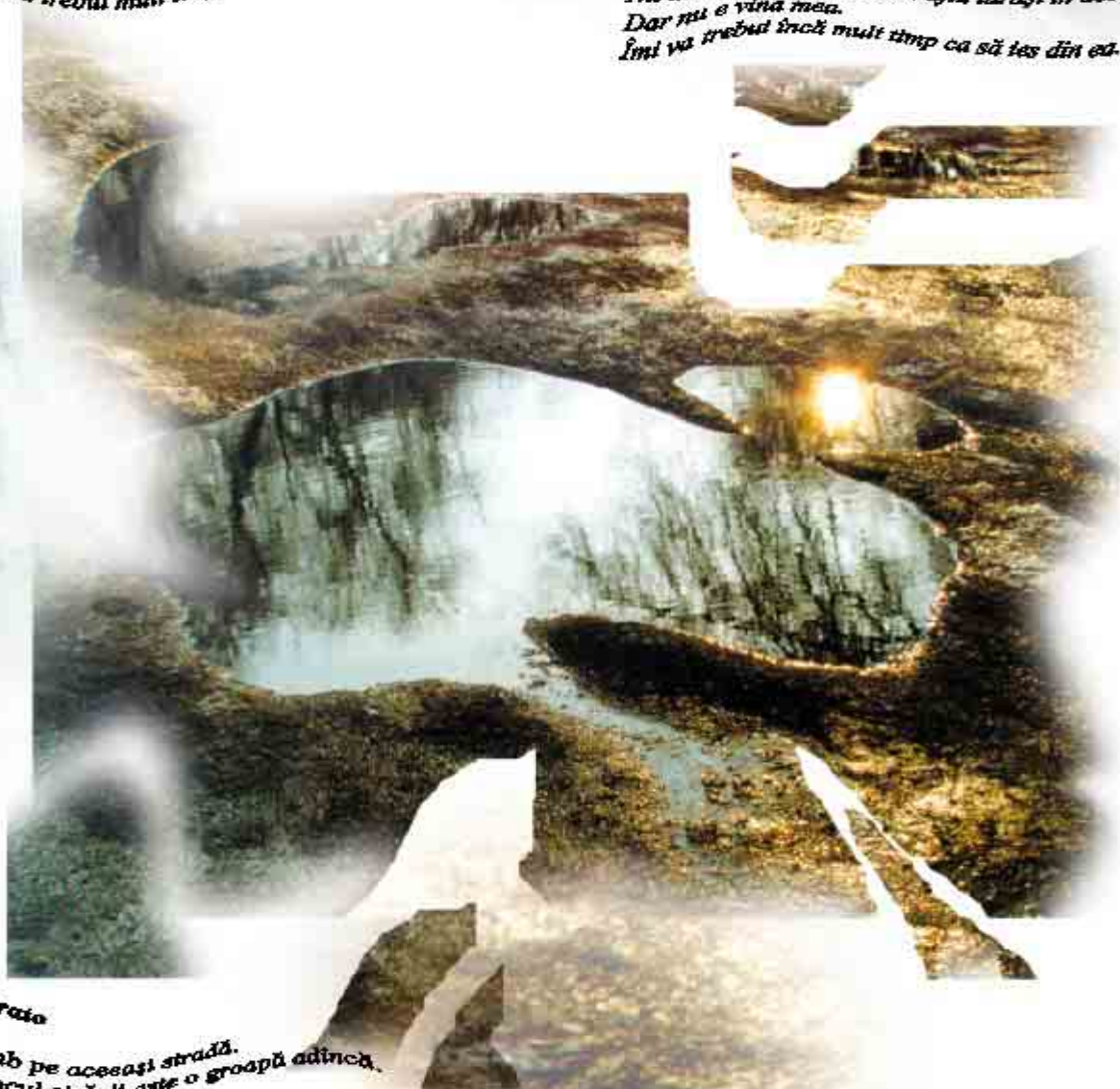
(itinerar autobiografic)

1. Adagio

Mă plimb pe stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adâncă.
Cad în ea.
Sînt pierdută... Sînt neputincioasă...
Nu e greșeala mea.
Îmi va trebui mult timp ca să pot țes din ea.

2. Andante

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



3. Moderato

Mă plimb pe aceeași stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adâncă.
O văd că-l aoolo.
Cu toate acestea, cad în ea...
Este deja un obicei.
Ochii mei sînt deschiși.
Știu unde mă aflu.
Este greșeala mea.
Ies afară imediat.

4. Allegro

Mă plimb pe aceeași stradă.
În mijlocul străzii este o groapă adâncă.
O ocolesc.

5. Prestissimo

Mă plimb pe o altă stradă!

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

/Pierre Chaussie/

RUBICON MANAGERIAL

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

Însușirea și promovarea cunoștințelor manageriale constituie astăzi necesitatea stringentă a implementării lui în toate sistemele, inclusiv în cel educațional.

Avem convingerea că această rubrică va acoperi parțial lipsa literaturii în domeniu la noi, în Moldova. Ea va avea un impact benefic atât asupra managerilor, cât și asupra celor interesați de organizarea procesului de învățămînt. Credem că se vor găsi mulți doritori să ne sugereze experiențe și idei utile pentru ceea ce sperăm să devină într-un viitor nu prea îndepărtat spiritul managerial în sistemul educațional din Republica Moldova.



Valentina CHICU

Managerului despre managementul schimbării

“Schimbarea este legea vieții. Acei care privesc numai în trecut sau în prezent, în mod sigur vor pierde viitorul”.

/John Kennedy/

În condițiile actuale managerii instituțiilor școlare trebuie să asigure nu doar funcționarea, ci și dezvoltarea organizațiilor. Școala actuală trebuie să răspundă necesităților viitoarelor generații. Prin oamenii săi, ea trebuie să asigure un profund proces de schimbare – atât la nivelul mentalităților, al principiilor, cât și la nivelul practicii didactice, al profesiei de educator, al cărui rol și statut se cer reformulate. Astăzi este limpede că nu mai putem miza doar pe cunoștințe, pe informații, pentru că nici un sistem educativ, oricît de dezvoltat ar fi, nu mai

ține cadența cu viteza de acumulare și depreciere a acestora. O continuare a proceselor vechi în noile condiții ducе în mod inevitabil, mai devreme sau mai târziu, la situații critice. Este necesară o educație dinamică, formativă, centrată pe valori, care poate fi realizată doar prin implementarea schimbărilor dictate de cerințele zilei, adecvate situației și pertinente organizației. A schimba, a moderniza școala sau o instituție înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informații și competențe, care poate funcționa după criterii clare și acceptate de toți actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinți). Dar de la a conștientiza necesitatea schimbării pînă la a ști **ce, cum** și, mai ales, **de ce** trebuie redimensionat acest proces, ca instituția de învățămînt să facă față actualei tranziții prelungite și dureroase, este o distanță destul de mare. Reușita și eficiența instituției școlare depinde în mare măsură de **managementul** schimbării.

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

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

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

MODELUL NR.1

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

Definirea schimbării (analiza diagnostică):

- Identificarea problemei.
- Culegerea, analiza datelor și fixarea obiectivelor.
- Evaluarea soluțiilor și alegerea celei mai bune soluții de schimbare.

Motivarea schimbării:

- Prezentarea schimbării în mediul aplicativ.
- Dezbateră participativă a schimbării.
- Întocmirea fișei de cerințe și propuneri referitoare la schimbarea preconizată.

Proiectarea schimbării:

- Analiza compatibilității dintre nou și interesele individuale și de grup.
- Proiectarea noului necesar.
- Elaborarea programului de implementare.
- Analiza proiectului de schimbare de către organul de conducere colectivă.

Implementarea schimbării:

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

MODELUL NR.2

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

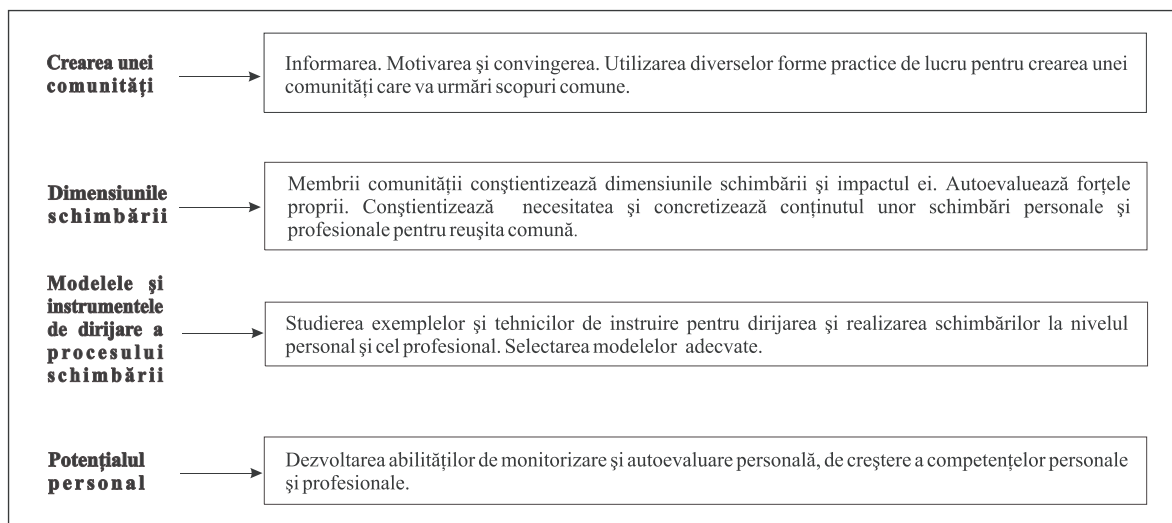
În procesul de implementare a schimbărilor se va ține cont de aceste și de alte aspecte prezentate în modelele alăturate, precum și de altele tratate în literatura actuală de specialitate și, desigur, de condițiile reale existente în organizația respectivă.

În cele ce urmează ne vom referi la câteva etape importante care sînt componente ale oricărei metodologii aplicate în practica managerială:

- *demararea procesului;*
- *planificarea procesului;*
- *evaluarea și monitorizarea acestuia.*

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

Orice schimbare este un proces de analiză a



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

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

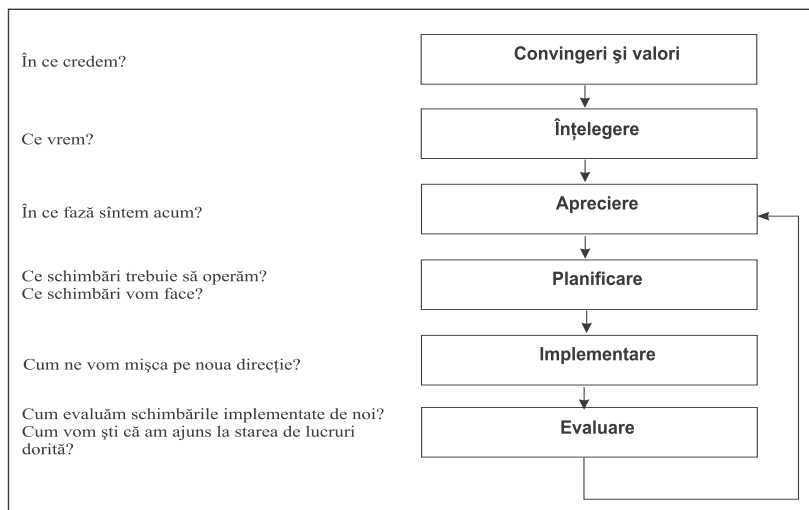
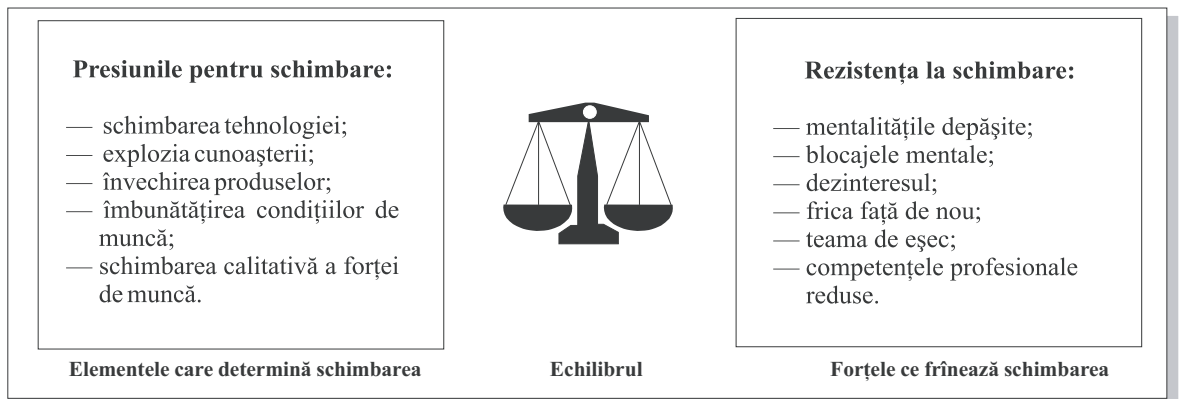
Despre importanța diagnosticării problemelor și despre principalele faze ale acesteia vorbește destul

de elocvent A.Androniceanu în "Managementul schimbărilor" (Editura "ALL Educațional", București, 1998). Pentru a cunoaște foarte bine situația-problemă care implică schimbarea, managerul trebuie să parcurgă anumite faze ale diagnosticării problemelor:

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

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

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



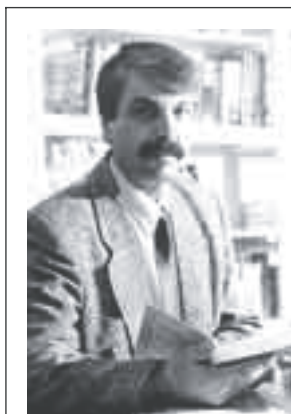
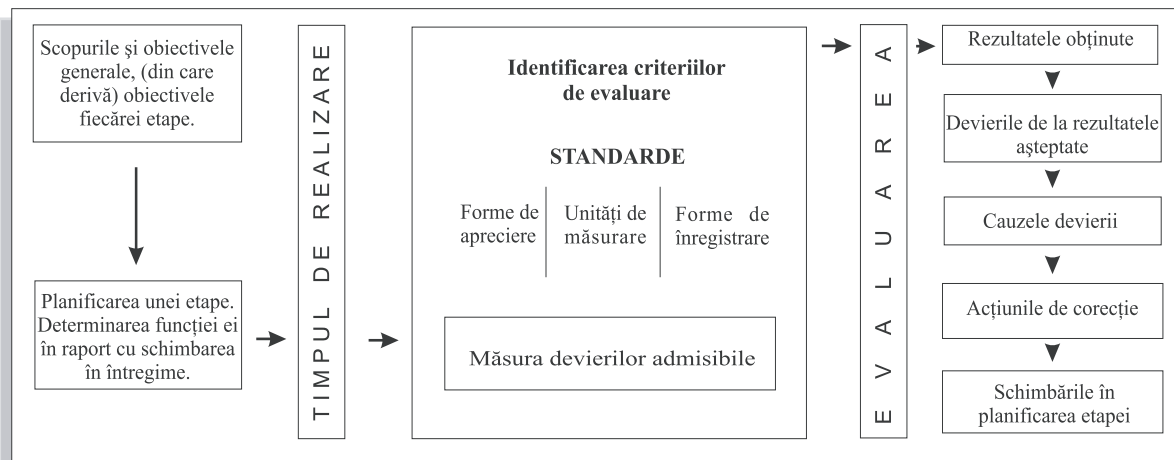
Pînă a începe procesul de implementare a schimbării, pentru oricare manager este foarte important să anticipeze eventualele riscuri. Situațiile neprevăzute, care scapă de sub controlul managerului, pot pune în pericol rezultatele schimbării scontate. Iată de ce planurile elaborate trebuie să fie supuse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

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

În fiecare etapă de implementare se va face evaluarea respectivă. Pentru a determina influențele pe care schimbarea le-a avut asupra eficienței, rezultatele obținute în fiecare etapă vor fi raportate la cele preconizate, astfel întărindu-se convingerea angajaților că modul în care se acționează este unul

bun. În funcție de rezultatele evaluării unei etape, se vor proiecta activitățile de corecție necesare pentru a se obține, în final, rezultatele scontate. Evaluarea finală se va face la sfîrșitul perioadei programate pentru încheierea procesului de implementare a schimbării și va pune în valoare efectele acesteia. Se va proceda la o nouă analiză diagnostică și se va proiecta o nouă schimbare. Pentru dirijarea și monitorizarea procesului unei schimbări în calitate de instrumente de lucru sînt plauzibile cele scrise în tabelul alăturat.

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



Gheorghe GÎRNEȚ

Planificarea ca funcție managerială

Caracteristicile unui plan:

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

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

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

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

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

Tipurile de planificare:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

politica – se bazează pe declarații de intenții, poziții formale adoptate de membrii unui colectiv

întru realizarea scopurilor propuse;

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

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

PLANIFICAREA OPERATIVĂ

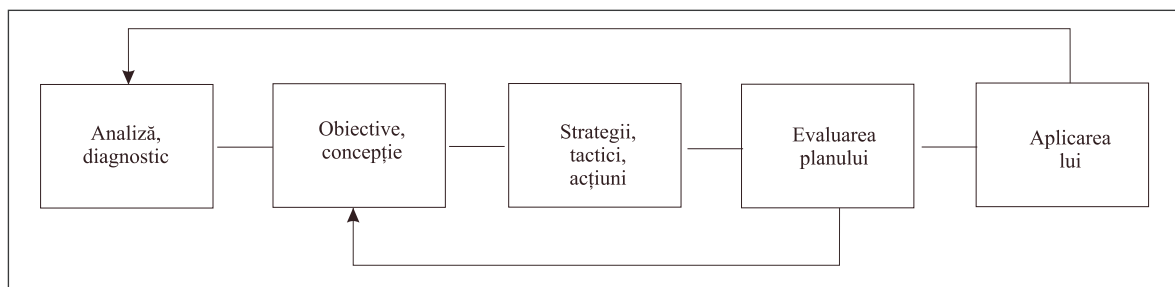
Este primul nivel în ierarhia procesului de planificare și reprezintă acțiunile de realizare a unui obiectiv la nivel de operație. De obicei, se face pe un termen relativ scurt (o săptămână, o lună) și include acțiunile concrete ce trebuie realizate, responsabili de îndeplinirea lor, locul desfășurării,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

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

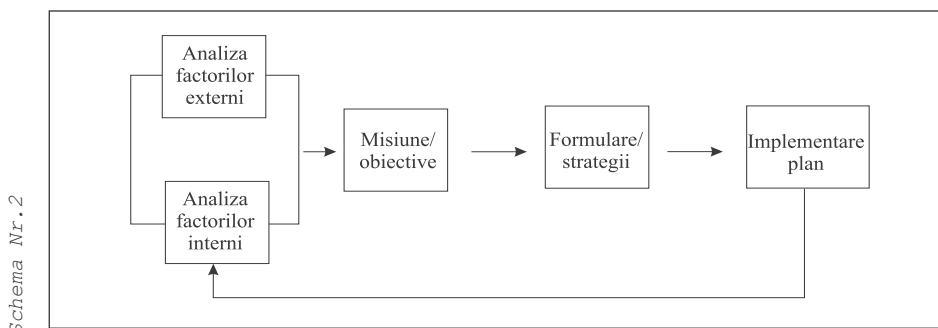
În literatura de specialitate (cu privire la management) nu întîlnim recomandări riguroase ce vizează elaborarea acestor tipuri de planificare. De regulă, modelele și structurile sînt elaborate de conducerea școlii, avînd drept criteriu gradul de acceptare a acestora, precum și tradițiile existente în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

PLANURILE ANUALE (TACTICE)

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



Schema Nr.1



Schema Nr.2

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

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

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

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

PLANIFICAREA STRATEGICĂ

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

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

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

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

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

- conducerea și colectivul școlii doresc să obțină rezultate optime cu mijloace minime;

- realizarea unor obiective depinde de acțiunile coordonate ale mai multor persoane (structuri social-economice);

- factorii interni și externi ce influențează dezvoltarea unității școlare sînt instabili, iar conducerea trebuie să țină cont de schimbările intervenite.

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

1. Strategiile schimbărilor locale care prevăd optimizarea, renovarea, raționalizarea etc. a unor sectoare aparte (în activitatea unității școlare).

2. Strategiile schimbărilor modulare ce preconizează transformări complexe sub diferite aspecte ale activității unității școlare.

3. Strategiile schimbărilor de sistem care comportă reconstruirea totală (reformarea) școlii.

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

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

Această tehnologie include următoarele procedee:

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

BIBLIOGRAFIE

1. Ursu, A., Patrașcu, D., *Management educațional*, Chișinău, 1997.
2. Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Potașnik, M., *Upravlenie razvitiem školí*, Moscova, 1996.
4. Potașnik, M., Lazarev, V., *Kak razrabotati programmu razvitiia školí*, Moscova, 1995.
5. Jons, Gary, *Comportamentul organizațional*, București, Editura Economică, 1999.



Interesul, nu spiritul
este sarea conversației.

/Vauvenargues/

QUO VADIS ?

Colaborînd cu noile direcții județene...

În perioada 15-20 decembrie, anul 1999, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a avut loc întrunirea directorilor generali și directorilor generali adjuncți ai direcțiilor județene de învățămînt, tineret și sport din republică, la care au participat 40 de persoane.

În cadrul acestei reuniuni, organizate în colaborare cu Ministerul Educației și Științei, au fost propuse pentru realizare următoarele obiective:

- stabilirea relațiilor de colaborare întru susținerea activității noilor structuri educaționale la nivel de județ;
- identificarea problemelor prioritare și specifice fiecărui județ;
- determinarea nevoilor de dezvoltare profesională ale colaboratorilor DJÎTS;
- realizarea modului "Arta dirijării. Roluri manageriale".

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

Modulul "Arta dirijării. Roluri manageriale", promovat de formatorii Centrului, a suscitât o atenție deosebită.

La el au participat și specialiști ai Ministerului Educației și Științei. În opinia lor, programul propus a prezentat un model de alternativă, de organizare a instruirii pentru adulți, propunînd conținuturi necesare și metode interactive.

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

...Pentru un spirit liber și modern

Interviu cu dl Tudor COJOCARU, director adjunct al Direcției Generale Județene Bălți de Învățămînt, Tineret și Sport, și dl Anatol MOCRAC, șeful Departamentului Educație, Știință, Tineret și Sport al municipiului Chișinău



Cum credeți că veți reuși să creați în școli cadrul perfecționării pedagogilor și managerilor pentru obținerea unor rezultate cît mai bune?

Tudor COJOCARU: Înainte de a răspunde la această întrebare voi divaga un pic. Cred că orice reformă, inclusiv cea a învățămîntului, presupune și unele riscuri, dintre care mai mari sînt cele de ordin managerial. Deși unul din obiectivele de bază ale Direcției Generale Județene Bălți de Învățămînt, Tineret și Sport este constituirea sistemului modern de dirijare a procesului educațional în noile sale dimensiuni structurale, totuși obiectivul nostru imediat este elaborarea și aplicarea conceptului de monitorizare educațională la toate nivelurile: unitate de învățămînt, sector, județ. Această responsabilitate poate fi îndreptățită doar prin crearea unui nou model de gîndire, care comportă debarasarea de practicism și ignoranță și implicarea activă a cadrelor de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- posibilitatea oferită unor persoane fizice și juridice de a prelua de la unitatea de învățământ unele servicii în bază de contract;

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

- fondarea unor instituții educative specializate în pregătirea intelectuală de performanță, pregătirea pentru integrarea în noile realități socio-economice, formarea unor dexterități;
- prestarea unor servicii educaționale taxate în instituțiile de învățământ general sau liceal (în acest sens, există și un regulament special);
- asistarea tehnică a firmelor, instituțiilor publice, prin intermediul școlilor polivalente ce dispun de o bază materială destul de bună, care n-a fost încă distrusă;
- cooptarea claselor noastre computerizate, care ar putea servi ca surse ori ca baze de date pentru diferiți agenți economici și publici;
- darea cu arendă a încăperilor și spațiilor libere etc.

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

... Cu ce am putea începe? Eventual, cu o inițiere și un training în domeniul respectiv pentru administratorii învățământului din teritoriu. Pentru a-i familiariza cu particularitățile manageriale ale unei astfel de activități e nevoie ca aceștia să știe, mai întâi de toate, de la ce să pornească, de ce posibilități dispun. Ar fi bine să avem, în acest sens, o bancă de idei utile.

De obicei, ni se declară: "Bine, eu aș vrea să obțin rezultate, dar nu știu ce aș putea întreprinde". Și când te gîndești că cel ce pune astfel problema are și baza respectivă, are și pregătirea resurselor umane, pe care le-ar putea utiliza! Evident, mai e nevoie de o publicitate extraordinară, fiindcă acum la baza oricărui tip de business se află, totuși, reclama. De aceea serviciile pe care le-ar putea presta astăzi instituția de învățământ, învățământul în general, ar trebui mediatizate și popularizate intens, pe această cale reușindu-se antrenarea sistemului educațional în procesul managementului modern.

A. M.: Această problemă ține nemijlocit de bugetul nostru; finanțarea insuficientă nu permite desfășurarea normală a activităților de bază în învățământ. De aceea sîntem puși în situația de a conta doar pe forțele proprii.

Ca o posibilitate de a ieși din criză și cu scopul utilizării eficiente a clădirilor, încăperilor, precum și acoperirii deficitului de mijloace bugetare ce țin de exploatarea obiectelor, dar și a îmbunătățirii bazei materiale a instituțiilor de învățământ, se dau cu arendă spațiile disponibile din instituțiile subordonate departamentului, obținîndu-se un venit anual de circa 355 mii de lei.

Altă sursă de venit sînt serviciile cu taxă din cadrul activităților extrașcolare: diverse centre de creație, grupe în școlile sportive, precum și susținerea financiară din partea asociațiilor părintești în unele instituții preuniversitare și preșcolare.

T. C.: Trebuie să vă spun că problema este destul de "spinoasă". Astăzi, mai ales în localitățile rurale, a rămas doar căminul cultural, dar nici acesta nu funcționează, din varii motive: lipsesc mijloacele pentru întreținerea personalului și edificiului, nu se alocă nici un ban pentru organizarea activităților de agrement. Între timp, s-a încercat, ba și s-a reușit în mai multe localități, o comasare a bibliotecilor sătești cu cele școlare, astfel reducîndu-se iarăși accesul la cultură pentru tineretul rural. În felul acesta, la țară, a rămas ca izvor și ca mijloc de culturalizare a comunității doar școala. De aceea activitatea școlii trebuie adusă la cunoștința opiniei publice, așa încît comunitatea locală să o poată susține, iar școala să răspundă așteptărilor acesteia. Într-adevăr, școala educă. În același timp, ea trebuie să-și formuleze orientări valorice noi, axate pe realitățile socio-economice actuale. Consider că instituția de învățământ rurală a rămas unica sursă de spiritualitate, de valorificare a potențialului cultural al localităților respective. Alta este situația la oraș, unde particularitățile vieții spirituale diferă, dar și acolo există destule probleme acute.

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

O sărbătoare deosebită pentru locuitorii municipiului Chișinău, care se

În ce măsură viața culturală a localităților din județ stimulează și susține școala?

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

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

Care sînt perspectivele, dar și speranțele Dvs. privind reforma școlară în secolul următor?

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

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

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

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

Altă realizare ar fi implementarea fundamentelor învățământului formativ-dezvoltativ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

județene de specialitate, cu participarea specialiștilor din toate liceele, școlile cu clase liceale, au fost invitați și unii autori ai Curriculum-ului național. Vom continua acest demers programatic, pentru a se facilita implementarea prin recomandări, sugestii, obiecții, redactări la nivel de județ, sector, liceu, catedră.

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

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

Mizăm pe susținerea Centrului Educațional PRO DIDACTICA, care ar cuprinde tot arsenalul de tehnici și metodici ale celeilalte arii curriculare, care ține de arte și educația fizică.

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

A.M.: "Banii n-aduc fericirea..." este vorba unui cântec, însă lipsa lor, neplata salariilor mizerabile cauzează abandonarea învățământului de către pedagogi. Din aceleași motive cadrele didactice nu pot să-și procure literatura de specialitate necesară pentru autoperfecționare, să se pregătească normal de ore.

Penuria a "adus" în școală mituirea, șantajul - fenomene pe care le considerăm nepedagogice. Totuși, mulți pedagogi, chiar și în condițiile grele de azi, nu-și pierd demnitatea și verticalitatea. Întrebarea e: cât timp vor mai răbda ei o asemenea situație?

T.C.: În primul rînd, se cere implementarea unui management modern și formarea unei noi mentalități pedagogice; în al doilea rînd, gestionarea și autogestionarea la nivelul necesităților; în al treilea rînd, crearea unui sistem de pregătire inițială și continuă a cadrelor - atât pentru procesul de predare, cât și pentru activitatea de management. Și, nu în ultimul rînd, este necesară motivarea actualizată a studiilor pentru perspectiva unei integrări cât mai rapide a țării noastre în civilizația și spiritualitatea celor mai avansate state ale lumii.

A.M.: Pentru a ține pasul cu standardele educaționale este necesar:

- să se actualizeze și modernizeze conținutul educației: manualele, planurile, programele, materialele accesorii pentru profilurile și disciplinele de învățământ;
- să se restructureze sistemul de formare și perfecționare a cadrelor didactice;
- să se reducă norma didactică;
- să se promoveze învățământul de alternativă;
- să se majoreze și să se indexeze salariile;
- să se creeze condiții de trai decent pentru tinerii specialiști;
- să se dezvolte și să se diversifice sursele de finanțare a învățământului.

Consemnare: Nadia **Cristea**

Credeți că banii constituie condiția sine qua non pentru realizarea obiectivelor direcției Dvs.?

Ce aveți de spus despre măsurile necesare pentru a edifica învățământul din teritoriu la cote superioare de eficiență și calitate?



Nu apune soarele în
statul meu.

/Filip al II-lea/

MAPAMOND PEDAGOGIC

Invățămîntul superior în SUA

TIPURI DE INSTITUȚII

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

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

Pe lângă universitățile publice mari, în SUA se întîlnesc așa-numitele colegii ale comunității. Acestea sînt finanțate de districtul de circumscripție în care se află, cum ar fi Colegiul Comunității din Monroe, situat nu departe de Rochester, New York. Exceptînd colegiile comunității, instituțiile cu capital public au statut de universități. Pe cînd cele cu capital privat pot fi și colegii, și universități, deși majoritatea și-au început activitatea cu titlu de colegii. Universitatea Harvard, cea mai veche școală cu predare în limba engleză din America de Nord, a fost inițial Colegiul Harvard, fondat în secolul al XVII-lea cu scopul de a pregăti slujitori ai Bisericii Puritane. Multe alte colegii au fost ctitorite de înalte fețe



Hamilton BECK

bisericești pentru a răspîndi religia printre americanii indigeni, numiți mai tîrziu "indieni". Din acest motiv, campusurile colegiilor (ansamblul de clădiri ale școlii) erau grupate în jurul capelei paraclisului. Cele mai prestigioase colegii și universități private sînt situate în statele din Nord-Est. Numite "Școlile Ivy League", ele întrunesc universitățile Princeton și Cornell, precum și colegiile mai mici, ca Dartmouth și Williams. La unele instituții de acest fel candidează doar fete, la două dintre ele – băieți. Însă marea lor majoritate sînt mixte.

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

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

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

ORELE ACADEMICE

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

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

Deseori părinții își motivează copiii să învețe domeniul care este tradițional în familia lor. Se mai întâmplă ca studenții repede să-și dea seama că rezultatele lor nu sînt suficiente pentru a merge la o școală cu profil de medicină sau de contabilitate, de exemplu. Ce-i de făcut? În acest caz ei cer sfatul

consultantului de la facultatea lor. Fiecare student are un profesor care îi sugerează ce cursuri să-și aleagă și ce carieră să urmeze. Mulți dintre cei ce-și doreau să devină fizicieni iată că ajung poeți sau filozofi, după un an sau doi de studii. Aceasta, însă, nu înseamnă că ei trebuie să înceapă studiile de la capăt. Colegiile din SUA admit schimbarea profilului pentru studenții lor de două sau chiar de trei ori, de aceea și cerințele față de ei sînt, de obicei, flexibile.

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

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

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

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

anumit dispreț ei numesc acest fenomen "regurgitation".

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

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

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

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

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

VIAȚA SOCIALĂ

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

Studenții își editează propriul ziar, conceput de ei înșiși, care reflectă interesele lor.

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

Vaucerul

– o cale de restructurare a învățămîntului în SUA?



Mariana KIRJAKOV

În condițiile în care statul nu poate acoperi cheltuielile pentru școala primară și secundară, resursele necesare pot fi colectate de la părinți. Ideea de a folosi vaucerul în acest scop îi aparține economistului american Milton Friedman, laureat al Premiului Nobel, care în anul 1955, în eseu său "Rolul statului în educație"(1), demonstrează ineficiența finanțării complete a educației de către stat. Monopolul statului în educație, în opinia lui M. Friedman, înseamnă un model socialist de educație, pe care el dorește sa-l dezrădăcineze prin intermediul unui instrument radical de privatizare - vaucerul.

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

În momentul de față, după mai mult de 40 de ani de la apariția ideii de vaucer în educația primară și secundară, în SUA există o mișcare largă în sprijinul acestui mod de management educațional. În virtutea unei opoziții puternice din partea Uniunii Profesorilor Americani, în orașele Milwaukee și Cleavland în anii 1990-1991 și, respectiv, 1996-1997, au demarat programe-pilot. Școala-participantă la proiectul în cauză acceptă vaucerul pentru achitarea taxei de școlarizare. Vaucerul este un document, un certificat de valoare, primit din partea statului. Diferența dintre taxa reală de școlarizare și cea prevăzută de vaucer este acoperită de părinți.

Programul "Vaucer" duce la schimbări structurale în educație, care, în combinație cu mutațiile demografice, vor cauza sfârșitul monopolului de stat în educație, susțin doi cercetători americani - Joseph L. Bast și David Harmer (4). Ei ne oferă o imagine a viitorului, pe care îl va crea vaucerul. Populația va vota prin vaucere pentru școlile particulare, fiindcă ele vor acorda acea libertate a alegerii pentru care optează majoritatea populației americane.

În condițiile concurenței vor câștiga școlile private ce vor asigura calitatea și eficiența educației. O parte din școlile de stat se vor închide și vor da spațiul său cu arendă sau îl vor vinde școlilor private. Numai câteva școli de stat - cele cu rezultate academice mai înalte - vor putea supraviețui. Astfel, va crește numărul de instituții de învățămînt particulare, respectiv numărul celor de stat se va reduce.

Profesorii și administratorii din școlile de stat vor fi puși în situația de a se reintegra în școlile private, părăsindu-le pe primele. Uniunile de profesori vor pierde o bună parte din membrii săi, dat fiind faptul că instituțiile particulare nu vor mai prezenta o entitate care dorește integrarea la scară națională. O dată cu plecarea membrilor componenți, aceste uniuni vor pierde și puterea politică, deci nu se vor putea opune atât de vehement reformelor, stimulate de introducerea vaucerului. Administrația școlii va fi nevoită să se centreze pe interesele părinților, și nu pe ale profesorilor angajați de stat. Părinții vor fi tratați ca niște consumatori ai educației, din motivul că taxele achitate se vor vira direct pe contul școlii alese de ei. Statul va reduce cu mult resursele pentru educație și va deplasa luarea deciziilor la nivel local.

Cei doi autori susțin că există toate șansele ca vaucerul să fie introdus în SUA pe scară largă. Ei se bazează pe conceptele din teoria educației, teoriile economice, politice și pe opinia publică, care sprijină vaucerizarea învățămîntului.

În primul rînd, teoria educației susține întru totul dreptul de alegere al părinților, care este strîns legat de implicarea lor în educația copiilor; la rîndul său, angajarea părinților se răsfrînge direct asupra reușitei copiilor.

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

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

În al patrulea rînd, sondajele de opinie arată că marea majoritate a chestionaților susțin alegerea școlii prin vaucer (5). În linii generale, ei sprijină dreptul părinților la alegere, preferînd o școală privată în locul uneia de stat; o parte semnificativă

din eșantionul sondat crede că școlile de stat nu gestionează bine resursele financiare bugetare.

Presa americană ("Chicago Tribune" și "Washington Post"), care niciodată nu s-a pronunțat pentru separarea școlii de stat, publică editoriale în sprijinul vaucerului, autorii acestora fiind siguri că el se va implementa și în alte orașe, stimulând deetativizarea învățământului.

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

BIBLIOGRAFIE

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



DidacticaPro, Nr.1 mai 2000

Dezvoltarea curriculară

Demers didactic

Brainstorming



Ceea ce avem de învățat
să facem, învățăm făcînd.

/Aristotel/

EX CATHEDRA

Preliminarii curriculare

Reforma curriculară constituie esența reformei din sistemul educațional. Fiind motivată și argumentată din punct de vedere teoretic și practic, inclusiv de metamorfozele social-politice și culturale, aceasta a fost inițiată în majoritatea țărilor din Europa de Est la începutul anilor nouăzeci. Conceptul de curriculum însă "trasează o direcție fundamentală în proiectarea și dezvoltarea educației" secolului al XX-lea. Termenul ca atare a început să-și facă loc în vocabularul pedagogic basarabean acum un deceniu, răstimp în care a reușit să se încetățenească în mare și în lexicul profesional, nu fără rezerve și reticențe chiar din partea unor spirite mai conservatoare și tributare tradiției, deseori perimate. O succintă explicație a etimologiei cuvîntului o credem oportună, mai ales pentru a motiva "familiaritatea" noțiunii pentru vorbitorii de limba română: provenit din latină, în care are sensul de "scurtă alergare", în română a devenit bine cunoscut în sintagma latină uzuală "curriculum vitae" (*cursul vieții*), în domeniul educațional însă înglobează "tot ce are legătură cu procesul devenirii umane prin intermediul învățării" (*Crișan, Al., 1997*).

"Dicționarul de pedagogie" din 1979 definește curriculum-ul ca "programul activității educaționale/școlare în integralitatea și funcționalitatea sa, care se concretizează în plan de învățămînt, programe școlare, manuale, ghiduri metodice (...) ce conduc la realizarea obiectivelor", respectiv la formarea personalității umane, în general, a elevului în mod special, "corespunzător scopurilor educaționale" (*apud Cristea, S., 1998*).

Filozoful și psihopedagogul american John Dewey (1859-1952) a formulat încă în 1902 o semnificație exhaustivă a conceptului de curriculum, care a devenit clasică pentru pedagogia secolului al XX-lea, cuprinzînd astfel nu numai conținuturile

VIORICA GORAȘ-POSTICĂ



incluse în programele școlare ci și experiențele de învățare ale elevilor. Pe parcursul secolului, conceptul a evoluat, avînd astăzi o semnificație complexă și desemnînd "atît aria extinsă a ofertelor de învățare și a manierelor de organizare a acestora de către instituțiile școlare cît și corpul de documente prin intermediul cărora sînt proiectate, organizate, implementate, evaluate și revizuite, într-o manieră (de preferință, flexibilă și deschisă) aceste "oferte", "contexte" ori "activități" de învățare" (*Crișan, Al., 1997*). În literatura de specialitate se vehiculează foarte multe definiții ale conceptului; este interesant de remarcat că aproape toate definițiile acestea vizează învățarea, din care derivă o întrebare fundamentală: "Ce și cît ne interesează din ceea ce numim învățare?" (*Crișan, Al., 1997*). Ulterior, conceptul a evoluat, ajungînd să întrunească și întrebările **cum și din care** materiale se învață în școală, treptat antrenînd și alte sensuri adiacente care au contribuit la "sofisticarea" noțiunii. La sfîrșitul anilor '70 curriculum-ul era înțeles ca "un ansamblu de acțiuni planificate pentru provocarea instruirii: el cuprinde definirea obiectivelor predării, conținuturile, metodele (incluzînd și evaluarea), materialele (și manualele școlare) și

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

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

Dezvoltarea și proiectarea curriculară sînt două noțiuni care întregesc teoria curriculum-ului și care au devenit răspîndite/uzuale în marea majoritate a țărilor lumii, propunîndu-și, în esență, "să elaboreze și să testeze – în vederea relativei oficializării, deci și a generalizării sale ulterioare – acel corpus de documente care consemnează ofertele educaționale și experiențele de învățare pe care școala le propune elevului" (*Crișan, Al., 1994*). În Republica Moldova, sintagmele respective au intrat în uz după 1995, o dată cu lansarea discuțiilor legate de Proiectul Băncii Mondiale din Învățămînt, inclusiv prin inițierea activității conectorilor de curriculum pentru învățămîntul primar în vederea redactării unui set de documente școlare, diferite de cele existente și ca arie de cuprindere, dar și din punct de vedere calitativ. În acest context, curriculum-ul elaborat înglobează un ansamblu de preocupări teoretice și aplicative care pornesc de la resursele reale ale comunității noastre și sintetizează opțiunile fundamentale ale acesteia privind formarea eficientă a membrilor săi (*Curriculum de bază. Documente reglatoare, 1997*). Așadar, în cadrul proiectului a fost finisat, acceptat de instanțele respective și implementat în școală curriculum-ul oficial pentru învățămîntul primar, însoțit fiind de manuale și materiale auxiliare pentru elevi, ghiduri pentru profesori, instrumente de evaluare. La ora actuală se desfășoară, într-un cadru foarte amplu și într-o manieră similară cu ceea ce s-a întîmplat la clasele primare, dezvoltarea curriculară pentru clasele gimnaziale.

Reforma curriculară în etapa liceală a fost inițiată și sprijinită de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în colaborare cu Ministerul Educației și Științei, propunîndu-și să contribuie, în ultimă instanță, la crearea "unui nou liceu și a unei noi școli, în care elevii, profesorii și părinții să devină asociații ideii de libertate în educație". Implementarea în școală

a curriculum-ului de bază pentru liceu a început în anul de studii 1999-2000. Totodată sînt elaborate materiale didactice pentru profesori și elevi; în baza acestui document se realizează perfecționarea cadrelor didactice. În curs de apariție este și un *Îndrumar pentru implementarea curriculum-ului de liceu*, care va orienta și (sperăm) va facilita munca la clasă a profesorilor.

Deloc ușoară, această mare încercare racordează procesul educațional din Moldova la standardele europene și internaționale, forțînd și suprasolicînd, într-o măsură oarecare, potențialul pedagogic de care dispunem, pe de o parte, dar oferind perspectivă, libertate și oportunități creative actanților educaționali de la toate nivelurile, pe de altă parte.

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

Animați de entuziasmul pe care se sprijină întreg procesul de dezvoltare curriculară în realitatea noastră, dorim din toată inima succese, spirit creativ și eficiență celor angajați și interesați în/de rezolvarea problemei prioritare a politicii educaționale - **reforma curriculară**. Or, inovațiile în acest context vor viza, în principal, idealul nostru educațional, inclusiv formarea "cunoștințelor fundamentale" și a "competențelor de bază", școala urmînd să ofere "modele de gîndire și de acțiune", "tehnicile de muncă intelectuală și de inserție socială", "capacități opționale și decizionale" etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Crișan, Al., Guțu, Vl., *Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodologic*; Editura "Tipcim", Cimișlia, 1997.
2. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*; Editura "Tipcim", Cimișlia, 1997.
4. De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*; Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
5. Walterova, E., *Curriculum development in Czechoslovakia*; Lyngby, Scandinavian Seminar of IMTEC, 1991(mss).

Implementarea curriculum-ului

Elaborarea tehnologiilor educaționale

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

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

Obiectivele seminarului au fost orientate spre:

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

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

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

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

Pavel CERBUȘCĂ



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

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

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

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

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

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

instrumente aflate la îndemîna profesorului, deoarece:

- conduce la un rezultat mai bun și la o productivitate mai mare;
- stabilește relații mai apropiate și oferă un sprijin real pentru membrii grupului;
- implică respectul de sine, confortul psihic, abilitățile sociale mai dezvoltate;
- orientează spre autoorganizare, autoapreciere, auto perfecționare etc.

Astăzi imperativele vieții cer organizarea comunicării eficiente atât la lecțiile de predare-învățare, cât și în afara orelor de curs. Comunicarea este concepută ca o relație, prin care subiecții se pot înțelege și influența reciproc prin intermediul schimbului continuu de informații și experiențe.

Profesorul trebuie să fie preocupat de ameliorarea și sporirea permanentă a competențelor sale comunicative.

În cadrul seminarului au fost formulate recomandări concrete pentru planificarea calendaristică. Ca o modalitate tehnologică orientată spre eficientizarea procesului și realizarea obiectivelor poate servi învățarea sistemică prin *studierea în bloc* a conținuturilor. În aspectul tehnologic determinat fiecare ciclu este un mini-bloc, alcătuit din trei, patru și mai multe activități de predare-învățare-evaluare (lecții de studiere a noului material, de comunicare, de consolidare, de control tematic, de apreciere și autoapreciere a randamentului școlar, precum și lecții de consultații și corecții).

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

În această viziune elevul învață "prin a face" să ajungă de la "a ști" la "a ști să facă". Este, deci, acel demers educațional ce permite înlocuirea "acu-

mulării unui set de cunoștințe" cu un nou tip de cercetare și explicare a sensului vieții.

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

Dezbateri serioase au avut loc și cu privire la *strategiile* utilizate pentru realizarea obiectivelor proiectate. Desigur, orice metodă este eficientă în procesul de predare-învățare, atît cea axată pe gîndirea elevului, solicitîndu-i creația, cît și cea axată pe activitatea profesorului. Totuși, metodele formative au cea mai mare contribuție la motivarea elevului, la crearea sistemului de autoorganizare și activizare a personalității adolescentului.

Evaluarea randamentului școlar este o parte componentă importantă a curriculum-ului, ea avînd un aport considerabil în ameliorarea calității predării și învățării. Tehnicile de evaluare cer un regim special. Evaluarea este condiționată de greutatea obiectivă, în însușirea căreia prevalează momentul valorizator, și nu cel informațional-cognitiv (deși este evident că valorizarea nu se poate înfăptui în absența momentului cognitiv).

Pentru realizarea obiectivelor curriculare profesorul ar trebui:

- să fundamenteze și să aprecieze din punct de vedere al învățămîntului formativ scopurile orientărilor valorice la adolescenți;
- să formeze priceperile intelectuale, inclusiv cele generale de învățare și cele speciale;
- să aprecieze metodele și procedeele atingerii rezultatelor planificate;
- să aprecieze lecția proprie din punct de vedere pedagogico-organizatoric, psihopedagogic, teoretico-științific, metodic, emoțional, comunicativ etc.

S-a accentuat că sarcinile *evaluării* sînt cele care vizează exercitarea influențelor asupra procesului educațional, prin a evidenția disfuncțiile, identificînd *nu doar ceea ce elevul n-a înțeles, ci și sursa acestei erori*. Astfel, prin evaluare elevul poate să clarifice nivelul de cunoștințe acumulate, de abilități obținute și atitudinea corectă față de sine și față de ceilalți oameni etc. Evaluarea îi permite profesorului să identifice punctele forte și lacunele procesului, îi oferă posibilitatea de a pronostica, a diagnostica etc.

Pe parcursul seminarului au fost propuse un șir de recomandări pentru îmbunătățirea reușitei școlare:

- elaborarea *obiectivelor operaționale* clare și rezonabile ale lecției;
- selectarea *metodelor* în funcție de obiectivele fiecărei lecții;
- stabilirea *așteptărilor* reale și semnificative

privitoare la performanțele academice și comportamentale;

- elaborarea cu elevii a unor “*reguli de aur*” pentru organizarea eficientă a discuțiilor democratice, pentru a dezvolta parteneriatul în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare;
- luarea în vedere a elementelor principale ale lecției (*focalizarea, realizarea sensului, reflecția*), precum și a aspectelor organizării clasei: atmosfera, lumina, mobilierul, tabla-echipament, modul de adresare, fundalul muzical, vocea etc.;
- *motivarea* elevilor pentru a învăța să învețe și cultivarea încrederii că ceea ce se face, se face spre bine;
- utilizarea *interacțiunii și cooperării* dintre elevi;
- acordarea elevilor a unui *feed-back* constructiv (nu laude neîntemeiate, ci comentarii din care au ce învăța);
- elevul trebuie obișnuit să învețe activ și tratat ca propriul său educator;
- încurajarea elevilor să-și exprime, să-și argumenteze opiniile și să-și asume un grad mai mare de responsabilitate;
- încurajarea autoorganizării, autoperfectioării, autoevaluării.

În cadrul seminarului a fost binevenită experiența acumulată de echipa implicată în realizarea programului Fundației SOROS “*Modernizarea învățământului în Republica Moldova*”. Moderatorii seminarului S.Beleaeva, P.Cerbușcă, T.Ponomari, Z.Gangan, G.Đimovschi au mobilizat profesorii la o analiză a problemelor existente în organizarea procesului educațional în liceu și au determinat orientările principale de implementare a curriculum-ului liceal:

- studierea materialelor curriculare, a terminologiei de specialitate;
- analiza noilor idei și sugestii;
- realizarea proiectării didactice, luându-se în considerație centrarea pe obiectivele curriculare, sistemul de proiectare în bloc;
- elaborarea bazei de sarcini pe niveluri (utilizând taxonomiile de obiective) pentru aprecierea nivelului de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare (pentru lecții, control tematic, teze, examene etc.);
- elaborarea criteriilor de apreciere a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor elevilor la disciplinele școlare.

Mulți profesori din liceu sînt autori de curriculum și elaboratori de materiale didactice la anumite discipline școlare. Administrația liceului este recunoscătoare profesorilor care au participat activ la lucrările seminarului, în special domnilor și doamnelor

R.Bairac, A.Dmitrev, A.Tănase, T.Cuzmina, T.Doibani, I.Grosu, O.Șpunteco etc.

Întrebări de discuție din opiniile participanților la seminar:

“*Concepția noului Curriculum Național este binevenită în condițiile în care punem accentul pe formarea unor competențe și convingeri la elevi. Acest document important reprezintă ansamblul experiențelor de predare-învățare-evaluare, prin care instituția școlară asigură realizarea idealului educațional și a obiectivelor proiectate. Discuțiile ce au avut loc în cadrul seminarului organizat în liceu ne-au ajutat să găsim soluții concrete de implementare a Curriculum-ului. Pentru învățământul matematic, studierea documentelor curriculare este importantă în formularea unor sarcini și aprecierea nivelului de cunoștințe al elevilor. De măiestria profesorului care va gestiona învățarea disciplinei depinde mult cum va fi organizat demersul didactic și în ce măsură vor fi realizate obiectivele. Profesorul, însă, trebuie să fie asigurat cu un set de materiale necesare pentru implementarea eficientă a Curriculum-ului.*”

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

“*În organizarea procesului educațional, centrarea pe obiective este foarte importantă. Constructorul creează nu doar de dragul procesului, ci pentru a înălța un edificiu frumos și original. Dacă n-ar fi nevoie de asemenea construcții, n-ar exista însuși procesul de construcție. Materialul (conținutul) este necesar și are valoare doar în concordanță cu obiectivul care este preconizat. Tot așa și în cazul organizării procesului educațional: utilizând experiența profesorului și a elevilor, conținuturile au importanță pentru formarea de capacități și atitudini la elevi. Ca profesor, consider că activitatea cadrelor didactice trebuie să fie orientată spre a-i învăța pe elevi să poată analiza, demonstra, sintetiza, selecta, aprecia etc. Elevii deseori obsesează de sarcinile propuse de profesori - prea simpliste și abstracte, cu un conținut preponderent reproductiv. Așadar, să-i învățăm pe elevi să învețe, să gîndească și să producă.*”

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

“*Am avut o deosebită satisfacție să discutăm cu colegii problemele stringente ale pedagogiei moderne. Numai noi, profesorii, vom putea și trebuie să facem ca școala contemporană să fie conformă cerințelor timpului.*”

“*Orice lucru nou trece printr-o perioadă de adaptare. Durata acestui proces va depinde de faptul cît de mult sîntem predispuși la schimbări. Seminarul nostru a avut o mare importanță pentru motivarea profesorilor spre acțiunile viitoare. Mulți din cei prezenți au făcut o alegere pentru sine. Competența formatorilor, dorința lor de a analiza experiența proprie și cea a colegilor de liceu au permis realizarea obiectivelor seminarului. Mulți profesori din liceu organizează procesul educațional, centrîndu-se pe obiective. Curriculum-ul oferă posibilități și mai mari, permițîndu-ne o mai bună alegere a conținuturilor și metodelor. Tocmai această flexibilitate și constituie una din problemele ce stau în fața multor profesori.*”

“*Planul de activitate al liceului prevede organizarea unui șir de seminare orientate spre acordarea unui sprijin concret profesorilor în implementarea curriculum-ului. Îmi exprim încrederea că la momentul apariției softurilor de materiale profesorii din licee vor fi pregătiți să lucreze conform noilor cerințe.*”

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



Olga COSOVAN

Tatiana CARTELEANU

Noul Curriculum de limba și literatura română:

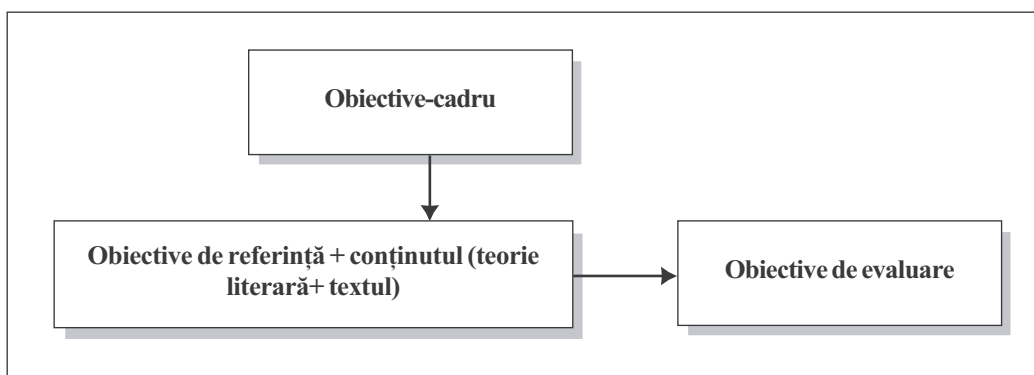
Evaluarea în clasa a X-a

Experimentarea noului curriculum de liceu, preconizată pentru anul de studii 1999-2000 în clasa a X-a, a impus modificări substanțiale atât în desfășurarea demersului didactic, cât și în tehnologia evaluării succesului școlar.

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

O dată ce au fost substanțial schimbate obiectivele predării limbii și literaturii române în liceu, aceleași schimbări este firesc să se producă și în sistemul de evaluare. Dacă în clasa a X-a sînt 4 unități de conținut la literatura română și 3 la limba română, fiecare unitate de conținut se subordonează obiectivelor-cadru și obiectivelor de referință, din care vor deriva și obiectivele de evaluare. Dar, cum orice obiectiv de evaluare depinde și de conținuturi concrete selectate de profesor la momentul planificării, curriculum-ul conține doar sugestii de evaluare, nu și modele de teste.

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





EMINESCU 2000

Ne vom referi în continuare la noi forme de evaluare în scris, rămânând ca evaluarea prin răspuns oral să se desfășoare în parametrii cunoscuți.

Fără intenția de a convinge profesorii de utilitatea și eficiența testării, la diverse materii școlare, fără a pleda pentru renunțarea la forme clasice de evaluare la limbă și literatură, vom încerca să demonstrăm pe viu cum se elaborează un test și cum se desfășoară testarea.

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

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

Orice test propus pentru evaluarea cunoștințelor și abilităților elevilor trebuie să se sprijine pe o matrice de specificații, iar aceasta – pe obiective de evaluare clare pentru profesor și enunțate elevilor. Obiectivele de evaluare vor deriva din obiectivele de referință.

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

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

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

III. Personajul literar - element al structurii.

Tipologia și clasificarea personajelor.

Modalități de caracterizare a personajului.

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

Obiectivele de referință, care au dictat aceste conținuturi, au fost:

- elevul va cunoaște tipologia personajelor literare și modalitățile de caracterizare a lor;
- elevul va fi capabil să identifice și să comenteze modalitățile de caracterizare a personajelor literare;
- elevul va fi capabil să elaboreze diferite tipuri de compuneri.

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

- cunoașterea tipologiei personajelor;
- analiza/caracterizarea personajelor;
- elaborarea unui eseu structurat de caracterizare a personajului/personajelor.

Alternativele care se deschid în fața profesorului sînt:

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

Un test general poate cuprinde atît cunoștințe și abilități achiziționate recent privind personajele din textele studiate în cadrul unității, cît și cunoștințe și abilități actualizate. La fel, evaluarea poate include testarea abilității de a analiza un text necunoscut din perspectiva personajelor.

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

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

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

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

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

<u>Operația intelectuală</u> Text	Cunoașterea tipologiei personajelor	Analiza/ caracterizarea personajelor	Elaborarea unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor	Total (număr de itemi)
Un text studiat la această unitate: Răzvan și Vidra de B.P.Hasdeu	Legăți prin linii numele personajului cu tipul pe care îl reprezintă. ITP	Analizați modalitatea de caracterizare a personajului în citatele propuse. IRD	Prezentați, într-un eseu de 20 de rînduri, caracteris- tica personajului literar Sbierea. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lingvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text actualizat: Baltagul de M.Sadoveanu	Continuați enunțurile cu termenul adecvat: <i>Nechifor Lipan este un personaj ...</i> <i>Minodora este un perso- najj ...</i> IRS	Utilizînd textul roma- nului, identificați și rescrie- ți un dialog din 6-8 repli- ci, în care personajele se autocaracterizează prin vorbire. IRD	Argumentați, într-un text de 10 rînduri, afirmația: <i>Vitoria nu e o individua- litate, ci un exponent al speței.</i> G.Călinescu IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lin- gvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text citit independent: Un pedagog de școală nouă de I.L.Caragiale	Prezentați sistemul de personaje, utilizînd textul schiței. IRD	Comentați, în 3-5 enun- țuri, relevanța vorbirii pentru caracterizarea per- sonajului central. IRD	Arătați, în minimum 3 teze, asemănările și deose- birile dintre acest personaj și personajul lui Marin Preda. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lin- gvo-stilistică a textelor elaborate.	

Variantă

Un text propus pentru prima lectură: [Teza la matematică] fragment din Viața ca o pradă de Marin Preda	Numiți personajele impli- cate în narațiune și res- crieți informația pe care o dă autorul asupra statutu- lui lor. IRD	Subliniați, în șirul propus, substantivele ce numesc trăsăturile de caracter ale profesorului, așa cum e prezentat personajul în fragmentul dat: competen- ță, asiduitate, hărmicie, aviditate, ignoranță, aro- ganță, răutate, sadism. IRS	Apreciați, într-un eseu de 12-15 rînduri, compor- tamentul elevului. IRD	3
TOTAL	25%	25%	50%, dintre care 20% pentru corectitudinea lin- gvo-stilistică a textelor elaborate.	

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

Variantă

Cunoașterea tipologiei personajelor

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

Variantă

Analiza/ caracterizarea personajelor

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

Variantă

Elaborarea unui eseu structurat de caracterizare a personajului/ personajelor

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

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

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

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



Să-ți placă să înveți pe alții și să nu fii mândru că știi.

/Al. Pope/

DOCENDO DISCIMUS

Abilitatea de a fi formator

Inteligența este să fii cu un pas înaintea celorlalți. De aceea profesorii, ca exponenți ai intelectualității, trebuie să se afle într-un continuu proces de perfecționare și autoperfecționare.

Este oare posibil să-ți menții verticalitatea în actuala avalanșă de informații?

E necesar oare să înveți, să știi totul, dacă oricum e imposibil să cuprinzi necuprinsul?

Poate că e mai important acum să învățăm, să știm *a fi*, să-i învățăm și pe elevii noștri că *a fi* este o condiție existențială în perioada contemporană?

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

În cadrul Centrului profesorii își pot cultiva diverse abilități necesare unui bun dascăl: de comunicare eficientă, de dezvoltare a gândirii critice, de cooperare, de utilizare a calculatorului, de management educațional etc.

Multe din aceste activități sînt organizate prin concursul specialiștilor din Moldova și/sau din alte țări.

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

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

În perioada 6-11 decembrie 1999, un grup de formatori în devenire, selecționați în baza concursului organizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, s-au încadrat în activitățile sus-numitului program cu

Silvia LOZOVANU



participarea specialiștilor în matematică, fizică, chimie, biologie, limba franceză.

Obiectivul major al acestui program a fost formarea unor abilități de instruire la cursanți, din perspectiva noului curriculum de liceu, de aceea s-a pus accentul pe unele aspecte deosebit de importante în actul educațional: ascultarea activă, stilurile de predare/învățare, managementul școlar, modalitățile de evaluare (inclusiv evaluarea activității grupurilor), analiza calităților de care trebuie să dispună un bun formator, specificul instruirii adulților, capacitatea de a prezenta și de a lucra în echipă, de a elabora chestionare, teste etc.

De asemenea, cursanții și-au cultivat dexterități de comunicare eficientă, de colaborare, de evaluare și de autoevaluare, de prezentare. Ei au avut condiții propice pentru dezvoltarea gândirii critice, a flexibilității, creativității și spiritului de echipă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evaluarea formativă:

aspecte practice



Viorica BOLOCAN

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

Evaluarea pedagogică se compune din:

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

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

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

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

decizie pe parcursul unei activități instructive (o lecție, o oră academică dublă, un bloc de cel mult 4-5 lecții). Specificăm, în context, că didactica modernă nu separă etapa de predare de cea de verificare, de control, chestiune specifică învățămîntului tradițional. Ea are drept obiectiv nu numai produsul sau conținutul învățării, ci și procesul prin care copilul ajunge sau reușește să ajungă la stăpînirea materialului studiat.

Evaluarea permanentă realizată pe parcursul unității de învățămînt va cuprinde:

- verificarea și aprecierea temelor de acasă;
- evaluarea comportamentului școlar pe secvențe de lecție (care verifică realizarea unui anumit obiectiv operațional);
- evaluarea întregii activități de învățare (efectuată la sfîrșitul lecției, a perechii, a blocului de 3-4 lecții);
- autoevaluarea “știu/nu știu încă”, “pot/nu pot încă”.

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

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

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

- Cînd și unde are loc acțiunea?
- Cine se află în centrul acțiunii?
- Ce subiect ia în discuție textul?
- Ce sugerează textul?
- Prin ce impresionează textul?
- Cum se ascultă textul?

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

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

Legendă: “-” — slab; “+ -” — mediu; “+” — bun; “!” — foarte bun; “!!!” — excelent

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

Comunicarea orală pregătită din timp poate fi evaluată conform algoritmului:

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

10

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

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

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

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

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

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

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

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

Un portofoliu la literatura română include:

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

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

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

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

- “–” — nu știu/nu reușesc încă;
- “+–” — trebuie să revin;
- “+” — mă voi descurca;
- “!” — știu bine.

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

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

Evaluarea formativă urmărește, de fapt, progresul elevilor și scoate la suprafață dificultățile lor de învățare.

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

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

– elevii identifică în mod independent aspectele, momentele în care au nevoie de explicații (de ajutor);

– elevii fixează pe două coloane:
nu pot încă *nu știu încă*

_____ _____
 _____ _____

– profesorul analizează lucrările și menționează toate momentele în care elevii s-au descurcat, dar și acelea la care n-au răspuns corect;

– elevii bifează (“+”, “!”) în cazul în care lichează breșele;

– apoi discută în echipă momentele rămase neclare;

– adresează întrebări profesorului privind subiectele la care colegii de echipă n-au putut răspunde.

Dacă, totuși, elevii sînt apreciați cu nota, atunci trebuie să se rețină că “nota școlară” acordată de profesor în cadrul evaluării formative trebuie să aibă rol de diagnoză/prognoză, aspecte proprii învățămîntului formativ, care asigură la o altă cotă perfecționarea/autopercționarea atît a elevilor cît și a cadrelor didactice.

Eficientizarea lecției de geografie prin organizarea activității în grup

Activitatea în grup la lecții constă în declanșarea și menținerea unor relații de cooperare dintre membrii unui grup în vederea rezolvării sarcinilor didactice. Învățarea pe grupe reprezintă o formă de antrenare colectivă a elevilor, de participare activă a lor la asimilarea și fixarea cunoștințelor noi. În cadrul clasei se pot organiza mai multe grupe, tuturor propunîndu-li-se spre rezolvare aceleași sau diferite probleme. O asemenea formă a muncii stimulează și dezvoltă spiritul de concurență, priceperile și deprinderile de muncă ale elevilor.

Însă aplicarea ei nu înseamnă renunțarea la răspunderea personală, la antrenarea fiecărui elev în parte, deoarece în această activitate colectivă trebuie să fie implicați și elevii cu o însușită mai slabă. Susnumita formă de organizare se poate aplica în orice tip de lecție, precum și în activități extradidactice. În cazul unor astfel de lecții se realizează procesul însușirii, fixării, aplicării cunoștințelor și formării priceperilor și deprinderilor. Munca pe grupe reprezintă și o modalitate de pregătire prin care elevii își însușesc tehnici de observare și cercetare științifică.

Instruirea pe grupe se bazează pe mai multe metode și procedee: problematizarea, învățarea prin descoperire, lucrul cu harta și cu alte surse bibliografice, observațiile directe etc.

Analiza literaturii de specialitate și a lecțiilor profesorilor de geografie demonstrează că, în prac-



tică, activitatea în grup a elevilor nu se utilizează atît de des. Acest fapt se explică, în primul rînd, prin insuficiența literaturii didactice în problema dată și, în al doilea rînd, prin munca voluminoasă și complicată efectuată de profesor la pregătirea unor astfel de lecții.

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

Dificultățile de organizare a activității în grup sînt legate de:

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

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

Una din condițiile de bază ale formei descrise de noi ține de gruparea corectă a elevilor. Grupele se completează din elevi cu diferite niveluri de asimilare a cunoștințelor, având în frunte unul ce învață mai bine. Grupele eterogene obțin rezultate bune, pentru că activitatea în comun a elevilor cu diferite niveluri de asimilare a cunoștințelor duce la consolidarea relațiilor dintre ei. La îndeplinirea sarcinilor problematizate grupele eterogene sînt eficiente cînd clasa are un nivel avansat. În caz contrar, activitatea va fi unilaterală, cel mai puțin pregătiți fiind neimplicați. S-a demonstrat în mod experimental că activitatea diferențiată în grup este eficientă cînd grupele sînt omogene. Pentru ca toți elevii să lucreze este necesar ca sarcinile instructive să se diferențieze. Există două direcții posibile de diferențiere a acestora.

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

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

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

A doua direcție este diferențierea după gradul de complexitate a sarcinii.

Elevilor li se propun sarcini ce coincid după scopul didactic și conținut, dar se deosebesc după caracterul activității intelectuale solicitate.

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

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

Urmează un exemplu de activitate în grup la subiectul "Industria construcției de mașini și a prelucrării metalelor", clasa a XI-a.

Evenimentul instrucțional al lecției: familiarizarea cu noile cunoștințe.

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

CAPTAREA ATENȚIEI (5 minute)

Elevii își pregătesc manualele și atlasele pentru lecție. Profesorul anunță că ei se vor organiza în grupe a cîte 5 elevi. Apoi le sînt aduse la cunoștință obiectivele lecției respective. Fiecărei grupe i se repartizează planul de lucru, în scris, și materialele necesare. Grupele I și a IV-a vor studia industria de autovehicule; grupele a II-a și a V-ea – industria electronică și electrotehnică; grupele a III-a și a VI-a – industria de tractoare și mașini agricole.

Planul de lucru pentru grupele I și a IV-a

Întocmiți o scurtă prezentare a industriei de autovehicule.

1. Elaborați schema structurală a industriei de autovehicule.
2. Importanța ramurii în ICM și în economia mondială. Particularitățile producției moderne.
3. Construiți graficul ritmului de dezvoltare a industriei de autovehicule.
4. Evidențiați factorii repartiției industriei de autovehicule folosindu-vă de hărți, manuale, materiale din presă etc.
5. Geografia industriei de autovehicule. Indicați pe harta-contur centrele ramurii respective.
6. Perspectivele dezvoltării industriei de autovehicule. Problemele subramurii.
7. Dacă ați avea posibilitate să fondați o întreprindere în această ramură, ce activități ați desfășura?

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

Același plan de lucru, la industria electrotehnică și electronică, au și grupele a II-a și a V-ea, iar grupele a III-a și a VI-a – la industria de tractoare și mașini agricole.

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

LUCRUL ÎN GRUPE (25 minute)

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

PREZENTAREA ȘI EVALUAREA REZULTATELOR ACTIVITĂȚII.

CONCLUZII (15 minute)

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

După discutarea prezentărilor, în caiete și pe tablă vor fi notați factorii de repartitie ai industriei constructoare de mașini.

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

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

Evenimentul instrucțional al lecției: familiarizarea cu noile cunoștințe.

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

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

Sarcinile pe echipe se împart în felul următor:
Echipa I află debitul apei în rîu.

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

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

D – debitul apei în litri pe secundă;

V – volumul vasului umplut cu apă;

T – timpul cronometrat la umplerea vasului cu apă.

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

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

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

Formula care se aplică este:

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

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

După determinarea adâncimilor medii pe verticală în dreptul tăblițelor și adâncimilor medii dintre tăblițe, se va trece la stabilirea suprafeței în m^2 a secțiunii dintre două verticale alăturate. Aceasta se obține prin înmulțirea adâncimii medii verticale cu distanța dintre ele după formula:

$S_{m^2} = A_m \times D$; în care S_{m^2} - suprafața secțiunii dintre două verticale în m^2 ; A_m - adâncimea medie dintre două verticale; D - distanța dintre două verticale.

Suprafața totală a secțiunii râului se obține prin însumarea valorilor parțiale ale acesteia.

Echipa a II-a află temperatura, culoarea și transparența apei.

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

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

Transparența apei se măsoară cu discul Secchi, confecționat din tablă vopsită în alb și cu diametrul de 30 cm. Acest disc este suspendat de o sfoară gradată metric. Discul se cufundă în apă pînă abia se mai zărește. Adâncimea citită pe sfoară indică gradul de transparență a apei exprimată în metri.

Echipa a III-a estimează forța distrugătoare a râului și face măsurători asupra oscilațiilor de nivel al apei, cu ajutorul mirei hidrometrice. Mira

se fixează în apa curgătoare pe pilonul unui pod sau pe un pilon înfipt în albie, astfel încît ea să rămînă în apă și în timpul celei mai mari scăderi de nivel.

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

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

După efectuarea aplicațiilor de teren, elevii se vor întoarce în clasă, unde vor generaliza și sistematiza informațiile culese pentru a desprinde concluziile necesare.

Lecțiile descrise mai sus pun în evidență următoarele avantaje:

- un interes mai mare al elevilor față de o temă obișnuită;
- implicarea activă în procesul instructiv;
- evidențierea ajutorului reciproc și a cooperării;
- posibilități de autoevaluare și de evaluare a colegilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Buzaș, L., *Activitatea didactică pe grupe*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, ediția a II-a; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
3. Gillse, F., *Practica muncii în grupuri*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
4. Țîrcovnicu, V., *Învățămîntul frontal, învățămîntul individual, învățămînt pe grupe*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Metode și procedee de formare a priceperilor intelectuale

Predarea-învățarea istoriei în clasa a IV-a

“Școala cea mai bună e aceea în care înveți înainte de toate a învăța”.

/Nicolae Iorga/

La sfârșitul sec. al XX-lea, societatea umană trece printr-un proces continuu de acumulare a informațiilor, denumit “revoluție informațională”. Această revoluție este practic o schimbare perpetuă care necesită indivizi capabili să se adapteze la noile condiții, să facă față noilor descoperiri, să poată selecta și analiza informația receptată, ei fiind antrenați într-un proces de învățare continuă.

De aceea este foarte important ca, din primii ani de școală, elevul să fie orientat corect — nu spre a-și transforma capul într-o microbibliotecă, plină cu diferite informații, ci spre a-și dezvolta gândirea, spre a învăța cum să învețe în mod inteligent, eficient, creativ; spre utilizarea unor metode și tehnici de învățare și muncă intelectuală, dezvoltarea capacităților de identificare, de regăsire și aplicare a informațiilor, de dezvoltare a creativității.

Pentru realizarea acestor scopuri este necesară trecerea de la schema tradițională a învățării: “acumulare”, “stocare”, “asimilare”, “însușire”, “achiziționare”, “recepționare” de cunoștințe, informații, deprinderi — la schema învățămîntului participativ-activ-creativ, prin care învățarea este concepută ca o transformare progresivă a comportamentului elevului în interacțiunea cu obiectivele cunoașterii și situațiile de viață și cuprinde metode, priceperi și atitudini necesare compatibilizării educabilului cu lumea aflată în veșnică schimbare. Această definiție a învățării presupune o activitate psihică complexă de însușire activă a deprinderilor, cunoștințelor și asimilarea, la fel de activă, a experienței sociale.

Pavel Mureșan distinge trei tipuri fundamentale de învățare: “O învățare *senzorio-motorie*, prin care se formează deprinderile (de mers, de citit, de scris, de orientare în spațiu...); o învățare *cognitivă sau intelectuală*, prin care se însușesc noțiunile, cunoștințele, ideile, tezele, principiile, concepțiile și se formează gândirea, intelectul; o învățare *socială*, prin care este asimilată experiența socială, formându-se atitudinile, convingerile, trăsăturile de personalitate, aptitudinile de organizare și conducere” (Mureșan P., “*Învățarea eficientă și rapidă*”, p.7, 10, București, 1990).

Primul tip de învățare (senzorio-motorie) deține întîietatea și în cadrul oricărui sistem de

Tatiana MISTREANU



învățămînt, fiind caracteristic actului școlar în întregime, iar pentru învățămîntul începător și cel secundar - îndeosebi.

În cadrul învățării senzorio-motorii se prevede crearea și dezvoltarea la elevi a unui sistem întreg de priceperi și deprinderi: vizuale, spațiale, auditive, cognitive, de utilizare a semnelor convenționale pentru notarea cunoștințelor acumulate, de imitare a unor mișcări, comportamente. Acest tip de învățare presupune și însușirea de către elevi a metodelor și tehnicilor de informare, documentare, prelucrare și stocare a informațiilor, precum ar fi:

- tehnicele de identificare rapidă a surselor de informare (manuale, publicații periodice, dicționare, monografii, hărți etc.);
- tehnicele de selectare și structurare a informațiilor (științifice, publicistice, cartografice);
- tehnici de lectură - simplă, selectivă sau rapidă;
- tehnicele de consultare a dicționarelor, hărților, fișierelor, enciclopediilor și de lucru cu ele;
- tehnicele de selectare și codare a informațiilor (teme convenționale, conspecte, luare de notițe etc.)

Evident, elevul trebuie să-și înceapă studiile de la primul tip de învățare, însușind priceperi și deprinderi practice de muncă intelectuală. Aceste abilități presupun activități și exerciții permanente ce vizează (de exemplu) citirea rapidă, orientarea în spațiu, luarea de notițe, ascultarea atentă și activă, imitarea modelelor etc.

Predarea-învățarea istoriei în clasa a IV-a este un proces nou, interesant pentru toți elevii: obiectivele curriculare ale predării-învățării istoriei în clasa a IV-a determină un sistem de cunoștințe, capacități și aptitudini pe care elevul trebuie să le însușească în cadrul disciplinei de studiu. În acest context, curriculum-ul prevede și o serie de activități și exerciții de învățare cu scopul de a le cultiva educabililor priceperi și deprinderi de memorare, gândire și creativitate.

Rezumând cele scrise mai sus, vom distinge următoarele priceperi și deprinderi elementare de muncă intelectuală, cu posibilități de realizare în procesul predării-învățării istoriei în clasa a IV-a:

- priceperi vizuale;
- priceperea și deprinderea de a fi atent și a asculta activ;
- deprinderi de citire rapidă, selectivă;
- priceperea spațiului istoric;
- abilitatea de a scrie utilizând unele semne convenționale elementare;
- priceperea de a imita acțiuni și comportamente (după un model).

DEZVOLTAREA PERCEPERILOR VIZUALE LA LECȚIILE DE ISTORIE

În procesul activităților didactice la lecțiile de istorie, în clasa a IV-a, se pot utiliza o serie de exerciții și tehnici de dezvoltare a percepției vizuale. La câteva dintre acestea ne vom referi în rândurile ce urmează.

Exerciții cu folosirea tablourilor și ilustrațiilor istorice.

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

1. Cine este reprezentat în tablou?
2. Ce fel de piese vestimentare și de arme ați reținut?
3. Ce eveniment este reflectat în respectiva imagine?

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

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

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

1. Ce culori predomină pe harta expusă vederii?
2. Ce nume de orașe ați reținut?
3. Ce v-a impresionat?

V. Chiar la prima lecție de istorie le putem propune elevilor să frunzărească timp de câteva zeci de secunde manualul de istorie. Apoi, să închidă și cartea, și ochii și să ne vorbească despre cele reținute din manual.

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

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

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

UTILIZAREA UNOR METODE ȘI TEHNICI SPECIALE LA LECȚIILE DE ISTORIE

(pentru dezvoltarea deprinderilor de a asculta atent și activ)

Orice profesor, inclusiv cel de istorie, este într-o perpetuă căutare a celor mai diverse modalități de a-i face pe elevi să fie atenți la activitățile didactice și să nu se sustragă. Profesorul trebuie să știe că mintea, creierul uman este o mașină uimitoare, absolut independentă, dar a cărei activitate poate fi întreruptă sau orientată. Fiecare dintre noi, inclusiv elevii, vorbim cu noi înșine tot timpul, de cele mai multe ori inconștient. De aceea este imposibil să se asculte două "conversații" simultane: una interioară, cealaltă exterioară. Dacă elevul gîndește la ceva (discută cu sine însuși) care nu ține de ceea ce se întîmplă în clasă, atunci el nu va fi atent la profesor sau la alți elevi, chiar dacă li se uită în ochi.

Dialogul interiorizat cu sine însuși constituie un factor foarte important în construirea imaginii de sine și este, de fapt, o colecție de gînduri și idei emotive. Prin urmare, dacă profesorul dorește să-i atragă elevului atenția asupra spuselor sale, atunci el trebuie să folosească un limbaj ce angajează centrul emoțional al creierului, așa încît să invoce puternice imagini mentale, uneori ajungînd pînă la nivelul subconștientului. Profesorul va încerca, la fiecare activitate didactică, să-i ofere elevului un motiv pentru ascultare. E preferabil să se înceapă cu o experiență plăcută, urmărind aprofundarea imaginii pozitive despre sine, deschiderea spre reușită într-o sarcină didactică și, apoi, să se treacă la o activitate teoretică mai dificilă. Înviorat de succes, încrezător în posibilitățile sale, elevul va fi cu mult mai atent. Este o aplicare reușită a dictonului: "Un dram de experiență reușită face cît o întregă teorie". La fiecare lecție de istorie profesorul

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

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

Exemplu:

După ce mă ascultați (sau citiți), numiți:

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

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

Pot fi utilizate și exerciții speciale de dezvoltare a atenției elevilor la lecție.

1. În timpul unei expunerii orale (nu mai lungă de 7 minute) a unui conținut istoric, profesorul va repeta des și, de cele mai multe ori, în afara logicii textuale, o noțiune istorică (“deceniu”, “izvor istoric”, “secol”, “rege” etc.). Copiii vor avea sarcina să depisteze această noțiune care are rol de tic verbal, cei mai atenți pot chiar stabili de câte ori a fost rostit respectivul cuvânt. Este un exercițiu greu, dar fiind utilizat des, el va contribui considerabil la dezvoltarea atenției elevului.
2. După o comunicare orală, făcută de profesor (sau de un elev), cei din clasă vor fi solicitați să discute în perechi asupra mesajului audiat de ei, urmînd ca cineva să încerce o reproducere a comunicării. Acest exercițiu presupune exersarea atenției, dar și stimulează dezvoltarea memoriei.
3. Se propune elevilor să asculte o comunicare ținînd ochii închiși. Între timp, poate fi reprodus un zgomot adiacent (ciripit de păsări sau altceva). Elevii vor trebui să reproducă parțial conținutul, dar și să identifice zgomotul respectiv.
4. Poate fi utilizat exercițiul cu mișcarea degetelor mîinilor în timpul ascultării active. Important este ca atenția lor să fie concentrată asupra mișcării corecte a degetelor și, totodată, asupra conținutului. Se va începe de la mișcări simple ale degetelor, ajungîndu-se pînă la cele mai complicate.
5. Copiii pot fi rugați ca, în timpul ascultării ac-

tive, să urmărească atent acul indicator (secundarul, minutarul) al ceasornicului de pe perete (Rudic Gh., Feighina A.PAI 1,4. *Perceperea - program modular*).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Citirea "cu cartonașul": elevii citesc textul mișcînd rapid în jos o riglă sau un cartonaș, astfel descoperind, rînd cu rînd, textul. După mai multe încercări, elevii vor accelera mișcarea riglei (cartonașului), sporind și viteza citirii.

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

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

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

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

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

Tehnicile sus-numite, fiind utilizate corect și permanent, cu trecerea treptată de la însușirea uneia la alta, activează deprinderea de citire rapidă a elevilor. Învățînd aceste tehnici, elevii pot utiliza de multe ori (la nivel de obișnuință) unele dintre ele și, mărindu-și viteza citirii, vor ajunge să îndeplinească sarcini mai dificile. În contextul cultivării dexterităților de lucru cu textul scris, este important a-i învăța

pe elevi să facă însemnări cu creionul pe marginea paginii, acestea constînd din niște simboluri (semne), convenite prin acord între profesor și elevi, și exprimînd anumite criterii de autoevaluare cognitivă, de exemplu: "V" — "am știut"; "+" — "am aflat"; "!" — "foarte interesant"; "?" — "mă interesează"; "-" — "nu mă interesează". Această tehnică de însemnări pe pagină formează deprinderi de citire atentă.

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

1. Textul se segmentează pe părți (conform sensului, uneori conform alineatelor).
2. Se scrie planul desfășurat (pe tablă sau în caiete), conform părților determinate.
3. Se identifică cuvintele-cheie, care se notează pe tablă, în caiete etc.
4. În caz de necesitate, explicația cuvintelor se caută în dicționar.
5. În baza ideilor principale ale conținutului, elevii pot desena, elabora tablăte, grafice etc.
6. Elevii își pun întrebări reciproce în colectiv sau în perechi, în baza conținutului.
7. Elevii pot reproduce conținutul textului, pe părți sau în întregime.

SUGESTII DE TEHNICI PENTRU FORMAREA DEPRINDERII DE A PERCEPE SPAȚIUL LA LECȚIILE DE ISTORIE

Istoria, ca disciplină școlară, este de neconceput în afara procesului de formare la elevi a percepției spațiului istoric. În acest context, condiția necesară pentru reușita fiecărei activități didactice este utilizarea unui material cartografic: harta de perete, atlasul cu hărți școlare, hărțile din manual, hărțile de contur și exersarea permanentă a tehnicilor de lucru cu ele. Este foarte important ca la prima cunoștință cu harta, cînd învățătorul explică structura generală a hărții și legenda ei, fiecărui elev să i se ofere posibilitatea de a atinge harta cu mîna, cu creionul, de a parcurge cu arătătorul granițele naturale și politice, rîurile și mările. Elevilor le place să găsească pe hartă localități, rîuri mai puțin cunoscute. Pornind de la acest interes, profesorul va elabora o serie de exerciții de localizare a țărilor, orașelor, evenimentelor, descrise în manualul de istorie. După formarea celor mai simple deprinderi de lucru cu harta istorică, pot fi utilizate și exerciții mai complicate.

Exercițiile de lucru cu harta istorică vor fi efectuate în cadrul fiecărei activități didactice la

istorie, formându-le copiilor deprinderi de orientare în spațiul istoric și geografic, precum și obișnuința de a localiza fiecare eveniment istoric.

DEZVOLTAREA PRICEPERII DE A LUA NOTIȚE ÎN CADRUL LECȚIEI DE ISTORIE LA ELEVII CLASEI A IV-A

Pînă a veni în clasa a IV-a elevii au însușit deprinderea de a scrie, de a-și exprima în formă scrisă cunoștințele obținute. Căutînd să dezvolte aceste abilități, profesorul îi va învăța pe elevi să-și ia notițe rapide, utilizînd unele semne convenționale. Semnele convenționale pot fi cele din manual, dar sînt plauzibile și cele elaborate de profesori, uneori în colaborare cu elevii. Utilizarea semnelor-simboluri le cultivă elevilor dexterități elementare de conștientizare, care, în clasele mai mari, pot fi transformate în deprinderea de a elabora conșpecte și semne de reper. La sfîrșitul cursului de istorie din clasa a IV-a ar fi de dorit ca elevii să însușească și să utilizeze următoarele semne convenționale (prezentate în tabelul de mai jos).

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

IMITAȚIA — O ABILITATE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Copilul, la vîrsta școlii primare, demonstrează o mare capacitate de a învăța prin a urma un model. El imită profesorul, părinții, colegii, eroii preferați. Această capacitate trebuie utilizată pentru a dezvolta deprinderile elevilor de a conversa, a pune întrebări, a gesticula, a se mișca în timpul activităților didactice, a utiliza elemente de dans ș.a.

La început, imitația pare o simplă repetare a acțiunilor modelului (profesor, părinte etc.). Dar în


contextul unui spirit de observație în continuă ascensiune și al unui program de repetări permanente, ea se transformă într-o obișnuință intelectuală. Cel mai frecvent model de învățare, pentru elevii din ciclul primar, este profesorul. Unii elevi vor imita pe rînd rolul profesorului punînd întrebări la temă, explicînd noțiuni, demonstrînd ceva la tablă. Pot fi utilizate jocuri de rol cu cîteva personaje (profesorul, elevul, părintele), în cadrul cărora se poate imita o activitate didactică. Copiii le plac foarte mult jocurile de rol, cu implicarea personalităților istorice, precum urmează.

1. Un elev se așază în fotoliu (imitația vestimentară și de arme - conforme epocii istorice) și joacă rolul unei personalități (domn, ostaș, preot...), cărui i se pun întrebări referitoare la epoca dată.
2. Doi sau mai mulți elevi reprezintă personalități istorice care elaborează un dialog conform temei, epocii istorice.
3. Cîteva copii pot juca rolurile martorilor oculari ai unui eveniment istoric. (De exemplu, un ostaș, un țăran, o femeie, un copil și domnul Ștefan cel Mare povestesc despre ce au văzut în timpul bătăliei de la Valea Albă).
4. Copiii pot juca și în scene cu laude sau reproșuri, adresate unui domn sau altei personalități istorice.
5. În clasa a IV-a, la lecțiile de istorie, pot fi utilizate jocuri cu păpuși ce reprezintă personalități istorice.

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

î. Hr. — înainte de Hristos
d. Hr. — după Hristos
î.e.n. — înaintea erei noastre
e.n. — era noastră
sec. — secol
mln. — mileniu
dec. — deceniu
S — sud
V — vest
N — nord
E — est
⚔ — bătălie

🏰 — oraș
🏰 — cetate
= — mănăstire
▶ — direcția de avansare
◀ — direcția de retragere
⚡ — a fost distrus
? — nu știu, necunoscut
! — foarte interesant
D. — domnitor, domn
R. — rege
Br. — boier
Tr. — țăran etc.



Cinci întrebări pentru toți cititorii:

1. Ce credeți că ar trebui să prevaleze în conținutul unei reviste de psihopedagogie:
 - a) analize teoretice ale fenomenului educațional;
 - b) articole de politică educațională ce țin în dezbatere reforma curriculară (altfel în context european, cit și în cadrul învățământului din Republica Moldova);
 - c) metode și tehnici didactice din experiența formatorilor implicați în procesul educațional;
 - d) scenarii detaliate ale organizării și desfășurării unei lecții-model (la o temă concretă, capitol etc.);
2. Cui ar fi bine să se adreseze mesajul unei publicații pedagogice, în special:
 - a) cadrelor didactice;
 - b) educabililor (elevi, liceeni, studenți);
 - c) managerilor procesului de învățământ (începând cu ministerele de resort și terminând cu factorii de decizie din administrațiile teritoriale)?
3. Ce fel de articole (sau autori) ar trebui să nu(-i) publice o revistă de psihopedagogie?
4. Care ar fi, în viziunea Dvs., aspectul grafic, paginarea, și - de ce nu? - costul unei publicații pedagogice (vânzare și abonament)?
5. Divertisment, reclama, umor - mai mult, mai puțin?

Dialog direct...





Învățătura trebuie transformată în fapte; altfel se pierde.

/H.de Balzac/

EXERCITO, ERGO SUM

Brainstorming-ul pentru profesori

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

Dar, pentru început, să trecem în revistă șirul sinonimic al noțiunii de brainstorming: starea de excitație a minții, “frământare de minte”, turbulență, explozie, extaz, “furtună în creier”... Apoi să trecem la câmpul semantic, multidimensional, al aceleiași definiții.

Brainstorming-ul (după Alex Osborn, cel ce i-a dat “naștere”) este o tehnică de conferință prin care un grup încearcă o soluție pentru o problemă specifică, colectând toate ideile emise spontan de la participanții acestui grup.

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

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

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

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

Brainstorming-ul este o metodă simplă și eficientă de a genera idei, stimulând gândirea divergentă sau creativă.

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

BRAINSTORMING-UL, CONȚINUTUL, ROLURILE ȘI REGULILE ACESTUIA

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



Alvena GROSU

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

Formularea problemei îi va sprijini pe participanți să înțeleagă intenția sesiunii și să stimuleze gândirea inovativă; ea nu va polariza preferințele pentru un anumit tip de soluții și, respectiv, nu va exclude creativitatea gândirii.

Regulile de bază ale brainstorming-ului:

1. Toate ideile sînt binevenite. Nu există răspunsuri greșite. Nu se permite judecarea nici unei idei.
2. Fiți creativi în contribuțiile voastre. Deschiderea spre idei noi și originale este foarte importantă. Toate pozițiile și punctele de vedere sînt acceptate.
3. Încercați să contribuiți cu idei de claritate într-un timp limitat.
4. Preluati și dezvoltati ideile colegilor.

Secretarul trebuie să scrie fiecare idee clar, citeț și vizibil pentru toți. Uneori liderul ar putea cu-

mula funcțiile secretarului.

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

În sincera dorință ca acest articol să vă fie de folos, venim, în continuare, cu câteva sugestii, începând cu formularea problemei într-un mod operabil și de mai multe persoane și terminând cu utilizarea diverselor modalități de organizare a brainstorming-ului, potrivit exemplurilor ce urmează.

Brainwriting-ul păstrează aceeași procedură ca și brainstorming-ul, cu singura excepție că totul se face în scris.

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

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

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

După o pauză, activitatea poate fi reorganizată, participanții formînd 6 echipe a câte 5 membri,

conform numărului de card:

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

Sperînd să vă fi trezit interesul pentru acest procedeu modern de înaltă productivitate și creativitate, vă provocăm la un brainstorming “personal”, îndemnîndu-vă să găsiți și alte forme ale acestei tehnici. Sîntem siguri că veți reuși...

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

Oportunități de aplicare la ore

Exemplu: Istoria românilor, clasa a IX-a.

Tema: România în perioada interbelică.

Evocare: Care sînt consecințele Marii Uniri pentru România?

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

În final, vă îndemnăm să vă asumați riscul aplicării acestei tehnici, foarte eficientă, la lecțiile dumneavoastră, dacă nu ați și făcut-o deja. Iar dacă ea vă este familiară, atunci nu vă rămîne decît să fiți întotdeauna creativi și să găsiți alte modalități și forme de organizare.

Succes!

Etapa lecției	Obiectivul	Modalitatea de desfășurare
Evocarea	A actualiza cunoștințele și experiența de viață a elevilor la tema dată	Problema se anunță sub formă de întrebare, la care elevii răspund, fie în scris (brainwriting), fie oral (brainstorming), formulînd toate ideile care le vin în cap vizavi de acest subiect. Informația, ideile adunate pot fi scrise pe tablă, pe foi, în caiete.
Conștientizarea sensului	A facilita înțelegerea mai profundă a textului (lecției, informației)	După citirea textului (lecției, informației), s-ar putea formula întrebări generale sau particulare, vizavi de text, la care elevii răspund prin brainstorming.
Reflecția	A facilita asimilarea materiei de către fiecare copil în parte și a-i forma viziuni, opinii la tema dată	Se lansează un mesaj, o întrebare sau orice cu referință la: utilitatea informației (lecției) pentru ei personal, părerea elevilor despre cele învățate sau propuse pentru învățare etc. Fiecare elev (sau doar cel ce dorește) poate răspunde oral sau în scris la mesajul lansat fie de profesor, fie de oricare din colegii săi.



Formular de participare la concurs (model)

Numele și prenumele _____

Locul de muncă _____

Experiența în domeniul învățării învățării online _____

Adresa _____

Zona de contact e-mail _____



Nicolae CREȚU

Operaționalizarea obiectivelor educaționale

“Dacă nu știi unde mergi, atunci este foarte dificil să alegi o cale potrivită de a ajunge la destinație.”

/Robert Mager/

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

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

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

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

A.Crișan și V.Guțu oferă următoarea definiție:

Obiectivele definesc noul comportament după ce elevul a parcurs o experiență de învățare.

Un obiectiv este enunțul ce specifică în termeni comportamentali (măsurabili, concreți și detectabili) performanțele elevului, realizate ca un rezultat al procesului de instruire.

Dar fixarea obiectivelor nu este primul pas în proiectarea educațională.

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

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

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

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

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

De exemplu:

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

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

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

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

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

De exemplu:

La finele lecției elevul va fi capabil să:

- identifice cel puțin 4 cauze ale revoluției din 1848, utilizând noțiunile pe care și le-a luat pe parcursul lecției;
- rezolve independent 4 *inecuații reductibile* la *inecuații pătratice*.

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

De exemplu:

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

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

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

De exemplu:

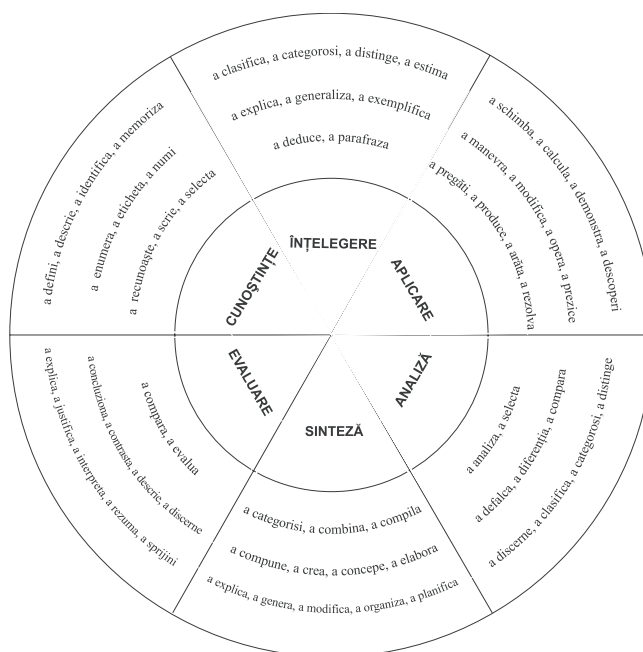
La finele orei elevul va trebui să:

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

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

BIBLIOGRAFIE

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



Taxonomia lui Bloom



Serghei LIFSENKO

Învățarea prin colaborare

Metoda Zig-Zag

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

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

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

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

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

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

După cum este știut, revoluțiile s-au desfășurat

în Franța, Germania, Austria și Italia. Pornind de la acest fapt, am împărțit clasa în grupe a cîte patru elevi. Fiecare membru al unei astfel de echipe a devenit "expert" pentru una din aceste țări. Sarcina "expertului" era de a completa rubrica din tabel conform țării alese și de a expune în fața celorlalți trei colegi de grup cunoștințele căpătate din manual.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Activitatea continuă în “grupele de acasă”. Fiecare “expert” expune nu numai conținutul părții sale de text și răspunde la întrebările

colegilor, dar și pune întrebări, pentru a se convinge că toți membrii echipei au înțeles cele vorbite anterior.

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

Dacă într-adevăr ne interesează dezvoltarea personalității elevului și a deprinderilor lui de a căpăta cunoștințe și de a fi responsabil pentru însușirea propriilor cunoștințe atunci rezultatul muncii trebuie neapărat discutat de comun acord cu copiii. Îi vom întreba cum s-au simțit în rolul de “experți”, ce le-a reușit, după părerea lor, ce obstacole au întâmpinat, cum înțeleg ei utilitatea acestei activități.

Contribuind la dezvoltarea personalității elevului, profesorul își va spori concomitent și propriul nivel de profesionalism.

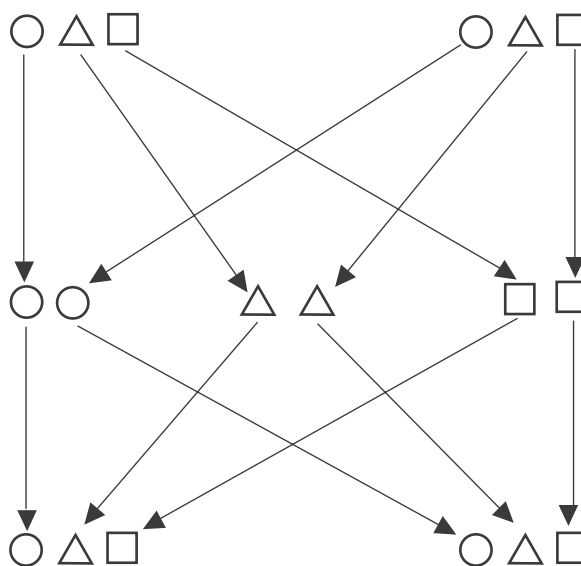
SCHEMA METODEI ZIG-ZAG

Grupele “de acasă” (împărțirea textului – etapele a 2-a și a 3-a).

Grupele de “experți” (studierea și discutarea - etapa a 4-a).

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

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





Dana TERZI

Încearcă să înțelegi și să accepți

joc didactic

se permite solicitarea ajutorului din partea grupului sau a profesorului. Activitatea echipei trebuie să se desfășoare conform criteriului de încredere reciprocă și de exprimare liberă. Profesorul arbitrează jocul rejețind întrebările cu caracter blamant, având conotații negative sau depreciative. Jocul nu trebuie transformat într-o discuție, care, de cele mai dese ori, finalizează într-o polarizare a opiniilor: această tehnică are de fapt un scop opus - cel de a-i apropia pe oameni în tentativa de comprehensiune a unor situații, evenimente etc., printr-o examinare impersonală și echidistantă. Pe parcursul acestui joc didactic participanții au posibilitatea să învețe a gândi critic, coerent și detașat, să formuleze concluzii și să elucideze interrelații importante.

“CU ASTA NU POȚI SĂ NU FII DE ACORD!”

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

“MĂ ÎNDOIESC, DECI EXIST!”

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

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

“CA SĂ VEZI CE ABSURDITATE!”

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

Această tehnică este exersabilă în cadrul unui joc didactic (cu durata de 45-50 min.). Regulile acestuia nu sînt complicate: participanților li se interzice să pună întrebări agresive care ar putea provoca o confruntare; ei trebuie să încerce să treacă pe “poziția” oponentului. În cazul în care apar dificultăți în ceea ce privește formularea întrebărilor,

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

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

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

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

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

“DAR CUM GÎNDEȘTE EL?”

În etapa a treia - cea mai importantă - participanții sînt împărțiți în grupe mici, ei încercînd să răspundă la toate întrebările de pe poziția celui care este de acord cu opinia respectivă, găsind tot mai multe argumente. Inițial, este necesar să se ajungă la o afinitate de atitudini cu privire la problemele principale și doar apoi se va trece la rezolvarea creativă a unor dileme minore sau cu o semnificație mai redusă. Participanții care întîmpină dificultăți

trebuie să se întrebe: “Ce mă împiedică să fac următorul pas? Doar ceilalți membri ai grupului au putut să înainteze”. Acestora profesorul le propune să se relaxeze, să asculte atent întrebările și răspunsurile colegilor. Li se permite să repete întrebările formulate anterior de aceștia, ceea ce va aprofunda înțelegerea sensului lor.

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

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

CONSIDERAȚII FINALE

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

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

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

Nimic nu se învață decît
învățînd...

/COMENIUS/

DICTIONAR



Tatiana TURCHINĂ

Mesajul psihologic al noțiunii de feedback

Profesiunea didactică presupune anumite abilități și competențe. Fiind una eminentă socială, activitatea profesorului a fost, este și va fi un joc la scenă deschisă, așezat temeinic pe comunicarea didactică.

“Comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori – elevi/studenti etc.” (L.Jacob, 1998).

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

În vederea eficientizării comunicării didactice se impune așa-numitul proces **feedback**, acesta fiind “...un termen preluat din limba engleză și este întrebuițat cu deosebire în cibernetică, semnificînd reacția inversă” (V.Birkenbihl, 1998).

“Dicționarul de psihologie” (U.Șchiopu, 1997) definește feedback-ul ca fiind “...conexiune inversă în cadrul unui sistem cu autoreglare, prin care veriga de execuție se exercită asupra verigii de comandă.”

Într-o accepțiune foarte largă, prin feedback se înțelege modalitatea în care finalitatea redevine cauzalitate, ea prezentînd una din cele mai importante căi de a învăța comportamente și de a evalua impactul nostru asupra celorlalți.

Feedback-ul joacă un rol important în eficientizarea actului de învățare, în ameliorarea relației interpersonale între cei implicați în actul didactic.

R.Mucchielli, specialist în domeniul comunicării, susține că privirea de feedback reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elev (cit. după L.Jacob, 1998).

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

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

În funcție de semnificație, feedback-ul poate fi *pozitiv* – cel care confirmă, încurajează, stimulează (de ex.: “*Ai făcut o treabă bună cînd...*”; “*Încearcă să mai găsești o cale de soluționare la fel de reușită*”) – și *negativ* – cel care blamează ori invită, de obicei la respingerea și/sau la o acceptare formală, fără înțelegere (de ex.: “*Nu mi-a plăcut cînd voi...*”; “*Mă deranjează, cînd spui...*” ș.a.).

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

1. Iacob, L., Cosmovici, A., *Psihologia Școlară*; Editura “Polirrom”, Iași, 1998.
2. Birkenbihl, V. F., *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*; “Gemma Press”, București, 1998.
3. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulților*; EDP, București, 1982.
4. Bîrliba, M.C., *Paradigmele comunicării*; ESE, București, 1987.

CURRICULUM

Curriculum ascuns reprezintă “efectele subliminale” ale programelor de educație/instruire posibile ca urmare a influențelor explicite și implicite, directe și indirecte, provenite din interiorul și din exteriorul structurii de funcționare a acțiunii didactice:

- din interior, de la nivelul ambianței educaționale (vezi mediul clasei de elevi/grupele de studenți; relațiile interpersonale profesori-elevi/studenți, profesori/elevi);
- din exterior, de la nivelul câmpului psihosocial care înconjură acțiunea didactică (vezi calitatea spațiului și a timpului școlar/universitar, stilul educațional adoptat la nivel social și individual).

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

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

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

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

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

Curriculum specializat definește obiectivele pedagogice specifice necesare pentru formarea-dezvoltarea personalității elevului, studentului etc., prin intermediul unor cunoștințe, strategii, comportamente specifice anumitor domenii de cunoaștere/profiluri de studii (real-uman; știință-sociouman, tehnologic etc.) și de activitate/specializări socioprofesionale.

Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

Summary

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

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

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

In the current issue's first section,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat și au avut încredere în noi:

BECK Hamilton – doctor în filologie.

BOLOCAN Viorica – doctorandă, profesoară de limba română la Liceul “Mircea Eliade”, Chișinău, 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.

CERBUȘCĂ Pavel – doctor în pedagogie, director adjunct la Liceul Teoretic “Gaudeamus”, Chișinău.

CHICU Valentina – doctorandă, profesoară de limba rusă la Academia de Telecomunicații, grad didactic I, grad managerial II, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

COSOVAN Olga – doctor în filologie, conferențiar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CREȚU Nicolae – doctorand, coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor-șef, revista “Didactica Pro...”.

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

DRUMEA Silvia – lector, Universitatea de Stat din Tiraspol.

GÎRNEȚ Gheorghe – profesor de fizică și informatică, grad didactic I, grad managerial superior, șef adjunct la Direcția Management și Monitoring a MEȘ, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORAȘ-POSTICĂ Viorica – doctorandă, coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

IVANOVICI Liliana – director executiv al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

KIRIAKOV Mariana – coordonator la Centrul de Informare și Documentare al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

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

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

MISTREANU Tatiana – profesoară de istorie, grad didactic I, inspector la Departamentul Educație, Știință, Tineret și Sport al municipiului Chișinău, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

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

Vă invităm la colaborare.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.

Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatilor.



Școala de Limbi Moderne

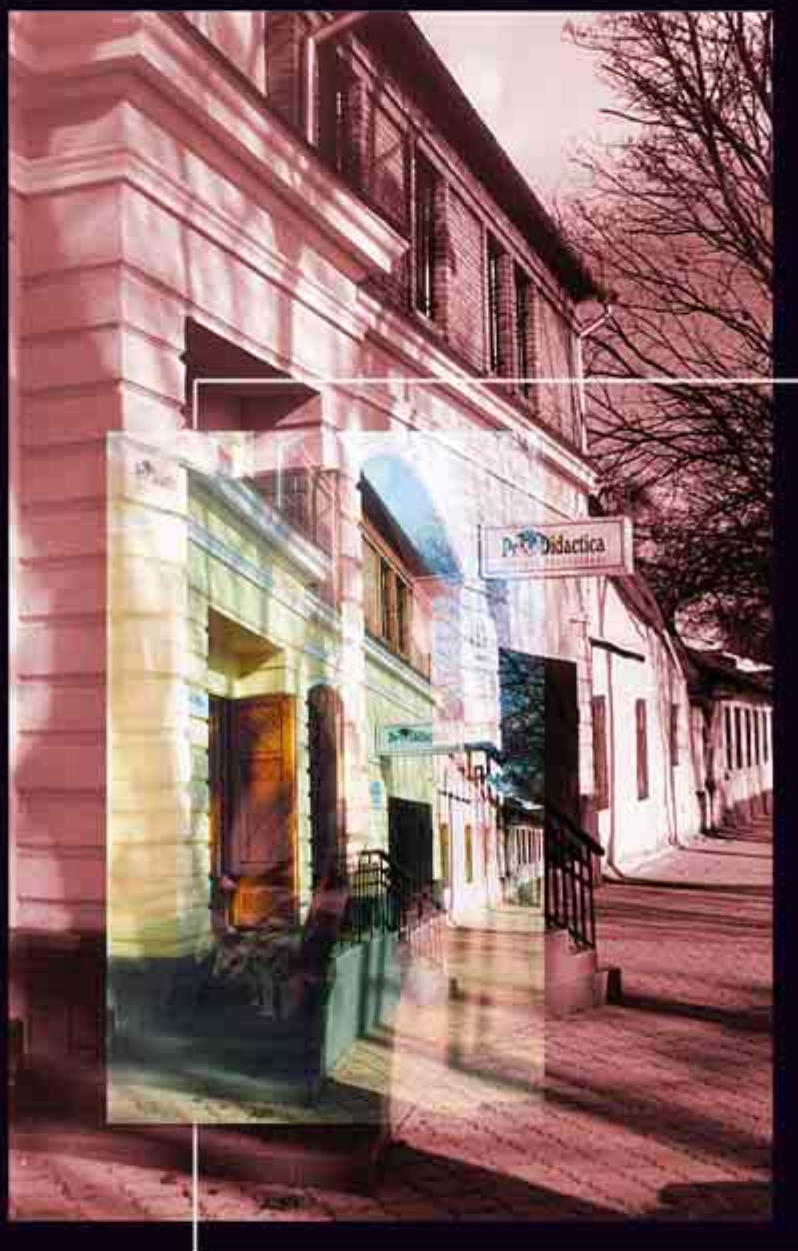
CURSURI DE LIMBĂ ENGLEZĂ PENTRU ADULȚI ȘI COPII

Cursurile de limba engleză generală cuprind 7 niveluri, fiecare constituindu-se din 42 de ore cu profesorul și 20 de ore individuale în laboratorul audio video.

Noi oferim o varietate de cursuri specializate care includ:

- ENGLEZA DE AFACERI
- ENGLEZA PENTRU COPII
- ENGLEZA PENTRU JURISTI
- CONVERSAȚIA AVANSATĂ
- PREGĂTIREA PENTRU TOEFL





*V-am găsit pe voi ca o insulă de lumină... Doresc să luăm
din această lumină, dar și să rămâneți cu ea, în nu
prea luminoasa realitate pe care o trăim ...*

Băleanu Zinaida,
profesoară de istorie și filosofie,
Colegiul Pedagogic "Vasile Lupu", Orhei