

Didactica Pro...

TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ





LICEUL TEORETIC
Săpușna



LICEUL
TEORETIC
LAPUȘNA
ȘCOLA NR. 1
ȘCOLA nr. 12

Didactica Pro...

*Revistă de teorie și practică educațională
a C.E. "PRO DIDACTICA"
Nr.3, noiembrie, 2000*

Colegiul de redacție:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
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**

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

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

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

Revista a fost realizată 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

© *Copyright* Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea	
Evaluarea “evaluărilor”...	3
CURRICULUM VITAE	
Simion Bucur	
Liceul Teoretic din Lăpușna	4
RUBICON MANAGERIAL	
Valeriu Gorincioi	
Planificarea ca funcție managerială: aspecte practice	6
Gheorghe Gîrnet	
Evaluarea unității școlare	9
EX LIBRIS	
cu Rodica David	8
QUO VADIS?	
Dan Bogdea	
Masa rotundă: Evaluarea performanțelor școlare	
Realizări și probleme. Impactul lor asupra reformei învățămîntului	16
PONDEROSA VOX	
Nadia Cristea	
“Doar provocările adevărate suscită interesul profesorului...”	
Interviu cu prof. univ. dr. Paul Clarke, Marea Britanie	23
MAPAMOND PEDAGOGIC	
Aglaida Bolboceanu, Valentina Haheu	
Evaluarea performanțelor școlare (experiențe occidentale)	26
Iulia Caproș	
Particularități ale sistemelor de evaluare din diferite țări	29
Maria Balan	
Aspecte ale evaluării elevilor din Franța	31
EX CATHEDRA	
Otilia Dandara	
Evaluarea: accepție determinată de contextul învățămîntului formativ	34
Tatiana Mistreanu	
Eficiențizarea procesului de predare-învățare	38
DOCENDO DISCIMUS	
Lidia Beznițchi, Roman Copăceanu	
Operaționalizarea obiectivelor la matematică	44
Radu Bairac	
Compunerea problemelor de matematică	47
EXERCITO, ERGO SUM	
Veronica Crețu	
Transform your lesson into a game	52
Alvina Grosu	
Interdisciplinaritatea?!...	54
Olga Cosovan	
SINELG: sistem interactiv de notare pentru eficiențizarea lecturii și gândirii	56
DICȚIONAR	
Dana Terzi	
Aspecte psihopedagogice ale empatiei	60
SUMMARY	63
AUTORII NOȘTRI	64



Evaluarea "evaluărilor"...

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

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

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

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

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

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



RUBICON MANAGERIAL



simion BUCUR

Liceul Teoretic din Lăpușna

(la cinci ani de la înființare)

exemplare de carte, ediții periodice și manuale. În anul acesta de învățămînt în liceul nostru își fac studiile 792 de elevi în 28 de clase.

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

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

Avem 44 de profesori cu un înalt nivel de pregătire, dintre care îi menționăm doar pe cîțiva: Maria Nicoară, Lidia Beznîțchi, Valentina Solonaru, Vera Bucur, Elizaveta Ajder, Lidia Postu, Vladimir Marcu, Venedict Mîțu, Ioana Novorojdin, Natalia Rusu ș.a. Profesorii efectuează sistematic stagii de perfecționare la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul unităților de profil din Republica Moldova și din România. În timpul vacanței de vară

Lăpușna este una din cele mai vechi așezări moldovenești, atestată documentar în anul 1429 cu numele "Lepoveșna". În 1454 este menționată ca punct vamal, iar în 1489 – ca tîrg. În sec. XV-XVII a fost centru economic și reședință de ținut, dar și-a pierdut importanța odată cu extinderea, în sec. XVIII, a tîrgului Chișinău.

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

Liceul Teoretic din Lăpușna (cu clase gimnaziale și liceale) activează de la 1 septembrie 1995 și este înzestrat cu toate cele necesare pentru activitatea de studiu și cea extrașcolară: 31 de clase, sală de sport, amenajată cu utilajul necesar, sală de festivități, cantină, patru ateliere, bibliotecă cu peste 85 mii de



Drapelul și stema
comunei Lăpușna

opt profesori au fost pregătiți în centrele de formare de la Chișinău ca formatori locali la diferite discipline.

Trecerea de la învățământul informativ-reproductiv la cel formativ este binevenită pentru școala noastră, deși, ca și alte instituții de învățământ din Republica Moldova, instituția noastră întâmpină unele greutăți în implementarea curriculumului, resimțind, în special, lipsa manualelor, a testelor pentru munca individuală și a celor de evaluare curentă și sumativă.

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

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

În Liceul Teoretic din Lăpușna, pe lângă consiliul metodic și cel profesoral, recent a fost constituit și consiliul elevilor, toate fiind axate pe dezvoltarea capacităților de autoformare, autoapreciere/autoevaluare ale elevilor.

Cinci ani de activitate nu e un termen suficient pentru a face un bilanț sau a trage concluzii. Putem vorbi, totuși, despre unele rezultate îmbucurătoare, cum ar fi succesele liceenilor noștri la diferite concursuri desfășurate la nivel județean și național. Absol-

ventul promoției 2000, Sergiu Panaite, s-a clasat pe locul II la olimpiada republicană de istorie (prof. Maria Tăbăcaru); eleva clasei a X-a, Valentina Stanciu, a obținut locul I la educația fizică (prof. Valentina Vizitiu) și locul IV la biologie (prof. Constantin Ajder). Zece elevi au fost premiați la olimpiadele județene.

Unele activități extrașcolare au devenit deja tradiționale pentru liceu: “Toamna de aur”, “Limba noastră”, “Mărțișor”, “Miss Adolescența” ș. a.

Încercăm, prin diferite modalități, să depășim greutățile și neajunsurile inerente unei perioade de reforme. În acest sens, căutăm să stabilim contacte și să conlucrăm cu toți cei ce vor și pot să ne ajute. În ultimii ani avem profesori de limba engleză din S.U.A., voluntari ai Corpului Păcii, iar profesorii de limba franceză colaborează cu Alianța Franceză din Republica Moldova.

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



Scopul educației este nimicirea mărginirii egoiste a individului și supunerea lui sub rațiunea lucrurilor spre a-l face independent și întărit în contra pasiunilor sale proprii și influențelor exterioare.



RUBICON MANAGERIAL



Valeriu GORINCIOI

“Planurile cele mai bine concepute riscă să dea greș, dacă nu sînt puse îndată în aplicare.”

/Oxenstierna/

“Un proiect mare pare la început nebunesc.”

/Goethe/

După Sorin Cristea, a planifica educația în sens calitativ presupune “a lua decizii bazate pe informații riguroase și actuale, care asigură stabilirea relației optime între: resursele pedagogice investite – condițiile de realizare a procesului de învățămînt/și ale activității de învățare – rezultatele obținute, pilotate și evaluate formativ în termeni de cunoștințe și de capacități dobîndite de elevi”. Deci, planificarea nu se referă neapărat la alcătuirea unor documente scrise (proiecte manageriale operative, anuale, de perspectivă etc.). Administratorul pune accentul pe literaturizare (rapoarte, note, procese-verbale), iar managerul mizează pe

Planificarea ca funcție managerială: aspecte practice

cuantificare (analiza statisticilor, bazelor de date). Astfel, planificarea întrunește:

- **obiectivele** prioritare ale etapei date și cele de perspectivă (operaționale, de referință, generale) – unde dorim să ajungem;
- **resursele** (umane, materiale, informaționale, de timp) necesare realizării obiectivelor – cu ce vom acționa;
- precizarea **activităților** ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor proiectate – cum vom acționa;
- precizarea modalităților de **evaluare și de dirijare flexibilă** a procesului (feedback și monitoring) – cum vom ști că am ajuns la ceea ce am proiectat.

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

La Liceul Teoretic “Mihail Sadoveanu” din Călărași, județul Ungheni, constituirea unei baze de date computerizate care conține informații despre potențialul uman al liceului (profesori, elevi, părinți, sponsori etc.), despre cel material (dotarea tehnico-materială) și cel informațional (culegeri, manuale, acte normative, curriculumuri etc.), sinteze holistice și analitice ale procesului educațional (rezultatele evaluărilor inițiale, ale examenelor de admitere, ale

sesiunilor de vară și de iarnă, ale testelor parvenite de la direcția liceului, D.J.Î.T.S., M.E.Ș., ale examenelor de promovare, de absolvire, de bacalaureat și ale examenelor de admitere la facultate etc.) s-a încetățenit ca o bună tradiție, respectată an de an. Sînt analizate, de asemenea, necesitățile discipolilor și ale comunității (prin chestionare). Aceste informații sînt aduse la cunoștința tuturor subiecților actului de proiectare: profesorilor, părinților, elevilor. Implicarea acestora în procesul de planificare sporește gradul de responsabilitate: un proiect elaborat în grup este acceptat altfel decît unul impus, cu titlu de ordin.

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

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

A. Probleme generale:

- A1 – școlarizarea și frecvența;
- A2 – organizarea structurii (resursele umane);
- A3 – gestionarea școlii, asigurarea cu resurse materiale și didactice;
- A4 – activitatea de perfecționare;
- A5 – activitatea educativă;
- A6 – probleme financiare și de secretariat;
- A7 – protecția muncii.

B. Probleme de specialitate:

- B1 – planul controalelor interne;
- B2 – problematica ședințelor consiliului profesoral;
- B3 – tematica ședințelor consiliului de administrație;
- B4 – planul activităților metodice;
- B5 – planul activităților educative etc.

Proiectul managerial este adus la cunoștința profesorilor (se afișează în cancelarie); el este pus în discuție la consiliul părinților, la consiliul elevilor și la cel de administrație, urmînd a fi prezentat pentru aprobare consiliului profesoral, luîndu-se în considerație, firește, sugestiile și doleanțele angajaților.

Îndeplinirea planului trebuie să presupună nu rigiditate și formalism, ci flexibilitate, inițiativă și creativitate. Un plan bun prevede obiective strategice însoțite de sarcini detaliate pe termene ce pot fi revizuite. Acesta conține ierarhii limitate, o delegare maximă, dar poate viza și riscurile asumate. Un adevărat strateg știe că fiecare plan trebuie să dispună de variante alternative și de un mare grad de flexibilitate. Or, se pierde mai puțin din cauza hiperplanificării și rigidității, decît prin imprecizie și tendința de a improviza după circumstanțe.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerchez, N.; Mateescu, E., *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
2. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
3. Gîrneț, Gh., *Planificarea ca funcție managerială. În: Didactica Pro...*, 2000, nr.1.
4. Greene, R.; Elffers, J., *Succes și putere*, Editura Teora, București, 2000.
5. Iucu, R., *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Simenschy, Th., *Dicționarul înțelepciunii*, Editura Meridianul 28, Chișinău, 1995.
7. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Editura Liceum, Chișinău, 1997.

Ni se impune frumoasa datona sr formrm
sensibilitatea celor tineri, ompodobind-o cu
principiile omeniei pure ei dand fericirii lor o
temelie solidr ontruchipatr on dragostea de oam eri.



EX LIBRIS



Ioan Jinga, Adrian Petrescu, Mihai Gavotă, Vasile Ștefănescu, EVALUAREA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE, București, Editura Aldin, 1999.

Deși în literatura de specialitate găsim o serie de lucrări în care se explică procesul evaluării, în activitatea practică a instituțiilor de învățământ se mai întâlnesc destule lacune cauzate de o cunoaștere insuficientă a teoriei, metodelor și a tehnicilor de evaluare. Volumul *Evaluarea performanțelor școlare* (prima ediție a apărut în 1996) readuce în discuție acest

subiect. În cele cinci capitole și șapte anexe ale lucrării, autorii și-au propus să atingă următoarele obiective:

- valorificarea rezultatelor cercetărilor științifice;
- prezentarea unui posibil model de evaluare cu ajutorul calculatorului;
- îndemnul la reflecție, adresat teoreticienilor și practicienilor din domeniu.

Lucrarea poate deveni un ghid util pentru toți cei implicați direct sau indirect în procesul evaluării.



Româna B. Iucu, MANAGEMENTUL ȘI GESTIUNEA CLASEI DE ELEVI. Fundamente teoretico-metodologice, Iași, Editura Polirom, 2000.

Procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice necesită o pregătire specială în domeniul managementului și gestiunii clasei de elevi – preocupare modernă a științelor educației. Anume acest subiect este abordat în volumul apărut în cunoscuta colecție "Științele educației:

structuri, conținuturi, tehnici". Cuprinzând fundamente teoretico-metodologice, lucrarea oferă o serie de răspunsuri la problemele cele mai controversate, care țin de procesele și fenomenele psihopedagogice, de instruire și de educație la nivel de clasă.

Dacă vă interesați de perfecționarea activităților a climatului și a relațiilor educaționale, atunci sinteza cui cărora le este adresată această carte



Emil Păun, ȘCOALA. Abordare sociopedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.

Pentru a face față nodurilor cerințe și presiuni sociale, școala trebuie să-și îmbunătățească activitatea și performanțele, "să adopte pentru aceasta schimbări structurale, impunându-se, astfel, o analiză a școlii ca organizație".

Organizațiile, Cultura organizației școlare, Climatul organizației școlare,

Școala și schimbarea managerială sunt titlurile celor patru capitole ale cărții, prin intermediul cărora ne putem da seama de actualitatea și necesitatea tematicii abordate.

Lucrarea le oferă cercetătorilor, învățătorilor, profesorilor, studenților și nu în ultimul rând, părinților imaginea școlii, cunoscută mai mult "prin procesele de instruire și de educație pe care le realizează."



J. Geoffrey Rawlinson, GÂNDIRE CREATIVĂ ȘI BRAINSTORMING, București, Editura Codecs, 1998.

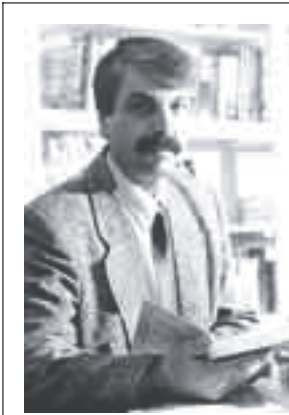
Specialist cu o vastă experiență în domeniu, autorul prezintă atât în plan teoretic, cât și cu ajutorul unor exemple practice tehnica brainstorming-ului cunoscută încă din anul '30.

- Ce este brainstorming-ul?
- Care sînt părțile forte și punctele slabe ale acestei tehnici?

- Ce este gândirea creativă și prin ce se deosebește ea de cea analitică?

- În ce constă obiectivul evaluării în urma aplicării acestuia?

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



Gheorghe GÎRNET

Evaluarea unității școlare

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

Literatura de specialitate înregistrează o serie de definiții ale noțiunii de evaluare pedagogică. „Procesul prin care se stabilește dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are...” (I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*, București, 1996).

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

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

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

Aprecieră unității școlare arată progresele elevilor în materie de cunoștințe, priceperi, deprinderi și aptitudini obținute de aceștia pe parcursul anului școlar. Din alt punct de vedere, evaluarea unității șco-

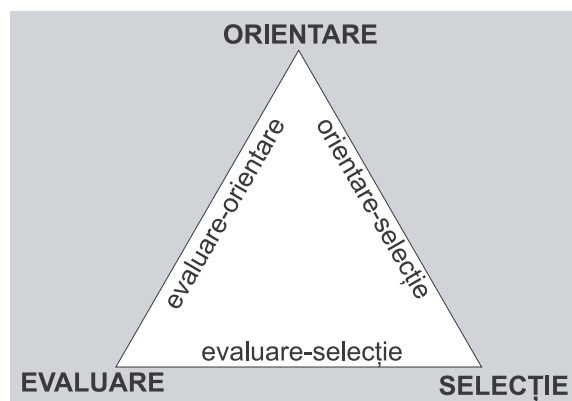
lare reprezintă un sistem de măsuri menit să corecteze și să orienteze activitatea educațională în întregime.

În același timp, evaluarea are scopul major să determine în ce măsură școala își realizează funcțiile de bază și anume: transformarea culturală a mediului, „motor” al dezvoltării sociale, dezvoltarea fiecărui copil (realizarea maximă a potențialului său) etc.

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

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

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



Să încercăm să detaliam elementele acestei paradigme:

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

- măsurare;
- notare.

3. Latura *orientare-selecție*:

- probare;
- certificare;
- selecție.

Rețeaua “apreciere-notare-clasare-probare-dezvoltare-securitate” este sensibilă la diferențele de menținere a fiabilității organizării școlare. Ea este suficientă pentru a menține echilibrul celor trei poli: “formare”, “măsurare”, “certificare”, în favoarea fiecărui element al sistemului educativ existent și pentru beneficiul societății în general.

Subsistemul *evaluare-orientare-selecție* este suficient de dezvoltat și variază pentru a putea asigura o funcționare satisfăcătoare a activităților de diagnosticare, de pronosticare și probare, necesare ajustării progresive și permanente a fiecărui individ la realitatea socială și profesională.

Tradiția școlară din țara noastră este hiperselectivă: probe de absolvire în învățământul primar; examene de absolvire a nivelului gimnazial, a celui general și BAC-ul la sfârșitul celui liceal; examene de admitere în instituțiile de învățământ superior și cel profesional; diferite concursuri pe discipline școlare – toate “garnisite” cu lucrări scrise și orale, iar acum și cu diferite tipuri de teste și, în sfârșit, repetenția. Fără îndoială, cu timpul unele lucruri au fost simplificate sau eliminate, nedemonstrându-și viabilitatea. Drept rezultat, în școlile noastre s-a instalat așa-numita “ideologie a refuzului”, chiar și sub forma unui simplu control al competenței executat la diferite niveluri ale învățământului.

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

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

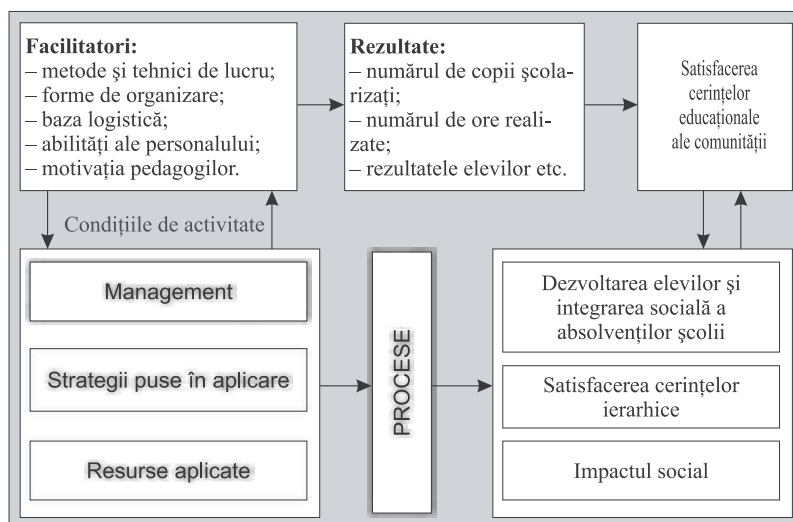
1. *Evaluarea politicii educaționale* realizează modul de implementare a

acesteia, prevăzută de principalele documente legislativ-normative: Concepția Învățămîntului în Republica Moldova, Legea Învățămîntului, Programul Național de Dezvoltare a Învățămîntului, Curriculumul Național, planul de învățămînt, programele școlare, programele locale de dezvoltare a unității școlare, regulamentele unității școlare etc. Această evaluare, de obicei, este exercitată asupra tuturor elementelor sistemului educațional (educația preșcolară – învățămîntul primar – învățămîntul secundar general – învățămîntul profesional – învățămîntul universitar). De regulă, aprecierea este efectuată din exteriorul sistemului educațional și cuprinde activitatea celor evaluați, iar rezultatul trebuie să conțină oportunități de dezvoltare pentru viitor.

2. *Evaluarea administrativă* este realizată de organele abilitate în conformitate cu subordonarea ierarhică și se exercită asupra actelor și măsurilor administrative efectuate de subordonați, analizîndu-se legalitatea și oportunitatea deciziilor luate pentru realizarea obiectivelor propuse de sistemul educațional, în general, sau de unitatea școlară, în particular. Evaluarea administrativă poate fi realizată atât din exterior, cît și din interior. Ca rezultat, se elaborează propuneri concrete ce ar asigura buna funcționare și dezvoltarea orientată a celor evaluați. De exemplu: evaluarea implementării curriculumului, metodelor și tehnicilor de instruire, relațiilor și comportamentelor școlare, performanțelor elevilor etc.

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

Indiferent de forma de evaluare a sistemului educațional sau a unității școlare, va fi respectată schema:



EVALUAREA ȘCOLII PRIN INDICATORI

A. Ce este un indicator?

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

“Indicatoarele sînt instrumente care trebuie să permită în același timp să se țină cont de starea unui sistem educativ și, în egală măsură, de starea în ansamblu a comunității educative din țara dată” (Claude Sauvageot, *Des indicateurs pour la planification de l'éducation*, Institut International de Planification de l'éducation, E.I.I.P. UNESCO, 1996).

“Indicatorul este o statistică importantă pentru decizia care furnizează informații asupra condiției, permanenței sau schimbării, funcționării sau performanței unui sistem educativ sau a unuia din componentele sale” (Bottani și Tuijman); “Indicatorii învățămîntului permit să se facă judecăți de valoare asupra aspectelor esențiale ale funcționării sistemelor educaționale” (Scherrens) – aceste definiții le găsim în lucrarea *L'état de l'école*, Paris, MEN, 1996.

Un indicator bun trebuie să aibă următoarele caracteristici:

- relevanță (caracter adecvat, competență);
- capacitatea de a rezuma informația fără a o deforma;
- caracter coordonat și structurat care permite de a-l pune în relație cu alte indicatoare pentru o analiză globală a sistemului;
- precizie și comparabilitate;
- fiabilitate.

Un indicator bun trebuie:

- să măsoare dimensiunea raportată la un obiectiv;
- să prevadă și să identifice situațiile problematice sau inacceptabile;
- să răspundă cerințelor societății;
- să fie comparabil cu o altă valoare de referință, cu o normă sau cu valoarea sa în diferite perioade de timp și localități.

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

în al doilea rînd, numărul de elevi promovați din nivelul primar.

B. Ce va măsura un indicator?

Pentru a fixa un bun indicator e nevoie să se ia ca reper fenomenele cele mai importante de măsurat. Ponderea altor indicatori va depinde de context (ce dorim să evaluăm). De exemplu, un bun indicator este procentul școlarizării în învățămîntul primar. Dar în cazul în care localitatea este școlarizată totalmente, el pierde mult din importanța sa. Este necesar, deci, ca acest indicator să fie aplicat diferențiat, în funcție de situație, analizat și comparat cu indicatorul mediului social.

Indicatorii trebuie să reprezinte o viziune descriptivă, simplă și precisă, a sistemului educațional. Este necesară și o privire de ansamblu, întrucît ea trebuie să indice punctele de comparație pentru analiza diferitelor fenomene educative. În plus, se știe că unele aspecte pot fi observate doar într-o anumită perioadă, prezentînd evoluția datelor pentru mai mulți ani de studii. În sfîrșit, trebuie să ținem cont de diversitatea decalajelor: geografice ori socio-demografice (sex, categorie socială etc.).

Pe lîngă aspectul descriptiv, indicatorii trebuie să furnizeze elemente de analiză a politicii educaționale. Cu toate acestea, utilizînd o grupă de indicatori, trebuie să înțelegem relațiile cauzale în funcționarea sistemului educațional.

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

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

Pentru a alcătui o listă de indicatori, care va permite o analiză ulterioară a sistemului educațional, este necesar de a identifica 8-10 obiective pe care vrem să le măsurăm (reieșind din documentele legislațiv-normative în domeniul învățămîntului). Identificarea indicatorilor se va face în funcție de obiectivele politicii educaționale. Evident, un indicator poate evalua mai multe obiective.

De exemplu:

- dezvoltarea învățămîntului obligatoriu (calitativ și cantitativ);
- generalizarea accesului la educație;
- creșterea importanței educației;
- ameliorarea rețelei școlare;
- ameliorarea calității instruirii;
- consolidarea eficacității interne a sistemului;
- eficientizarea procesului de încadrare a pedagogilor în dezvoltarea sistemului;

- ameliorarea condițiilor de primire și încadrare în învățământ;
- ameliorarea calificării pedagogilor;
- reducerea decalajului regional;
- mărirea părții din bugetul alocat pentru învățământ;
- controlul asupra cheltuielilor și costurilor.

Indicatorii acestor obiective tratează patru teme: *accesul la educație, calitatea instruirii, dezacordurile și gestiunea lor, finanțarea.*

Să examinăm relația dintre *obiective și indicatori*. Ca *obiective* pot fi luate:

- mărirea capacității de încadrare a școlii;

- asigurarea școlarizării obligatorii;
- ridicarea eficienței școlii;
- ameliorarea bazei tehnico-materiale și didactico-metodice;
- antrenarea pedagogilor în procesul de dezvoltare a școlii;
- ameliorarea calității instruirii;
- ameliorarea stării financiare a școlii;
- reglarea numărului mediu de elevi în clase;
- ameliorarea gestiunii sistemului școlar.

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

Tabelul nr. 1.

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

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

Tabelul nr.2.

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

Managementul inspectoral			*				*	
Activitatea consiliului profesoral			*					
Sursele de finanțare ale educației și învățămîntului								*
Cheltuieli: instruirea pe niveluri								*
Costul: un elev pe nivel								*
Costul: un elev pe nivel/P.I.B.								*
Cheltuieli pentru instruirea obligatorie								*
Costul: pedagog pe nivel								*
Costul: pedagog pe nivel/P.I.B.								*

Aplicînd indicatorii selectați în diferite localități și comparînd starea de lucruri, putem constata importanța orientării în rezolvarea problemelor proprii fiecărei localități.

D. Cum se clasifică indicatorii?

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

Dacă pe prim plan se pune aspectul analizei funcționării școlii, atunci este utilizată clasificarea: cheltuieli, activități, rezultate, completată cu o descriere a condițiilor sociale și culturale.

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

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

Cea mai reușită clasificare a indicatorilor poate fi: Resurse/Activități-Proces/Rezultat. Ea este cea mai apropiată de modelul explicativ al sistemelor educaționale. Componentele sînt legate prin relații cauzale, multidirecționale. Ele pot fi completate cu caracteristicile socio-demografice care interacționează cu fiecare componentă.

Pot fi evidențiate două grupe mari de indicatori:

1. *Indicatori descriptivi globali* (obligatorii): școlarizarea obligatorie, implementarea și realizarea Curriculumului Național, asigurarea elevilor cu hrană,

reușita elevilor la finele studiilor pe trepte de învățămînt, cheltuielile de funcționare și de dezvoltare a școlii.

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

- Calitatea instruirii: realizarea curriculumului disciplinar, reușita elevilor (pe clase, discipline școlare, înzestrarea tehnico-materială și didactico-metodică, asigurarea cu cadre didactice și nivelul calificării lor etc.).
- Eficiența rezultatelor școlii: procentul de promovare a elevilor (pe clase și trepte), abandonul școlar, reușita la examen, rezultatele probelor de evaluare disponibile, conducerea profesionistă, drepturile și responsabilitățile elevilor.
- Analiza cheltuielilor pentru un elev pe trepte de învățămînt va permite să observăm dacă cheltuielile pe niveluri sînt corespunzătoare și asigură integritatea educațională (educația preșcolară-învățămînt primar-secundar-profesional-universitar).

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

Indicatorii mai pot fi:

I. Indicatori relativi ai actanților procesului de învățământ:

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

II. Indicatori de resurse și mijloace:

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

III. Indicatori de rezultate:

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

IV. Indicatori de funcționare:

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

V. Indicatori de mediu:

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

E. Ce date vor fi incluse în evaluare?

- recensămîntul anual al efectivelor școlare;
- anchetele anuale asupra personalului;
- rezultatele examenelor;
- infrastructura;
- datele demografice;
- datele financiare;
- datele provenite din sondaje;
- datele obținute din rapoartele inspectorilor și cele ale unităților școlare;

- verificări ale coerenței, obiectivității și veridicității rezultatelor, performanțelor elevilor;
- analiza diferiților indicatori (cantitativi și calitativi) de care dispune unitatea școlară.

F. Cum va fi analizat un indicator?

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

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

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

G. Cum pot fi folosite rezultatele evaluării prin indicatori?

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

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



QUO VADIS ?

Masa rotundă: Evaluarea performanțelor școlare

REALIZĂRI ȘI PROBLEME. IMPACTUL LOR ASUPRA REFORMEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI.

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

Au participat: S. Beleaeva, director al Liceului "Gaudeamus", Chișinău; V. Bolocan, profesoară de limba română, Liceul "Mircea Eliade", Chișinău; T. Bounegru, profesor universitar, U.S.M; V. Cabac, profesor universitar, Universitatea de Stat "Alec Russo", Bălți; V. Chicu, cercetător științific, I.Ș.E.; M. Cojocaru, director al școlii generale, com. Puținței, Orhei; T. Cojocaru, director adjunct, D.J.Î.T.S., Bălți; D. Dormenco, director interimar al Liceului Teoretic, Căușeni; V. Guțu, director al Departamentului Învățămînt Preșcolar, Primar și Secundar General,



M.E.Ș.; T. Iacubițchi, profesoară de fizică, Liceul "Gaudeamus"; L. Ivanovici, director executiv al C. E. PRO DIDACTICA; E. Mihailov, sociolog, Chișinău; V. Miron, șef al Secției Inspectare, Evaluare, Atestare a Departamentului Învățămînt, Tineret și Sport al municipiului Chișinău; S. Musteață, șef al Secției Probleme Sociale a Cancelariei de Stat a Republicii Moldova; V. Pâslaru, director al Institutului de Științe ale Educației; T. Ponomari, profesoară de limba română, Liceul "Gaudeamus"; I. Spinei, director al Departamentului Evaluare, M.E.Ș.; A. Stoica, expert internațional al Băncii Mondiale; V. Tănase, profesoară de limba română, Liceul Teoretic din Hîncești, Lăpușna.

Liliana IVANOVICI:

– Salutăm prezența tuturor participanților la această discuție. Credem că este important nu doar să abordăm problemele educaționale, dar și să sensibilizăm opinia publică. E timpul să se înțeleagă că școala este problema profesorilor, a managerilor școlari, a celor implicați direct în procesul de învățămînt, dar și a întregii societăți. Ne-am propus, de asemenea, să prezentăm și unele experiențe de la noi și de peste hotare.

Un aspect important al problemei este și implicarea în dezbateri a factorilor de decizie, care trebuie să explice oportunitatea măsurilor luate, să încurajeze profesorii. Problemele se pot rezolva doar prin eforturi comune, nu din așteptări: profesorii – de la M.E.Ș., iar părinții – de la profesori. C.E. PRO DIDACTICA își propune să fie un facilitator al unor asemenea dezbateri publice privind problemele educaționale. Ne bucură să fim gazdă, dar așteptăm și inițiative de colaborare. Acest lucru se poate organiza și în școli. Revista “Didactica Pro ...” va contribui la mediatizarea, declanșarea dezbaterilor în colectivele pedagogice. Finalitatea discuției noastre este să abordăm problemele existente, depistate de fiecare la diferite niveluri de implicare în procesul de învățămînt și să găsim soluții de rezolvare a acestora.

Ion SPINEI:

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

Tudor BOUNEGRU:

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

Ion SPINEI:

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

Tudor BOUNEGRU:

– Care este gradul de obiectivitate al acestor rezultate?

Ion SPINEI:

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

Tudor BOUNEGRU:

– Programele școlare sînt supraîncărcate și noi, urmîndu-le cu rigurozitate, încălcăm unele norme ce țin de particularitățile de vîrstă ale copilului. Acesta nu este în stare să asimileze materialul prevăzut de programă. Odată cu adoptarea curriculumului a crescut volumul de informație. Noi am urmărit acest proces încă din 1966, cînd s-a mărit considerabil numărul orelor de studiu. Un om matur lucrează 40 de ore pe săptămîină, iar copilul, care este din punct de vedere fizic mai slab, are în medie 32 de ore pe săptămîină, fără să includem și orele de pregătire. În opinia mea, trecerea de la învățămîntul de șase zile la cel de cinci va avea consecințe negative. Dacă în clasele primare părinții își ajută copiii și rezultatele sînt acelea pe care le-ați menționat, vom vedea că rezultatele de la testarea claselor a IX-a vor fi mai rele.

Adrian STOICA:

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

copiază, se șoptește), la notare pot interveni iregularități. Dacă se întâmplă asemenea lucruri, obiectivitatea rezultatelor-cifre poate fi pusă sub semnul întrebării.

Curriculumul și manualele prevăd un volum foarte mare de cunoștințe. Profesorul, însă, nu trebuie să predea tot ce conține manualul, ci esențialul. Datoria celor care elaborează testele în cauză este să formuleze, în primul rând, niște obiective clare. Prin evaluare dorim să vedem ce știe și ce nu știe un elev. Știind care-i este nivelul de cunoștințe, putem afla și alte date. Deci, volumul de cunoștințe poate fi reglat, alegerea fiind făcută în favoarea unor lucruri fundamentale. Acesta trebuie să fie unul din principiile de bază.

Vladimir GUȚU:

– Vreau să mă refer la faptul că elevii care se înscriu la instituțiile de învățămînt superior sînt slab pregătiți. Învățătorii susțin că și copiii care pleacă la școală sînt slab pregătiți. Profesorii din gimnazii și licee afirmă că nu s-a făcut carte în clasele primare. Ne întrebăm: ce specialiști pregătește universitatea? Dacă încercăm să căutăm numai latura negativă, o găsim și o putem critica. S-au făcut, însă, și multe lucruri bune. Un exemplu îl constituie și testarea elevilor din clasele a IV-a care a fost apreciată pozitiv de experții de la Banca Mondială. În prezent avem în discuție trei variante de proiect la evaluarea claselor a IX-a pentru a o alege pe cea optimă.

Managementul evaluării este o problemă importantă pentru noi. Nu avem specialiști bine pregătiți în domeniu, dar lucrăm în acest sens, organizînd seminare, conferințe științifice etc. Un aspect important este și elaborarea testelor. Conform standardelor mondiale, 30% din itemi presupun reproducerea materialului, 30% – probleme practice, 30% – creativitate și 10% – la discreția autorului testului. Trebuie să creăm, în scurt timp, în cadrul M.E.Ș., o instituție (centru, agenție) specializată, cu funcție managerială.

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

Adrian STOICA:

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

Vladimir GUȚU:

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

Tudor BOUNEGRU:

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

Tudor COJOCARU:

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

Examenul de absolvire a gimnaziului este și o metodă de certificare pentru continuarea studiilor la liceu sau în alte instituții de învățămînt. Avem noi modalități de evaluare, dar conținuturile au rămas cele vechi.

Adrian STOICA:

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



nu sînt folosite la luarea unor decizii. Dorim să introducem noi elemente, nu o nouă formă de evaluare. Nu putem spune că de mîine introducem testele standardizate pe computer, așa cum se practică în Statele Unite. Poate, cu timpul, vom ajunge și noi la un asemenea nivel. Sincronizarea este un lucru bun, dar trebuie să se țină cont de timpul real în care se face. Dacă introducem acum curriculumul la clasa a V-a, nu trebuie să așteptăm încă patru ani ca să se stabilească și elemente noi de evaluare. Nu ne putem permite acest lucru. Evaluarea trebuie să contribuie



și la dezvoltarea altor componente ale sistemului de învățămînt. Formularea unor întrebări, care i-ar face pe elevi să gîndească, îi va obliga pe profesori să-și schimbe modul de predare, iar pe cei ce elaborează manualele – să revadă conținutul acestora.

Simion MUSTEAȚĂ:

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

Vera TĂNASE:

– Cu părere de rău, uneori evaluarea este redusă doar la funcția ei de control și decizie. Or, aceasta nu contribuie substanțial la formarea personalității copilului.

Svetlana BELEAEVA:

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

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

Referindu-ne la aspectul social al evaluării, trebuie să ținem

cont de părerea părinților și de mentalitatea societății de azi. Resimțim, de asemenea, lipsa unei experiențe în elaborarea testelor. Chiar dacă M.E.Ș. a organizat cursuri de vară, acestea sînt insuficiente. Avem nevoie de timp. Vin cu o propunere. Dacă se va recurge la o nouă formă de evaluare, să nu facem o testare generală pe țară, ci să testăm, pentru început, o singură instituție, apoi, analizînd aceste rezultate, să formulăm propuneri concrete și pentru alte școli.

Viorica BOLOCAN:

– Problema numărul unu, care stă în fața noastră, este clarificarea noțiunilor. Ne întrebăm ce este predarea în sistemul predare-învățare-evaluare: o prelegere de 30 de minute, în timpul căreia elevii ascultă și învață sau predarea este învățare? Ce înseamnă învățarea pentru elev: o teocală care-l face pe profesor să fie supărat pentru necunoașterea temei sau este formarea unor abilități? Ce semnifică evaluarea pentru profesor: o metodă de a prinde cu ocau mică sau găsirea feedback-ului, cu rezultate reale atît pentru profesor, cît și pentru elevi, pentru ca să se știe ce s-a făcut și ce trebuie să se facă. Mulți profesori nu doresc să efectueze o evaluare în adevăratul sens al cuvîntului. Ei o fac, uneori, doar pentru a-și asigura o nouă sursă de venit din lecțiile suplimentare. Nu putem





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

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

Adrian STOICA:

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

Tudor BOUNEGRU:

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

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

Tatiana IACUBIȚCHI:

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

Vlad PÂSLARU:

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

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

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

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

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

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

Învățămîntul universitar se menține în domeniul academismului, din această cauză sîntem înțeleși mai greu. Suprasolicitățile noului, care au fost menționate mai sus, pot fi înlăturate prin elaborarea și aplicarea unei concepții moderne de pregătire a cadrelor didactice în învățămîntul universitar, inclusiv pentru realizarea obiectivelor evaluării.

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

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

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

Valeriu CABAC:

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

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

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

- cunoștințele;
- aplicarea lor în practică;
- capacitățile personalității.

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

Tudor BOUNEGRU:

– Mă interesează, totuși, ce fel de BAC vom avea anul acesta ...

Vladimir GUȚU:

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

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



generale, ce teme va avea de susținut la examen.

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

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

Viorica BOLOCAN:

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

Valentina MIRON:

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

Valentina CHICU:

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

Mihai COJOCARU:

– S-a vorbit mult despre evaluare, dar nu s-a amintit și de componentele ei. Venim cu o sugestie pentru autorii regulamentelor și testelor: să se indice pentru fiecare test și ponderea fiecărui indice, în conformitate cu taxonomia lui Bloom. Unele teste au un volum mare, dar în realitate nu sînt atît de dificile.

Ele pot fi apreciate maximum cu nota 8, în catalog însă apar și note de 9 și 10. Totul trebuie să fie corect și reglementat.

Liliana IVANOVICI:

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

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

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

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

Consemnare: Dan BOGDEA

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



PONDEROSA VOX

Doar provocările adevărate suscită interesul profesorului...

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



Paul CLARKE

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

Domenii de interes: dezvoltarea școlii, reformele educaționale, evaluarea curriculumului, viitorul școlii etc.

Știm că în Marea Britanie sînteți recunoscut ca un bun specialist în problemele evaluării.

Care sînt preocupările Dvs. de bază?

La începutul carierei mele profesionale m-a interesat problema profesorilor din școlile secundare. După susținerea masteratului am fost preocupat de semnificațiile relațiilor profesor-elev, școală-profesor, astfel ajungînd și la problemele evaluării. Actualmente activez în cîteva centre didactice și problemele pe care le studiez sînt: evaluarea elevului, unele aspecte ale evaluării formative, testele obligatorii aprobate de guvern. Consider că doar provocările adevărate suscită interesul profesorului. La Centrul de elaborare a testelor din Manchester lucrăm la comanda guvernului. Școlile de la noi colaborează intens cu organele de învățămînt ale districtelor, interesate de gradul în care problemele sociale sau de importanță mondială se repercutează asupra acestora și în ce măsură școala îi pregătește pe elevi să facă față cerințelor înaintate. În 1998 împreună cu alți colegi am organizat un Congres mondial cu genericul "Perfecționarea școlilor", la care au participat reprezentanți din 66 de țări, prilej ce mi-a oferit o experiență unică

Care sînt problemele, dar și inovațiile de ultimă oră, din sistemul de evaluarea școlii din Marea Britanie?

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

Care sînt criteriile în aprecierea performanțelor unității școlare și care este sistemul de acreditare ce asigură o funcționare eficientă a acesteia în țara Dvs.?

Organizatorii procesului educațional au înțeles care este rolul și valoarea școlilor în societate. Școala și-a obținut dezirabila conștientizare de sine. Ea căpătă o imagine de viitor tot mai sigură, managerii școlari știind exact *cum* ar trebui să fie o instituție modernă de învățămînt. Ar mai fi de adăugat că rolul inspectoratului central s-a minimizat, școlile își organizează evaluarea în mod independent, reușitele lor devenind publice. Tot aici menționăm și tendința școlilor spre o colaborare care ar facilita schimbul de experiență. În procesul evaluării se ține cont de opiniile elevului și ale profesorului. Ca urmare, această *vox populi* conduce la descentralizare, avînd un impact major asupra procesului educațional. Evaluarea unităților școlare are loc o dată la patru ani, iar în cazul celor cu rezultate modeste – mai des, acestea din urmă constituie o prioritate pentru guvern.

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

În timpul evaluării profesorului sînt examinate realizările lecțiilor practice și frecvența feedback-ului. Rezultatele unei evaluări interne sînt aduse doar la cunoștința directorului școlii. În cazul unei evaluări externe, rezultatele sînt făcute publice comunității, impactul ei fiind diferit de cel al evaluării interne. Este necesar să se facă distincția între evaluarea performanțelor elevilor și cea a școlii, deoarece la evaluarea școlii se ține cont de mai multe componente.

Sistemul de acreditare este unul centralizat, stabilit de guvern, dar negociat cu profesorii. Regimul de funcționare a școlilor nu poate fi întrerupt, deoarece centrele de acreditare concretizează doar gradul lor de eficiență. Despre acreditarea propriu-zisă, însă, se pot spune puține lucruri, deși aceste centre sînt niște agenții independente.

Există diferențe între sistemul de învățămînt britanic și cel de pe continent?

În ultimul timp se simte o interacțiune tot mai puternică între cele două sisteme. Există o diferență doar la nivel de filozofie, care detașează tendințele britanicilor de cele ale francezilor, de pildă. Dar există și aspirații de unificare, care constituie, mai curînd, o exigență politică, pentru a facilita transferul de modele și tehnologii. Important este ca ceea ce se întreprinde să se raporteze la procesul de globalizare, deși este complicat de realizat.

Care a fost prima impresie despre Moldova?

Realitatea din Moldova mi se pare șocantă, surprinzătoare și nostimă. Toate referințele pe care le auzisem pînă la această vizită diferă total de ceea ce am văzut aici. M-a fascinat torentul de emoții al acestui popor și profunzimea spiritualității lui, dar m-a surprins diferența dintre oraș și sat sub toate aspectele.

Am observat că arhitectura școlilor este aproape identică și poartă amprenta regimului comunist. M-a impresionat, de asemenea, faptul că elevii și profesorii sînt foarte preocupați de procesul de învățare. Apropo de școli, dacă aș începe o reformă a învățămîntului în Moldova aș schimba, în primul rînd, aspectul școlilor, căci acesta contribuie mult la formarea elevului. Problemele cu care se confruntă actualmente învățămîntul din Moldova îmi sînt cunoscute întrucît, pînă nu demult, și Anglia a trăit o experiență similară. Totodată, apreciez faptul că există și multe idei inovatoare.

Ca expert-consultant internațional, în ce măsură Vă puteți implica în domeniul evaluării din Moldova?

Mai întâi de toate, vreau să vă sugerez că nu sînt genul de om care să pretindă că posedă cunoștințe pe care le poate transfera cu ușurință de la anumite condiții culturale, economice și organizatorice la altele. Chiar avînd o bună pregătire în domeniu e mult mai ușor să ascuți, să observi, dar nu și să dai soluții. E un lucru cu adevărat util să ai, undeva departe, o persoană în rol de critic. În termeni mai pragmatici, chiar doresc să mă implic în design-ul proiectului (intenționăm împreună cu C. E. P. D. să elaborăm un model de evaluare a unității școlare, care va fi aplicat în Republica Moldova), în dezvoltarea lui, deoarece sînt foarte interesat de modul în care școlile acceptă, re-definesc și urmează procesul de evaluare pentru beneficiul întregii societăți.

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

Este dificil pentru mine să răspund la această întrebare. Abia am început să înțeleg specificul sistemului de evaluare care funcționează în Moldova. Tot ce am văzut pînă acum este foarte diferit de ceea ce se întîmplă în țara mea. Tocmai acest lucru mă provoacă, mă face să gîndesc detașat despre ceea ce face școala și cum o face. În urma întîlnirilor cu profesorii de aici, am înțeles că există o convingere profundă privind necesitatea de a transforma procesul de predare-învățare în unul captivant, antrenant, care să merite efortul și care să realizeze cel mai important scop al evaluării, identificarea succesului, a performanțelor obținute de elevi. Sper că în cadrul viitoarei noastre colaborări să putem dezvolta și aprofunda modalitățile de depistare a dificultăților cu care se confruntă profesorii și elevii, deoarece există atîtea dimensiuni culturale și creative, ce influențează semnificativ responsabilitatea profesorilor și realizarea cu succes a celor propuse.

Dacă am face un mic studiu comparativ al sistemelor de evaluare din Marea Britanie și din Moldova, ce ați evidenția în mod special?

Oameni diferiți au obiective diferite. Prin urmare, și modalitățile lor de realizare sînt diferite. Dacă încercăm să facem o comparație între sistemul de evaluare din Moldova și cel din Marea Britanie, cred că trebuie să abordăm mai curînd substraturile, nivelurile mai profunde, și nu aparențele. Consider că în educație există scopuri morale, etice și filozofice în baza cărora ne putem întreba de ce facem școlile anume așa, ce ne determină să le modelăm astfel și care ar fi obiectivele noastre privind sistemul educațional pe un termen mai lung. Răspunsurile „naționale” la acest gen de întrebări ne oferă oportunitatea de a analiza cu perspicacitate lucrurile care urmează a fi evaluate. Respect spusele lui Michael Fullanos: „Trebuie să evaluăm ceea ce apreciem, dar nu să apreciem ceea ce evaluăm”. Consider că acesta este dezideratul pe care trebuie să-l realizeze fiecare țară.

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

Aș vrea să spun, mai întâi, că trebuie să ne privim țara cu obiectivitate și să ne întrebăm ce vrem să facem cu școlile noastre, cum să ne continuăm activitatea, ținînd cont și de scopurile locale, regionale și naționale pe care urmează să le dezvoltăm. Consider că activitatea didactică trebuie să fie însoțită de dialog, de dezbateri valoroase care ar implica toți actanții procesului de predare-învățare, și nu de seturi interminabile de instrucțiuni. Acest dialog va genera subiecte de discuții la nivel local, care ar aduce la consens cerințele locale, astfel asigurînd o bună comunicare între autoritățile centrale și regionale, acordînd suport profesorilor, părinților și elevilor și creînd condiții favorabile desfășurării procesului educațional. Metamorfozele sociale, culturale și economice tergiVERSEAZĂ progresul în educație. Este o perioadă tensionată pentru țara Dvs. și mai aveți încă mult de lucru. Vă doresc realizări și succese pe care, sînt sigur, le veți obține.

Consemnare: Nadia CRISTEA

Școala sădește și înrădăcinează din prima copilărie și în mod special ideile care formează apoi cultura comună a unei națiuni.



MAPAMOND PEDAGOGIC

Evaluarea performanțelor școlare (experiențe occidentale)



Aglaida **BOLBOCEANU**



Valentina **HAHEU**

Reforma școlii în Republica Moldova presupune și refacerea sistemului de evaluare. În prezent, sîntem într-o etapă de căutări și ar fi de un real folos să cunoaștem experiența altor țări în acest domeniu.

În studiul de față vom aborda unele aspecte ale practicii de evaluare a performanțelor școlare din Franța, Olanda și Lituania, care prezintă, în opinia noastră, o experiență deosebită.

Franța este o țară cu tradiții în domeniul educației. Deși sistemul de învățămînt funcționează de mai mult timp, modernizarea acestuia constituie o preocupare permanentă, iar fenomenul educațional francez, în special prin conținutul său, corespunde exigențelor actuale.

Ministerul Educației Naționale coordonează procesul evaluării în următoarele trei domenii:

- evaluarea elevilor;
- evaluarea școlilor;
- evaluarea practicii pedagogice.

M.E.N. din Franța are un departament de planificare și dezvoltare. Una din subdiviziunile acestuia este *Misiunea de evaluare*, care întrunește cele trei domenii de evaluare, menționate mai sus, și una de cercetare statistică.

Evaluarea cunoștințelor elevilor se efectuează pe două căi:

- examenele de bacalaureat care au loc la sfîrșitul învățămîntului secundar, cînd elevii împlinesc vîrsta de 18 ani (deși mai mulți specialiști francezi consideră că acesta-i un dezavantaj al sistemului de apreciere din țara lor);
- evaluarea periodică prin teste de cunoștințe.

Testarea, care determină atît nivelul cunoștințelor, cît și direcțiile de activitate ulterioară, are două etape: se susține la mijlocul școlii primare și în școala secundară.

Sistemul de învățămînt francez este structurat astfel: clasele primare (începînd cu vîrsta de șase ani) – cinci ani de studii și clasele secundare – șapte ani. Învățămîntul secundar, la rîndul său, cunoaște două niveluri: nivelul I – trei ani și nivelul II – patru ani. În cazul testării, la începutul fiecărui nivel, se face o distincție clară între examene și testele de evaluare. La nivelul învățămîntului liceal francezii au trei categorii de examene de bacalaureat:

- BAC-ul general – îi permite elevului să-și urmeze studiile la universitate;
- BAC-ul tehnologic – pentru continuarea studiilor la instituțiile de învățămînt superior de profil;
- BAC-ul profesional – permite angajarea la întreprinderi, în funcție de profilul ales.

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

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

Pentru desfășurarea reușită a BAC-ului, M.E.N. anunță din timp elevii care sînt examenle obligatorii și la alegere. Ministerul decide dacă respectivul examen se va desfășura în scris sau oral și care vor fi criteriile de evaluare. Toate probele scrise au loc în aceeași zi și sînt aceleași pentru toți. Elevii depun, pentru verificare, doar copia lucrării.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pînă nu demult, sistemul educațional din Lituania era unul ideologizat. Modernizarea societății, generată de factori externi și interni, a cuprins și actul educațional.

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

În 1997, în Lituania este fondat Centrul Național de Examinare, avînd următoarele funcții:

- organizarea examenelor în școala secundară – *Matura*;
- desfășurarea probelor în școala generală (după clasa a X-a);
- participarea la proiecte internaționale de cercetare;
- analiza rezultatelor examenelor, întocmirea rapoartelor de evaluare pentru elevi, școli, profesori, pentru Ministerul Educației și pentru toți cei interesați.

Centrul Național de Examinare funcționează ca o instituție publică pe lîngă Ministerul Educației. El este constituit din trei departamente: Elaborarea Testelor, Logistica, Tehnologii Informaționale. Colectivul lui numără 20 de specialiști, dar la realizarea unor sarcini sînt implicați contractual cercetători de la Institutul de Pedagogie, profesori universitari și școlari. În aceste scopuri, pentru anul 2000 a fost prevăzut un buget de 2 mln dolari.

Obiectivul primordial al Centrului este analiza situației la zi. Inițial, au fost colectate și cercetate, sub aspect statistic, rezultatele examenelor *Matura - 1997*. Studiarea acestora a arătat ineficiența probelor propuse: 80 la sută din candidați au luat cea mai înaltă notă (10). În urma publicării datelor respective, toți cei implicați în actul educațional au ajuns la concluzia că sistemul de examinare trebuie revizuit. S-a propus ca, în paralel cu *Matura*, să fie introdus și Examenul de Stat – elaborat, promovat și apreciat de Centrul Național de Examinare. Cu toate acestea, elevilor li s-a acordat dreptul de a alege ce vor susține: proba *Matura*, Examenul de Stat sau ambele probe. În plus, ei au libertatea de a alege centrul unde vor susține Examenul de Stat, rezultatele acestuia fiind luate în considerație de universități, în procesul de selectare a candidaților. Elevii sînt informați din timp cu privire la condițiile și modul de desfășurare a examenelor. În acest

scop, este aprobat un regulament care include: dispoziții generale, procesul de organizare și desfășurare a examenului. La fiecare disciplină este elaborată programa de examinare, care este validată de o echipă de experți de la Institutul de Pedagogie. Componența comisiei de examinare și sediile centrelor de susținere a Examenului de Stat sînt stabilite din timp, iar pentru instruirea profesorilor implicați în desfășurarea probelor sînt organizate cursuri speciale.

În 1999, Centrul de Examinare a propus două examene – la matematică și la istorie, asigurînd calitatea acestor probe, în baza standardelor educaționale. În consecință, unele instituții de învățămînt superior au renunțat la desfășurarea examenelor de admitere la aceste două discipline, bazîndu-se pe nota acordată de C.N.E.

Studiarea sistemelor de evaluare ale țărilor sus-numite arată că, pe lîngă deosebiri, acestea au tendințe comune. Prima, deși realizată pe căi diferite, ține de sporirea calității cunoștințelor, axa acestora fiind profesionalismul. A doua tendință vizează separarea de ministerele responsabile de educație și distribuirea strictă a funcțiilor între centrele de evaluare și organele administrației de stat. De remarcat, în acest context, că separarea nu înseamnă lipsă de coordonare a activităților.

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Particularități ale sistemelor de evaluare din diferite țări

Pentru a elucida specificul sistemelor de evaluare din lume, Cynthia Y. Levinson, cercetătoare la Texas Education Agency (S.U.A.), a efectuat un sondaj, prin poșta electronică, cu profesori din opt țări: Australia, Brazilia, Canada, Cehia, Marea Britanie, Germania, Israel și Japonia. În cadrul acestui mini-studiu, (publicat în *Educational Leadership*, 2000, vol.57, nr. 5, februarie), „intervievații” au răspuns la diverse întrebări privind sistemul de evaluare din țara lor și eficiența acestuia. În urma analizei răspunsurilor autoarea a ajuns la concluzia că, deși nu există două sisteme identice de evaluare a elevilor, majoritatea țărilor întâmpină aceleași dificultăți la elaborarea lor.

Actualmente, în fața celor care elaborează sisteme de evaluare a elevilor sînt înaintate o multitudine de cerințe, comune pentru fiecare țară:

- Care este instituția (la nivel național, regional sau local) ce administrează testele de evaluare?
- Ce tipuri de teste trebuie administrate?
- Trebuie testați toți elevii sau doar o parte din ei?
- Cine determină conținutul testelor și obiectivele acestora?
- Cum trebuie apreciate rezultatele testelor?
- Ce factori influențează analiza rezultatelor?
- Cum sînt utilizate ulterior rezultatele testelor?

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



Tipurile de teste sînt, de asemenea, foarte diverse. Spre deosebire de S.U.A., unde se practică, în special, teste cu mai multe variante de răspuns, în șase din țările cercetate sînt efectuate examinări scrise (uneori, adițional testărilor de alt tip). Cehia este unică prin faptul că aici se administrează doar examene orale. Majoritatea țărilor testează cunoștințele

elevilor la limba maternă, matematică și la, cel puțin, încă două obiecte de bază. Elevii din Israel sînt testați la majoritatea disciplinelor.

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

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

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

Pregătirea pentru test

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

Există, totuși, excepții în aceste țări. În Canada, de exemplu, persistă convingerea că “profesorii devin atît de obsedați de creșterea cerințelor față de realizările elevilor, încît predarea se concentrează pe performanțele obținute la testări”. Profesorii din Israel, ca și cei din Statele Unite, consideră că trebuie să se reducă curriculumul pînă la secțiuni de test, excluzîndu-se astfel dezvoltarea altor abilități pe care





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

Timpul rezervat testărilor

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

De ce se utilizează anume testele?

Țările care folosesc teste standardizate au mai multe argumente pentru aceasta: admiterea la o instituție de învățămînt sau absolvirea acesteia, admiterea la colegii sau universități, statistica școlară, evaluarea curriculumului,

compararea sistemelor școlare din diferite regiuni, evaluarea absolvenților de către cei care oferă locuri de muncă. Cu excepția admiterii în școala superioară, toate celelalte cerințe au determinat crearea unor programe de testare similare și în S.U.A. Concomitent cu discuțiile care duc la o re-analiză a scopurilor testării, se modifică și conținutul testelor.

Centralizarea

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

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

Centralizarea este evidentă, de asemenea, și în:

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

Testele ca indicatori ai valorii economice

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

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

Factorii de analiză

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

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

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

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

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

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

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

Traducere și adaptare: Iulia CAPROȘ

Aspecte ale evaluării elevilor din Franța

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

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

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

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

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

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

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

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

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



- evaluarea formativă;
- evaluarea sumativă;
- evaluarea comparativă;
- evaluarea specializată.

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

Evaluarea sumativă apreciază dezvoltarea cunoștințelor, capacităților și aptitudinilor elevilor, cu referință la obiectivele definite la nivel național și local.

Această evaluare presupune o apreciere convențională a elevilor (de la 1 la 5), iar rezultatele elevului se notează, la sfîrșitul fiecărui ciclu, prin *aprobata* sau *respins*. Acest tip de evaluare poate fi efectuat la sfîrșit de semestru, dar și la mijlocul anului școlar (prin decizia unei ședințe extraordinare a consiliului profesoral). Responsabili de efectuarea evaluării sumative sînt profesorii și educatorii, membrii consiliului clasei, iar criteriile de evaluare sînt stabilite de consiliul profesoral al școlii.

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

Scopul acestui tip de evaluare este verificarea și aprecierea efectuată de Ministerul Educației Naționale (în orice moment al anului școlar) a calității sistemului de învățămînt.

Evaluarea specializată este una pluridisciplinară și contribuie la estimarea succeselor procesului educațional al elevilor. Aceasta poate fi realizată în orice perioadă a anului de învățămînt și ține de competența profesorilor, părinților și a consiliului clasei.

Pentru a obține la sfîrșitul celui de-al IX-lea an de studii diploma de absolvire, elevii trebuie să termine programa școlară și să demonstreze că au atins toate obiectivele enunțate.

Care sînt criteriile de alegere a unei instituții de învățămînt? La această întrebare nu se poate răspunde univoc. Opțiunile elevilor, precum și cele ale părinților sînt diferite: unii preferă susținerea unui anumit tip de BAC, acceptînd chiar și o reprofilare sau înscrierea la o altă instituție de învățămînt; mulți doresc să-și continue studiile în același liceu (întrucît se află în apropiere de casă); alții vor să obțină BAC-ul cît mai repede posibil etc.

Indicii de evaluare sînt următorii:

- reușita la BAC (%);
- numărul candidaților la susținerea BAC-ului(%);
- numărul celor care au promovat BAC-ul (%).

Ministerul Educației Naționale publică sistematic indicii de evaluare pentru liceele publice și private (învățămîntul general, tehnologic și profesional) din întreaga țară.



Traducere și adaptare: Maria BALAN



Didactica Pro..., Nr. 3 anul 2000

EFICIENTIZARE

SINELG

EMPATIE

Scopul școlii nu este învățarea citirii și scrierii în sine, ci este în prima linie dezvoltarea inteligenței prin înzestrarea cu toate cunoștințele importante în sfera lor de viața.



EX CATHEDRA

Evaluarea: accepție determinată de contextul învățămîntului formativ



Otilia DANDARA

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

În acest context, este importantă cunoașterea “pașilor mici” pe care îi face elevul în procesul învățării. Finalizat, în mod necesar, prin achiziționarea cunoștințelor, abilităților, prin stăpînirea unui nou comportament, procesul didactic presupune, pentru o derulare mai eficientă, un control al efectelor. Evaluarea, a cărei principală virtute este cea de a permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv, se impune, deci, ca o necesitate.

Din această perspectivă se schimbă accepția procesului de învățămînt. Activitatea didactică nu se rezumă doar la actul de predare-învățare, ci este concepută ca un sistem al interferenței celor trei activități: predare-învățare-evaluare, ce se desfășoară simultan și asigură eficiență doar în cazul în care formează o unitate.

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

Necesitatea unei realizări corecte și obiective este determinată de rolul și funcțiile evaluării în contextul procesului de formare a personalității prin intermediul educației formale.

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

Din perspectiva rolului la nivel individual – profesor-elev – evaluarea facilitează învățarea în școală, fiind un feedback pentru principalii actanți ai învățămîntului; facilitează individualizarea instruirii, orientarea școlară și profesională a elevilor.

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

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

Fiind un act psihopedagogic, psihosocial și moral, evaluarea îndeplinește funcția de diagnosticare a efectelor educației.

Din perspectiva funcției educative, prin accentuarea implicațiilor dimensiunilor de personalitate a educatorului și a elevului, evaluarea stimulează, sensibilizează elemente de conștiință morală. Paralel cu evaluarea “materiei” se realizează și evaluarea personalității elevului. Aprecieri intelectuale înțelminim la tot pasul: spirit clar, vioi, confuz, paradoxal. Același lucru se întâmplă și când e vorba de conduita elevului: timid, arrogant, agitat etc. (calificativele nu lipsesc niciodată).

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

Randamentul școlar al elevilor se evaluează

preponderent prin intermediul evaluării sumative, care are drept scop furnizarea unui bilanț, și a celei formative, a cărei finalitate constă în informarea *celui care învață* prin realizarea obiectivelor fixate.

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

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

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

Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
<ul style="list-style-type: none"> • Verifică achiziționarea cunoștințelor în MSD*. • Se realizează în baza unor standarde de performanță unitare, fiind deci nivelatoare. • Se realizează imediat după încheierea învățării. • Depistează erorile și lacunele care nu vor permite continuarea instruirii. • Îndeplinește rol de conexiune inversă imediată. • Se raportează strict la <i>obiectivele operaționale</i> ale activității didactice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifică reintegrarea cunoștințelor în MLD** și temeinicia învățării. • Se realizează în raport cu puterea de păstrare și înregistrare a cunoștințelor în MLD, care sînt diferențiate. • Se realizează în anumite perioade de timp care marchează încheierea unor unități (capitole, grup de lecții etc.) de instruire. • Depistează pierderile de informații și dificultățile provocate de uitare. • Se raportează la <i>obiectivele de referință</i>.

* MSD – memorie de scurtă durată;

** MLD – memorie de lungă durată.

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

READING & WRITING for CRITICAL THINKING



PROGRAMUL

Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice



Cine suntem

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

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

Ce obiective avem

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

Ce oferim

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

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

Utilizabil:

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

Flexibil:

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

Adaptabil la condițiile locale:

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

Cine poate beneficia

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

C U C I N E C O L A B O R Ă M

- Ministerul Educației și Științei;
- Universitatea de Stat din Moldova;
- Universitatea Pedagogică "I. Creangă" din Chișinău;

- Societatea Independentă pentru Educație și Drepturile Omului;
- Programul "Pas cu Pas";
- Școli și licee din Republica Moldova.

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



prezintă bazele științifice ale Gândirii Critice și învățării interactive, reflectează cele trei etape ale cadrului predare/învățare. La prima etapă elevii reflectă asupra supozițiilor lor referitoare la tema în cauză și formulează întrebări la ea. Etapa a doua, lecția propriu-zisă, încadrează activ elevii în timp. La cea de-a treia etapă "reflecția", elevii sunt încurajați să conștientizeze cele

învățate, comparându-le cu presupunerile inițiale, să găsească răspunsuri la întrebările lor, să ia în discuție unele conținuturi, să ia în considerare impactul celor învățate, să mediteze asupra temei în diferite moduri și să aplice idei noi în situații inedite. În acest training profesorii vor însuși un set de strategii și tehnici de predare universale, care pot fi utilizate în scopuri diferite și pe conținuturi variate.

TRAINING-UL "PROIECTAREA LECȚIILOR ȘI EVALUAREA ÎN CHEIA L.S.D.G.C."



Profesorii caută modalități de promovare a Gândirii Critice și a învățării interactive concomitent cu predarea curriculumului, timpul fiind cea mai frecventă problemă a profesorilor. Acest training prezintă modele de proiectare a lecțiilor care îmbină cu succes predarea, conținuturile solicitate de program și realizarea interactivității în cadrul lecțiilor, ajutând elevii să cerceteze și să reflecteze asupra celor

învățate. Metodologia L.S.D.G.C. ajută profesorii să pună în valoare independența și creativitatea elevilor și să realizeze o performanță maximă, obținând succese nu doar în clasă, ci și în cariera profesională.

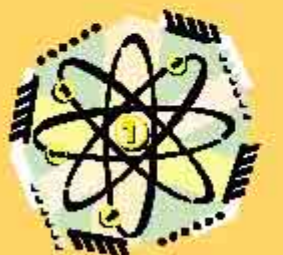
TRAINING-UL "STRATEGII DE PROMOVARE A GÂNDIRII CRITICE LA DISCIPLINELE UMANISTICE"

TRAINING-UL "STRATEGII DE PROMOVARE A GÂNDIRII CRITICE LA DISCIPLINELE REALE"



Acestea prezintă modalități de utilizare a diverselor tipuri de întrebări pentru a provoca discuții. Primul nivel al acestui set structurat conține întrebări de reproducere a faptelor, datelor și înțelegerea lor, iar cel mai înalt nivel – întrebări ce vizează aplicarea informației noi în soluționarea problemelor, compararea diferitelor puncte de vedere și evaluarea lor.

Training-ul accentuează conexiunea dintre abilitățile lingvistice (lectură, scriere, ascultare și discuție) la lecțiile-model, prezentând tehnici interactive de eficientizare a lecturii și scrierii la toate disciplinele. Acestea valorifică și diverse modalități de animare a lecturii prin întrebări ce sporesc angajarea personală a elevilor și stimulează gândirea lor divergentă.



TRAINING-UL "TEHNICI DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE"

prezintă strategiile de învățare prin cooperare care ajută elevii să învețe materia mai profund, mai conștient și, totodată, cultivă relații bazate pe respect și ajutor reciproc. În cadrul acestui training vor fi prezentate tehnici de învățare prin cooperare pe care, aplicându-le, veți crea o atmosferă de comunicare între elevi, veți oferi fiecărui elev un rol activ și responsabilitate pentru propria învățare și învățarea colegilor săi.



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

prezintă modalități de organizare și conducere a atelierului de lectură, care are menirea să ofere elevilor un gir de alegere, un sortiment pentru lectură și să încurajeze reflecțiile asupra celor citite. Obiectivele atelierului sunt: să creeze o experiență autentică de lectură și de discuții

pe baza ei, să sprijine o adevrată cercetare și, nu în ultimul rând, să creeze condiții pentru lectură voluntară.



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

"Scrierea personală" oferă elevilor oportunitatea de a crea sensuri din propria experiență, de a-și forma o opinie și de a realiza o cunoaștere reciprocă mai profundă. Acest training va ajuta profesorii să-i treacă pe elevi prin tot spectrul de tehnici, începând cu scrierea din experiența personală și terminând cu expuneri și argumentări mai organizate.

Training-ul se mai referă și la modalitățile de utilizare a scrierii ca instrument de cercetare și reflecție. Atelierul valorifică procesul și condițiile de scriere, descoperite și încercate de cei ce aplică scrierea.



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



Tatiana MISTREANU

Eficientizarea procesului de predare-învățare

“Orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit.”

/Howard Gardner/

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

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

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

Problema inteligenței umane este obiectul de studiu permanent al științelor psihologice și pedagogice din sec. XX. Au fost create mai multe sisteme de teste pentru determinarea și definirea inteligenței. Primele au apărut în Franța, în 1905 (autori Alferd Binet și Theodor Simon). Puțin mai tîrziu, psihologii americani Lewis M. Terman și Maud A. Merrie, profesori la Universitatea din Stanford au acceptat testele autorilor francezi, denumindu-le “testele Stanford-Binet”. Ele au fost utilizate, timp de aproape un secol, la testarea inteli-

genței elevilor, axată pe capacitățile matematice și lingvistice și pe ideea că inteligența, în majoritatea cazurilor, se transmite prin ereditate. Testele confruntă inteligența logico-matematică (ca formă a capacității de gîndire abstractă) și lingvistică cu inteligența generală (capacitatea de a se adapta la mediu, elaborînd combinații originale ale conduitei, de a achiziționa și a folosi cunoștințe noi, de a raționa și a rezolva probleme). Acceptarea acestui mod de apreciere a condus la comiterea unei grave erori pedagogice, de altfel, destul de frecventă în activitățile școlare. Spre regret, fără a cunoaște sau fără a apela la testele Stanford-Binet, mulți profesori aplică metode identice de predare-învățare și evaluare pentru toți copiii, fără a ține cont că așa-numitul sistem de evaluare și examinare, care permite o apreciere incompletă a cunoștințelor și capacităților, este foarte complicat pentru elevi. Fiind unicul mod de evaluare din ciclul primar, activitatea de evaluare grupează *a priori* elevii în “inteligenți” și “mai puțin inteligenți”, determinînd, în majoritatea cazurilor, soarta lor de mai departe.

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

Acești centri de inteligență umană sînt:

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

Howard Gardner afirmă: “Dacă critica ar dori să eficientizeze limba și gîndirea logică ca însușiri

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

CUM POT FI DETERMINAŢI CENTRII DE INTELIGENŢĂ

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

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

I. Elevul care demonstrează inteligenţă lingvistică, posedă următoarele caracteristici:

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

II. Inteligenţa logico-matematică presupune următoarele caracteristici predominante:

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

III. Însuşirile caracteristice unui elev cu inteligenţă spaţială sînt următoarele:

- gîndeşte în imagini, creează imagini mintale;
- descrie uşor imaginile vizuale;
- citeşte hărţile, tabelele, diagramele mai uşor ca

textele;

- îi plac activităţile de modelare, de creaţie;
- desenează figuri, memorizează uşor desenele;
- îi place să vizioneze filme, slide-uri etc.;
- îi place să deseneze şi să utilizeze enigme, labirinturi, alte activităţi similare;
- face construcţii tridimensionale;
- are simţul culorilor.

IV. Inteligenţa mişcărilor fizice presupune ca elevul:

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

V. Elevul cu o înaltă inteligenţă muzicală:

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

VI. Elevul care are o inteligenţă interpersonală deosebită, posedă următoarele caracteristici:

- îi place să fie lider;
- este disponibil să dea sfaturi prietenilor ce se confruntă cu anumite probleme;
- activează ca membru al cluburilor, comitetelor sau al unor organizaţii non-guvernamentale;
- încearcă să-i înveţe pe alţii;
- îi place să se joace cu alţi copii;
- are mai mulţi prieteni apropiaţi;
- îi compătimenteşte pe alţii;
- copiii preferă să se afle în compania lui.

VII. Inteligenţa intrapersonală sau intuitivă se manifestă prin calitatea:

- de a fi independent şi perseverent;
- de a înţelege real succesele şi insuccesele;
- de a studia în linişte;
- de a avea un hobby;
- de a se autoinstrui;
- de a-şi exprima liber sentimentele;
- de a învăţa din succesele şi insuccesele personale;
- de a se autoaprecia;

Necrolog

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

Nu zic rămână să imite pe Eminescu. Din contră Poezia este, o căștorie a realității cu idealul în sufletul poetului în acele momente când poetul e poet – poetul fie cât de mare nă se poet totdeauna –, în acele momente, prin urmare, în care el este măi el, măi onsus, măi îndrăgostit ca oricând. În fiecare suflet poetic realitatea și idealul se combină și se acordă într-un alt mod. Între doi poeți pot fi asemănări numai doar prin asemănarea organică între naturile amândurora, niciodată prin imitație. A imita pe cineva în poezie este un talent tot atât de vulgar ca și a imita pe cineva pe scenă, unde și acolo un actor artist urzește, nu măimutează. Eminescu va trăi, fiindcă a izbutit a găsi frumosul fără a imita pe rămeni.

El va trăi, desi a murit nebun. Și a trebuit să morăz nebun. E grozav a o zice! Să nu fi onneburit, el nu avea ce monca. Măi răi decât atota: ca să aibe ce monca, el fusese silit a fi monca inimă, onlocuind avonturile poeziei, avonturi merete, avonturi care nu se pot vândi prin acea proză de toate zilele a sterpelor lupte de actualitate, care ci aducea o ferome de poezie, stropite într-ascuns cu amare lacrimi – prefata nebuniei.

El va trăi, desi a murit nebun. Și cum oare putea să nu onnebunească? În toate epocile au fost poeți pe care flămândă serărie, uneori numai desartăciunea, pentru o țiceloasă poezie onsoțite de o măi țiceloasă laudă, și oncovota tzmăitori dăinștea celor pușernici. În toate epocile s-au vzzut, onșă și de acele firi semete, onalte, vrednice de solia celei-a dat-o Dumnezeu rea, care niciodată n-au onșit o mone cersetoare către Nreo mărire păm onșit, către acei ce iatăz că nu șeracti șpalău picioare, și Isus, ci Isus a șpelat picioarele șeracilor. Cel poet a fost Eminescu.

El va trăi, desi a murit nebun, vor muri, onșă, pentru vecie nenum zratii onșelepti, care au lăsat și vor lăsa totdeauna să onnebunească un Eminescu.

1889

E. P. Hasdeu



Eminescu

2000

- de a fi original în gândire și în activități;
- de a-și recunoaște slăbiciunile și virtuțile;
- de a-și dezvolta senzitivitatea;
- de a-și argumenta acțiunile și opiniile.

În concepția lui Duann, toți oamenii posedă centri principali și centri secundari de inteligență. Dacă pe parcursul activității didactice capacitatea de percepție și asimilare nu corespunde metodelor de predare, atunci însăși învățarea devine pentru elev un proces dificil, care poate fi recuperat doar cu ajutorul unui centru secundar.

În urma cercetărilor efectuate, Duann afirmă că elevii care folosesc mișcările fizice în procesul de asimilare a cunoștințelor, întâmpină mai multe dificultăți în școala tradițională. Ei nu sînt destul de atenți, deoarece nu au răbdare să stea la lecții ore în șir și pot fi eliminați din școală sau transferați în clase speciale. Ei stagnează în dezvoltare, rămîn repetenți pe motiv că nu sînt puși în situațiile de învățare corespunzătoare propriilor dominante de inteligență.

Determinînd capacitățile de cunoaștere ale elevului, profesorul poate produce o schimbare considerabilă în procesul de predare-învățare, exprimată prin selectarea adecvată a metodelor și instrumentelor de predare-învățare-evaluare, cu scopul de a aprofunda capacitățile dominante, de a încuraja dezvoltarea tuturor capacităților și de a cultiva fiecărui elev încredere în propriile forțe și, în ultimă instanță, de a preveni o nereușită școlară.

Grație criteriilor elaborate de Gardner, fiecare profesor trebuie să-i trateze pe elevi ca pe niște persoane multilateral dezvoltate, cu dominante de inteligență și cu capacități de dezvoltare și perfecționare a inteligenței sale, determinînd ca obiectiv major nu atît reușita școlară, cît perspectiva celei profesionale și vitale.

În cadrul proiectării didactice, profesorul va planifica activități de predare-învățare, adaptîndu-le la aptitudinile fiecărui elev în parte, la anumite grupuri omogene, avînd ca scop eficientizarea procesului de învățare, aprofundarea centrilor dominanți de inteligență și perfecționarea celor secundari. În procesul de evaluare, însă, este foarte important să se utilizeze metode eficiente, pentru a-i crea elevului posibilitatea de a-și exprima în întregime cunoștințele și capacitățile individuale.

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

Pentru consolidarea și dezvoltarea *inteligenței lingvistice*, profesorul va utiliza:

- diferite tipuri de povestire;
- lectura poveștilor, basmelor;
- jocuri logice cu toponime;
- notițe zilnice;

- interviuri;
- enigme și jocuri de ortografie;
- integrarea scrisului și lecturii;
- editarea/elaborarea unui ziar sau a unei reviste școlare;
- discuții;
- utilizarea computerului.

Inteligența logico-matematică poate fi consolidată și dezvoltată prin următoarele activități:

- rezolvarea problemelor;
- jocuri computerizate;
- analiza și interpretarea informației;
- clasificarea informației;
- argumentarea;
- experimentarea;
- planificarea activității elevului;
- integrarea matematicii în cadrul altor obiecte de studiu;
- folosirea deducțiilor în procesul de gândire;
- utilizarea computerului pentru calcul etc.

Pentru dezvoltarea *inteligenței vizual-spațiale* și pentru evaluarea cunoștințelor și capacităților elevului în contextul ei, pot fi utilizate următoarele activități:

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

În cadrul orelor de muzică profesorul poate crea condiții și posibilități de dezvoltare a *inteligenței muzicale* prin:

- însușirea elementelor generale ale culturii muzicale;
- studierea unui instrument muzical;
- învățarea melodiilor și cîntecelor;
- compunerea melodiilor;
- activități de interpretare corală.

Inteligența muzicală poate fi consolidată în cadrul tuturor activităților didactice din școală prin diferite metode și procedee:

- folosirea fondului muzical la ore;
- folosirea muzicii la crearea bunei dispoziții;
- utilizarea muzicii pentru a crea momente de relaxare;
- audiția muzicii în cadrul activităților de compunere;
- alcătuirea unor compoziții muzicale cu ajutorul computerului.

Perfecționarea continuă a mișcărilor fizice este obligatorie pentru orice individ, în special, pentru persoanele în creștere și poate fi realizată atât în cadrul orelor de cultură fizică, cât și în procesul de predare-învățare a altor discipline de studiu prin:

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

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

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

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

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

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

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

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

Condițiile externe ale învățării sînt stimulenții selectați de personalul didactic.

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

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

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

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

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

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

I. Pentru inteligența logico-matematică:

Enumerați:

- orașe-colonii grecești, regi, regate geto-dacice și trăsăturile lor comune.

Elaborați:

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

Caracterizați:

- regate, regi, orașe.

Calculați:

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

Comparați:

- orașele-colonii grecești cu regatele geto-dacice și determinați trăsăturile lor comune și specifice.

II. Pentru inteligența lingvistică:

Prezentați:

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

Alcătuți:

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

puneri, jocuri de cuvinte, jocuri de roluri.

Citiți:

- texte, documente de epocă.

Elaborați:

- un plan tematic.

III. Pentru inteligența vizual-spațială:

Plasați pe hartă:

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

Conturați:

- spațiul carpato-danubian-pontic, utilizând diferite simboluri și culori.

Însemnați:

- popoarele vecine, teritoriul regatelor geto-dacice.

Modelați:

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

Desenați:

- scene de luptă, obiecte din viața cotidiană etc.

IV. Pentru inteligența mișcărilor fizice:

Improvizați:

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

V. Pentru inteligența muzicală:

Compuneți:

- un cântec, utilizând ritmul tobei folosit de geto-daci în timpul luptelor.

Asociați:

- personaje istorice și melodii actuale.

Imitați:

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

VI. Pentru inteligența interpersonală:

Improvizați:

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

VII. Pentru inteligența intrapersonală:

Descrieți:

- un ritual al geto-dacilor.

Imaginați-vă:

- gândurile lui Oroles în lupta cu bastarnii;

- gândurile unuia dintre ostașii lui Dromichaites înainte de luptă.

Compuneți:

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

Găsiți:

- un simbol reprezentativ pentru geto-daci.

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

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

Conform afirmației lui Keth Ajegbo, cea mai importantă relație “...este relația dintre profesor și clasă, iar procesul de optimizare a școlii ne oferă posibilitatea de studiere profundă a ceea ce se întîmplă între profesori și elevi și de a gândi într-un mod cum n-am gândit pînă acum”.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

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



DOCENDO DISCIMUS



Lidia BEZNIȚCHI

Operaționalizarea obiectivelor la matematică

“Dacă obiectivele sînt neclare sau nu sînt precizate într-o formă măsurabilă, atunci și criteriile de succes vor fi neclare.”

/Hugwood și Gunn/

Delimitări conceptuale

Direcțiile macrostrategice în plan curricular trebuie să fie concretizate, asigurînd trecerea de la un “sistem de standarde calitative” la precizări detaliate, lăsîndu-le celor ce predau libertate în procesul de creație. Aceștia vor da dovadă de multă inventivitate, deschidere spre flexibilitate, spre soluții alternative și eficiente, pentru producerea unor schimbări calitative în activitatea clasei.

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

Eficacitatea organizării procesului de predare-învățare-evaluare depinde de orientarea didactică spre identificarea soluțiilor legate de ceea ce și cum se predă, de ceea ce și cum se învață.

Cheia realizării acestui deziderat este operaționalizarea obiectivelor educaționale.

Operaționalizarea obiectivelor educaționale înseamnă stabilirea unor criterii necesare și suficiente pentru încadrarea multiplelor modificări și transformări, pe planul personalității umane, a unei categorii de performanțe, considerate ca un rezultat al învățării, declanșate de activitatea educațională.

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



Roman COPĂCEANU

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

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

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

Cerințe privind formularea obiectivelor operaționale

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

- să fie clare, explicite și comprehensibile – atît pentru elev, cît și pentru profesor;

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

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

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

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

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

I. MODEL DE FORMULARE COMPLETĂ A OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE

(după V. Landsheere)

Enunțul formulat unitar

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

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

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

Algoritm de operaționalizare a obiectivelor după Mager

(Operaționalizarea simplă)

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

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

	Obiective-cadru - I	Înțelegerea noțiunii de număr: natural, întreg, rațional, real, complex. Efectuarea operațiilor cu numere.
	Obiective de referință - 1.4	Să efectueze adunări, scăderi, înmulțiri, ridicări la putere cu exponent număr rațional, operații cu radicali de ordinul n , $n \in \mathbb{N}$, $n \geq 2$, cu logaritmi numerelor pozitive.
Cunoaștere	O ₁	Să selecteze din suportul teoretic propus baza de date necesară pentru efectuarea operațiilor cu numere reale într-un exemplu dat.
Înțelegere	O ₂	Să structureze, într-un context necunoscut, efectuarea unui calcul cu radicali la putere, radicali de ordinul n , $n \in \mathbb{N}$, $n \geq 2$, cu logaritmi numerelor pozitive.
Aplicare	O ₃	Să folosească la momentul oportun și rațional proprietățile puterii cu exponent număr rațional, radicali de ordinul n , $n \in \mathbb{N}$, $n \geq 2$, cu logaritmi numerelor pozitive.

Analiză	O ₄	Să analizeze condițiile de existență a unei expresii date ce conține radicali de ordinul n , logaritmiile numerelor pozitive.
Sintează	O ₅	Să abordeze situații-problemă, din mai multe perspective, la rezolvarea exercițiilor de efectuare a operațiilor cu numere reale.
Evaluare	O ₆	Să evalueze rezultatul obținut la calculul cu numere reale în fiecare caz concret.

III. FORMULAREA OBIECTIVELOR OPERATIONALE ÎN CADRUL ELABORĂRII UNUI DEMERS DIDACTIC

(secvență)

Disciplina:	Matematica
Clasa:	a X-a de liceu
Tema:	Ecuatii trigonometrice
Tipul lecției:	De sistematizare generală
Timpul efectiv:	90 minute
Obiectivul de referință:	Să utilizeze diverse metode de rezolvare a ecuațiilor trigonometrice.
Obiectivele operaționale:	Elevul va fi capabil:

- O₁ – să clasifice ecuațiile, dintr-o mulțime dată, după criteriile cunoscute;
 O₂ – să analizeze metodele posibile de rezolvare a ecuațiilor trigonometrice de diferite tipuri;
 O₃ – să identifice soluții străine și soluții pierdute într-un exemplu concret;
 O₄ – să argumenteze metoda potrivită pentru rezolvarea fiecărei ecuații propuse;
 O₅ – să susțină o discuție cu colegii și profesorul pe marginea rezultatului obținut într-o situație concretă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal. Matematică și științe*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
2. *Curriculum Național. Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal. Științe exacte*, Editura Cartier, Chișinău, 2000.
3. *Didactica Pro...*, 2000, nr.1.
4. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., București, 1998.
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P., București, 1996.
6. Ston, L.; Andrei, A., *Ghidul tînărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iași, 1997.



Radu BAIAC

Compunerea problemelor de matematică

Sistemul nostru de învățământ trebuie să asigure formarea omului modern și, din acest punct de vedere, fiecare materie de studiu poate să-și aducă contribuția la dezvoltarea creativității. "Creația matematică" a elevilor se manifestă, la primul nivel, prin rezolvarea de probleme. Această activitate are un caracter individual, dar nu are valoare socială directă, deoarece elevii rezolvă probleme cu explicații și soluții existente deja, pe care mulți le cunosc. Valoarea indirectă, însă, există și ea rezidă în faptul că, rezolvând probleme, elevii însușesc tehnici și procedee noi. Dar există și o creație socialmente utilă – compunerea problemelor de matematică. Revistele școlare, apărute

în ultimul timp, demonstrează că fenomenul dat nu este atât de izolat încât să-l considerăm o excepție. Dacă dezvoltarea capacităților de rezolvare a problemelor este dificilă, cu atât mai grea este dezvoltarea capacităților de compunere a problemelor. Este vorba, în primul rînd, de o educație prin imitație, prin acumulări succesive, cantitative, care ulterior poate provoca o explozie calitativă.

Compunerea de probleme este una din modalitățile principale de dezvoltare a gândirii independente și originale a copiilor, de cultivare și educare a creativității lor.

Rezolvarea de probleme, în special, compunerea de probleme, prezintă o importanță deosebită pentru dezvoltarea flexibilității spontane și adaptive, a fluenței ideative și a celei asociative, a originalității, a capacității de redefinire și a creșterii interesului pentru problemele reale ale vieții, de asemenea, pentru dezvoltarea gândirii productive de tip divergent și probabilistic, precum și la dezvoltarea formelor variate sub care se prezintă imaginația creatoare.

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

În procesul înțelegerii se dau toate elementele problemei: ipoteza, relația, concluzia. În procesul de descoperire a demonstrației se caută relația dintre ipoteză și concluzie (în ce fel, prin ce lanț de silogisme din ipoteză se deduce concluzia).

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

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

- se stabilesc enunțuri experimentale, prin verificări numerice cît mai numeroase (adevăruri probabile);
- în geometrie se fac construcții ajutătoare care, după găsirea enunțului, se șterg;
- se fac anumite transformări, se obține un rezultat, se ascunde ce s-a făcut, se cere “să se demonstreze că ...”;
- pornind de la problemă (teoremă), se formulează o problemă (teoremă) inversă (reciprocă);
- pornind de la problemă (teoremă), se formulează o problemă (teoremă) nouă prin generalizări, analogii etc.;

- se stabilesc legături între domenii diferite (combinări);
- se rezolvă din nou, prin altă metodă, o problemă cunoscută.

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

COMPUNEREA DIRIJATĂ A PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ

Obținerea cunoștințelor noi prin autoinstruire este un proces creator. Un ajutor esențial în această direcție îl constituie sarcinile creatoare și anume, compunerea dirijată a problemelor de matematică. Prin aceasta se înțelege activitatea de compunere a problemelor inițiată și desfășurată sub supravegherea permanentă a profesorului. În acest sens mecanismul de compunere a problemelor de demonstrație poate fi descris în felul următor:

- selectarea obiectelor și a obiectivelor de cercetare (profesor);
- analiza situației de problemă (elev);
- obținerea noii informații despre obiect (elev);
- formularea enunțului problemei în baza faptului constat (elev);
- evidențierea temei aplicate pentru rezolvarea problemei (elev-profesor);
- obținerea soluției pentru problema formulată (elev-profesor);
- concluzii (elev-profesor).

Analiza situației de problemă depinde de obiectele și obiectivele selectate și poate fi realizată:

- în baza calculului, construcțiilor și măsurărilor (inducție);
- în baza deducerii consecințelor logice din condițiile selectate (deducție);
- în baza trecerii informației de la un obiect la altul (analogie) etc.

Mecanismul de compunere dirijată a problemelor de demonstrație determină tehnologia de organizare a activităților elevilor pentru îndeplinirea însărcinărilor care trebuie să conțină o situație de problemă și obiectivul cercetării acesteia.

Vom descrie succint tehnica de compunere a problemelor de demonstrație pe baza calculului, construcțiilor și măsurărilor (metoda inductivă de obținere a cunoștințelor).

Profesorul propune elevilor o însărcinare care conține obiecte și obiective de cercetare. În continuare, fiecare elev execută operațiile necesare pentru

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

PARAFRAZAREA

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

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

Parafrazarea poate fi realizată prin:

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

Nu excludem și existența altor modalități.

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

Iată o reformulare a acestei probleme:

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

Figura 1.

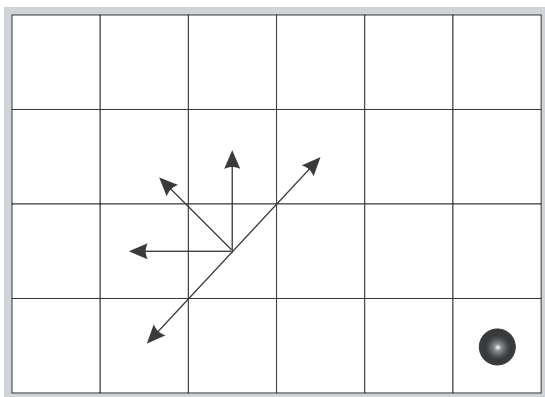
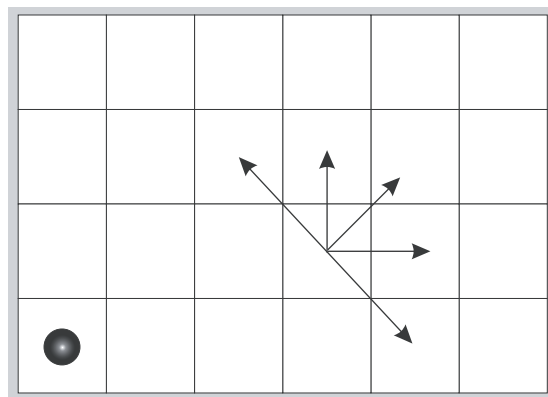


Figura 2.



MODIFICAREA DATELOR DIN ENUNȚ

Printre modalitățile de modificare a datelor din enunț enumerăm:

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

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

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

Exemplu: Fie o piramidă patrulateră regulată.

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

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

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

ANALOGIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GENERALIZAREA

În lista modalităților de generalizare a unei afirmații matematice includem:

- înlocuirea datelor numerice din enunțul problemei prin parametri;
- suspendarea unor restricții din enunț;
- aplicarea afirmației din problemă la o mulțime mai largă de obiecte;

- transferarea unei proprietăți geometrice de la un obiect la altul etc.

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

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

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

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

Compararea, abstractizarea și inducția influențează direct valoarea generalizării finale.

COMBINAREA

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

- două sau mai multe rezultate din același compartiment;
- două sau mai multe rezultate din compartimente diferite.

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

Pentru o combinare reușită este nevoie de o muncă perseverentă, de o intuiție valoroasă și de cunoașterea profundă a teoriei.

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

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

În continuare prezentăm un exemplu pentru ultima metodă.

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

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

Exemple:

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

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

Cele mai simple polinoame simetrice se consideră

$P_1 = x+y+z, P_2 = xy + yz + zx, P_3 = xyz$.

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

Exemple:

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

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

$$(x+y)(y+z)(z+x) = P_1P_2 - P_3 \text{ etc.}$$

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

Fie a, b, c lungimile laturilor triunghiului ABC .

Se poate demonstra că aceste mărimi sînt rădăcini ale ecuației.

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

$$a+b+c = 2p$$

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

$$abc = 4pRr.$$

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

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

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Matei, N., *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățămînt (Cu referire la învățarea creativă a matematicii și a limbii române la clasele I-IV)*, E.D.P., București, 1982.
2. Soltan, V.P.; Meidman, S.I., *Tojdestva i neravenstva v treugolnike*, Editura Știința, Chișinău, 1982.



Oricît de inaccesibilă, de ideală ar fi o idee bună, e mai bine să năzuiești la realizarea ei, decît să-ți pui mîinile în poală...



EXERCITO, ERGO SUM



Veronica CREȚU

Transform your lesson into a game

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

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

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

Games have the potential to offer much space for practice. They are enjoyable and motivating. They can be constructed *to answer specific syllabus specifications!* They offer opportunities for communication and real

speech. They provide a transition stage between formulaic forms learnt in the classroom and the application of these forms in real life. They enable students to “use” language, beyond mere “usage”. Everyone enjoys games. It’s amazing how the classroom atmosphere changes. But, we, teachers, should be very careful in choosing the correct game, because what would be acceptable to one group of learners would not be acceptable to another group.

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

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

Then what to do?

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

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

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

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

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

Lyceum 5th grade 32 students

Level: intermediate

Goals:

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

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

Evocation:

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

Realization of meaning:

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

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

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

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

And the student started his/her answer by:

I am of a brown color.

I am very big.

I live ... etc.

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

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

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

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

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

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

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

Reflections:

In the end I asked them:

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

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

“What do we have to do in order to protect animals?”

Note for teachers:

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

Try it once!

REFERENCES:

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



ALVIINA GROSU

Interdisciplinaritatea?!...

Reieșind din titlul articolului, vom axa atenția cititorului pe acest fenomen polimorf, mult discutat la momentul actual atât în lume, cât și la noi în țară. Vom încerca să perseverăm în căutarea modalităților pentru a desfășura esența, utilitatea și originalitatea interdisciplinarității în contextul sistemului educativ actual.

Ce este interdisciplinaritatea?

E o întrebare firească, pentru început, care pretinde o interpretare dincolo de semantica cuvântului “interdisciplinaritate”. Prezentăm câteva definiții:

- a) Interdisciplinaritatea este transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate (*DEX*, București, 1998, pag. 498).
- b) Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului, studentului etc. (*Dicționar de termeni pedagogici*, S. Cristea, 1998, București, pag. 240).

Aceste definiții se deosebesc doar prin gradul de generalitate, care îi permite primei să se refere la cunoaștere și cercetare globală, iar cea de-a doua, fiind una specifică, are în obiectiv procesul instructiv-educativ. Partea majoră este asemănarea de conținut care deschide esența fenomenului: transfer, relații și interacțiuni dintre “diversele branșe ale cunoștințelor și metodologiilor numite discipline științifice” (S. Cristea, *Ibidem*, pag. 240). Drept exemple elocvente, ce ar ilustra definițiile date mai sus, ar putea servi: poetica matematică, biochimia, istoria geografică, chimia fizică etc.

Este interdisciplinaritatea o modă sau o necesitate?

Postmodernismul are impact și în teoriile epistemologice reflectându-se inevitabil în specificul interdisciplinarității pedagogice. Spiritul analitic al umanității, în scopul de a-și facilita cunoașterea

lumii, a făcut o încercare ce durează milenii și a privit lumea din diferite perspective: matematică – încercând s-o măsoare; geografică – găsiindu-i o amplasare, biologică – urmărind-o în creștere; filozofică – privind-o în esență; psihologică – ținând în om; istorică – păstrându-i amintirile... Aș putea continua, dar... mă oprește necesitatea echilibrului, care introduce spiritul sintetic și ideea că fiecare element al lumii, fie el concret sau abstract, este amplasat și are dimensiuni, evoluând în creștere și, respectiv, păstrându-și amintirile etc. Toate acestea realizează un tablou de ansamblu al fenomenului, integrându-l în imaginea sistemului care, la rândul său, se înscrie în imaginea lumii.

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

Care sînt avantajele interdisciplinarității?

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

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea de a construi “punți” între disciplinele școlare și de a dizolva părerile elevilor, precum că algebra, de exemplu, nu are nimic comun cu istoria, geografia – cu literatura, biologia – cu chimia, fizica – cu geometria etc. și, în genere, disciplinele școlare nu au tangențe între ele.

Semnificativ e faptul că definiția cuvântului interdisciplinaritate, în *DEX*, este urmată de cuvîntul “interes”. *De ce semnificativ?* Veți găsi răspuns la întrebare, dacă vă veți transpune în pielea elevilor, în timp ce li se propune pentru studiu, la istorie, perioada antică (Orientul, Grecia, Roma), la geografie – situația actuală a acestor țări, la desen – arta vizuală a țărilor antice, la științele exacte – inovațiile introduse de aceste

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

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

Cum se încadrează interdisciplinaritatea în curriculum?

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

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

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

- a) abordarea *intradisciplinară, verticală* – propune predarea-învățarea-evaluarea diferitelor noțiuni și principii în interiorul unei discipline, stimulînd “securitatea cunoștințelor”, dar și “paradoxul enciclopedismului specializat”;
- b) abordarea *interdisciplinară, orizontală* – propune corelarea conținuturilor unor discipline, diferite la nivelul unui cîmp de aplicabilitate comun, care stimulează raționalizarea raporturilor formative dintre “cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare”;
- c) abordarea *pluridisciplinară, transversală* – propune rezolvarea unor teme, probleme, situații complexe, dependente de mai multe discipline și principii organizatorice, ceea ce stimulează capacitatea de integrare a informației și de operaționalizare a acesteia “la nivelul unor probleme mari” (S. Cristea, pag. 241).

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

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

Cum și unde pot fi găsite tangențele dintre discipline?

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

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

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



OLGA COSOVAN

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

După ce obiectivul-cadru al învățămîntului primar – lectura – este atins și elevul citește coerent, la prima vedere, orice text scris în limba de instruire, devin importante alte aspecte ale citirii și combinarea acesteia cu alte operații intelectuale. Alături de afirmația **Elevul citește** se pot eșalona toate mărcile interogației: Ce? Cît? Cum? Pentru ce? etc. citește acel elev. Anume felul în care citește elevul respectiv pare să aibă un impact deosebit asupra formării personalității, mai ales dacă este vorba despre lectura textului științific.

Necesitatea de a apela, în demersul didactic, la surse științifice sigure (capitole din manuale și monografii, articole din diverse dicționare și enciclopedii) ne obligă să examinăm și să diferențiem lectura propriu-zisă a textelor recomandate de profesor. În acest sens, lectura cu creionul în mînă a fost și este practică de toate generațiile de cititori. Creionul în mînă și un sistem de semne proprii, aplicate pe text pentru înțelegerea/memorarea informației, trebuie examinate în raport cu personalitatea cititorului și formarea unor abilități de muncă intelectuală, inseparabile de instruire. În acest sens, SINELG-ul este o tehnică de bază, ușor asimilabilă, cu variante pentru discipline și vârste diferite.

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

Algoritm de aplicare a tehnicii SINELG:

- Se enunță un subiect care urmează să fie elucidat prin lectura textului în tehnica SINELG. Elevii își amintesc ce știu despre acest subiect, profesorul are grijă să monitorizeze procesul de actualizare a cunoștințelor. Pentru aceasta, se

SINELG:

**sistem interactiv de notare pentru
eficientizarea lecturii și gîndirii**

desenează tabelul SINELG și se completează, în termeni adecvați, rubrica *informație cunoscută, am știut*, 3.

- La încheierea primei etape, elevilor li se distribuie un text și li se dau instrucțiuni referitoare la lectura acestuia. Textul distribuit poate fi unul multiplicat (un articol științific, un pasaj din monografie - surse la care elevii nu prea au acces), dar în același scop pot fi utilizate și manualul, anexele la manual, dicționarele etc.

- Instrucțiunile sînt următoarele:

- Citiți foarte atent textul;
- Aplicați pe cîmp semnele utilizate pentru SINELG:

3 – informația este cunoscută;

+ – informația este nouă; o accept;

- – informația este contradictorie cu ceea ce am știut/știu;

? – informația necesită documentare din alte surse; voi reveni.

- După ce se încheie lectura, textul citit se analizează din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Elevii vor relua informația nouă pe care au aflat-o din lectura textului, o vor analiza, își vor exprima nedumerirea în raport cu unele informații din text, vor discuta asupra necesităților de documentare.

- Pentru monitorizare, se va completa un tabel:

Tabelul SINELG

✓	+	-	?

- Urmează o discuție despre presupuneri/cunoștințe anterioare și confirmări/infirmary.

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

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

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

Comunicarea

Comunicarea este transmiterea de informații în diverse situații. În trecut, s-au folosit în sate o serie de procedee auditive și vizuale; comunicarea de știri importante pentru comunitatea sătească se făcea prin viu grai, un “vătășel” sau “crainic” strigând la răspîntiile sau în centrul satului, lângă biserică sau primărie, știrile ce trebuia să fie aduse la cunoștință: plata impozitelor, repararea drumurilor și podurilor, începerea diferitelor munci agricole, măsuri sanitare, recrutarea tinerilor, ziua judecâților, diferite pricini etc. Cel ce striga avea uneori și umor, comentînd știrile și adăugînd mici înșepături la adresa unora sau altora dintre consăteni; procedeele se utilizează și astăzi, în mai mică măsură, firește, și doar în unele zone mai izolate.

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

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

Transmiterea de informații făcea parte dintr-un sistem de comunicare și în cadrul exercitării anumitor profesii: păstorii anunțau prezența lor și a turmelor prin sunete produse cu buciumele, trîm-

bițele, anumite semnale însemnînd anumite situații. Aceste semnale erau înțelese ca atare, prin îndelungată obișnuință și dresare, și de animalele păzite (oi, vite, cai) care, la rîndul lor, purtau o serie de tălângi, diferite ca dimensiuni și ca tonalitate, avînd drept scop tot comunicarea poziției lor în cazul pășunatului alpin sau în pădurile întinse pe coastele și văgăunile munților.

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

Tulnicele au dat semnalele de adunare și luptă în timpul răscoalei lui Horea, Cloșca și Crișan, ca și în timpul revoluției de la 1848-1849.

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

Același rol de puncte de observație înalte și de semnalizare l-au avut în Oltenia “culele”, turlele bisericilor sau pur și simplu turnurile de observare, așezate pe înălțimi, la distanțe ce permiteau comunicarea de la o construcție la alta, distanțe eșalonate de la Dunăre pînă sub munții Olteniei.

Semnale vizuale erau folosite noaptea de cărăuși, fie prin atîrnarea unui lămpăș sub osia de la spate a carelor, fie prin legarea unei făclii de coviltir sau a unei gazornîțe din partea stîngă a carului. Făclii și lămpășe serveau noaptea ca semnale și pentru barcații; diferite semne convenționale, variînd de la zonă la zonă, erau întrebuițate spre a transmite informații precise. De pildă, absența de acasă a gospodarului era anunțată punîndu-se o mătură la ușa de intrare a casei sau un bețișor în clanța porții.

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

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

Noapte

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

Aceeași glifă, la populațiile maya, semnifică noaptea, interiorul pământului și moartea.

În concepția celtică despre timp, noaptea este începutul zilei, după cum iarna este începutul anului. Durata legală a unei nopți și a unei zile corespunde, în Irlanda, la 24 de ore și, în plan simbolic, eternității. Numele galic al săptămânii este etimologic opt nopți. Perioada de trei nopți de Samain din calendarul irlandez se regăsește întocmai în calendarul galic de la Coligny. Potrivit lui Cezar, galii socoteau timpul după numărul nopților.

Noaptea simbolizează timpul gestației, al germinării, al conspirațiilor care vor izbucni la lumina zilei ca manifestări ale vieții. Noaptea este încărcată cu toate virtualitățile existenței. A pătrunde în noapte înseamnă însă a reveni la nederminarea în care se amestecă monștri și coșmaruri, ideile negre. Ea este imaginea inconștientului și, în timpul somnului de noapte, inconștientul se eliberează. Asemeni oricărui simbol, noaptea prezintă un dublu aspect: de întuneric în care fermentează devenirea și de pregătire a zilei, când va fișni lumina vieții.

În teologia mistică, noaptea simbolizează dispariția oricărei cunoașteri distincte, analitice, exprimabile, mai mult chiar, lipsa oricărei evidențe și a oricărui suport psihologic. Dimpreună cu alți termeni, ca de pildă acela de obscuritate, cuvântul “noapte” se potrivește cu purificarea intelectului, în vreme ce “vid” și “sărăcie” privesc purificarea memoriei, ariditate și uscăciune, purificarea dorințelor și afectelor, ba chiar și pe aceea a aspirațiilor celor mai elevate.

J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, v. 2.

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

- Profesorul enunță întrebarea *Ce sensuri are cuvântul SCARĂ în limba română?*
- În una dintre tehnicile recomandate – brainstorming (colectiv sau de grup), brainwriting, gîndește - perechi - prezintă etc. – se enunță sensurile cunoscute ale cuvîntului. Elevii vor formula informațiile în termeni adecvați pentru a le înscrie în prima coloană din tabelul SINELG și le vor reformula în caz de necesitate. De regulă, în asemenea situație elevii lansează mai ușor îmbinări ce conțin diferite actualizări ale sensurilor acestui cuvînt: *scara unui bloc, scară de lemn, scară socială, scara unei hărți* etc. Combinînd SINELG-ul pe articolul lexicografic cu formarea și dezvoltarea abilității de a defini sensurile cunoscute ale cuvintelor uzuale, profesorul va dirija activitatea astfel ca să se înscrie structurii de definiție, fără a se pretinde ca elevul să fie lexicograf cu experiență.

Tabelul SINELG

✓ Informație cunoscută	+	–	? Informație care necesită documentare
– element arhitectural; – obiect care servește pentru urcat sau coborît; – raport dintre lungimea reală și dimensiunile de pe o hartă; – succesiune de elemente similare			

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

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

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

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

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

Profesorul va urmări ca:

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

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

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

Cu același succes SINELG-ul este aplicabil și la alte subiecte lingvistice, în alte activități de învățare, dar și la alte materii școlare.

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

Este o știință cu totul deosebită în însemnătatea ei: să știi ceea ce nu știi.



DICȚIONAR



Dana TERZI

Aspecte psihopedagogice ale empatiei

O dimensiune despre care se vorbește prea puțin în lucrările de psihopedagogie și care prezintă o semnificație practică deosebită pentru buna funcționalitate a relațiilor sociale este *empatia*. Fenomenul empatic este considerat o condiție *sine qua non* de organizare eficientă a activității de instruire. Despre măiestria profesorului putem judeca, bazându-ne nu doar pe competențele lui profesionale, ci și valorificându-i trăsăturile de personalitate. Alături de multe alte calități ale unui profesor (tact, atenție, responsabilitate, corectitudine, creativitate etc.) indispensabilă este și atitudinea empatică.

Capacitatea empatică este disponibilitatea cuiva de „a fi” într-adevăr în persoana altuia, de „a vedea” lumea așa cum o vede celălalt, prin transpunere și rezonanță emoțională.

Redutabilul psiholog Carl Rogers consideră că a fi empatic înseamnă a percepe cu acuratețe cadrul intern de referință al altuia, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin, „ca și cum” ai fi cealaltă persoană.

O persoană empatică captează și reflectă trăirile afective ale celuilalt, semnificația personală a cuvintelor lui – lucru ce înseamnă mai mult decât a răspunde conținutului lor intelectual. Pentru a reuși în această activitate laborioasă este necesar ca pentru o anumită perioadă persoana să facă abstracție de propriile sale valori, sentimente și trebuințe, să se abțină de la aplicarea propriilor criterii (realiste, obiective, subiective sau critice) și, „intrând în pielea” celuilalt, să privească cu ochii acestuia realitatea din jur.

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

Școala este o entitate care cere protagoniștilor săi (profesori și elevi) „dexterități” empatică. Un profesor empatic intuiește trebuințele și sentimentele elevilor, îi încurajează, le aprobă și le apreciază comportamentele fără a-i blama (opusul acestuia fiind profesorul autoritar, rece și impasibil, care ignoră sau nu observă – voluntar sau involuntar – reacțiile discipolilor săi). Un elev empatic își va înțelege întot-

deuna profesorul, va decodifica corect mesajele transmise de acesta și-i va oferi feedback constructiv atunci când este solicitat să o facă. Abilitatea de recunoaștere a stărilor psihologice, de anticipare a reacțiilor comportamentale, de „citire” a gândurilor este liantul care asigură relaționarea și facilitează comunicarea afectivă și intelectuală dintre profesor și elevi.

Profesorul care este receptiv la reacțiile elevilor, care percepe nuanțele pozitive și negative inerente discuțiilor pe care le întreține cu persoanele din anturajul său, care recunoaște antagonismul profund ce se poate ascunde sub un dezacord, în aparență fortuit, care este capabil să recunoască un copil nefericit dintr-o clasă de elevi, care recunoaște nuanțele subtile ce relevă calitatea raporturilor dintre elevi și colegii săi, poate să se angajeze în relații interpersonale semnificative și, din acel moment, valoroase.

Specificul și calitatea relațiilor umane, prin excelență, pun în evidență avantajele unei atitudini empatice față de celălalt. În cele ce urmează prezentăm varianta unui discurs guvernat de atitudini autoritare și cea a unui discurs născut din atitudinea empatică.

Părintele către copil

Fă-ți lecțiile! Nu vreau să aud nici o explicație! Dacă nu ți le faci imediat, nu-ți permit să privești meciul de fotbal.

Îmi dau prea bine seama că ești obosit și nu-ți arde de lecții, dar nu uita că dorești foarte mult să vezi meciul din astă seară. Hai să vedem dacă înțelegi temele pentru acasă. Dacă nu te descurci, te ajut eu.

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

Toți oamenii au perioade mai dificile în viață. Fiind în ultimul an de școală, ești obosit și îți este greu. Te înțeleg și-ți voi respecta decizia, oricare ar fi ea. Vorbește cu cei de la școală. Consider că școala este un factor important în formarea unei personalități și în dobândirea unor cunoștințe necesare. Cred că, dacă renunți la școală, e nevoie să ai și un serviciu. Te miră că nu ne certăm? Să știi însă că, dacă hotărăști să te întorci la școală, nu voi avea nici o obiecție!

Nici gând! Nu-ți iei nici o mașină! N-are importanță că muncești. Ai nevoie de bani pentru facultate!

Să știi că îmi este greu. Ai muncit enorm. Îmi dau seama ce simți. Aș vrea să faci cum e mai bine. Hai să vedem cum procedăm. Cred că mașina, asigurarea și toate celelalte costă mult. Explică-mi cum ai să acoperi toate cheltuielile. Nu-ți promit că voi fi de acord, dar sigur te voi asculta.

Profesorul către elevi

M-am săturat să vă supraveghez ori de câte ori aveți lucrare scrisă. Dacă vă prind copiind, vă notez în catalog și le comunic părinților voștri despre cele întâmplate. Luați aminte!

Testul de astăzi diferă de cele de până acum: conține o singură întrebare. Răspunsul trebuie să cuprindă nu mai mult de o pagină, două. Dacă nu vă place întrebarea, propuneți alta, arătați-mi-o și vă spun dacă o accept. Puteți consulta manualul și notițele voastre, vă puteți ajuta reciproc. Când terminați, apropiați-vă și explicați-mi ce-ați scris. Nota minimă acceptabilă este nouă, ceea ce înseamnă că știți materia. Nu accept note de opt sau șapte. Dacă doriți să luați testul acasă, pentru a răspunde de nouă sau zece, nu am nimic împotriva, mi-l aduceți mâine. Dacă preferați acest tip de testare, mai discutăm.

Începând cu ziua de mâine, nu voi permite nimănui să intre în clasă după sunet. Dacă întârziați, mergeți la director și mai luați și un patru la purtare pe ziua respectivă. În caz contrar, în week-end nu mergeți în excursie.

Nu-mi place cum sînt tratați elevii care întârzie. Nu vreau să vă ameninț și n-are nici un rost să mergeți la director sau să vă privez de dreptul de a ne însoți în week-end. Dacă aveți soluții pentru a termina cu întârzierile la lecții, sînt dispus să vă ascult. Nu v-ați plîns niciodată de lecțiile mele. Părerea mea este că, pur și simplu, nu sînteți obișnuiți să fiți punctuali. Vor urma niște lecții foarte interesante și mi-ar părea rău să le pierdeți.

Nu vă pregătiți bine temele, deși nu vă cer prea mult. De azi înainte părinții să vă verifice temele și să le semneze. Dacă veți veni cu temele nepregătite de câteva ori la rînd, nu veți lua mai mult de șase. Mulți dintre voi ar putea să repete anul!

Săptămîna viitoare am să vă dau pentru acasă doar temele pe care nu le veți termina în clasă. Străduiți-vă, deci, să aveți mai puțin de lucru acasă. Dacă vreți note mai mari, trebuie să faceți și teme suplimentare. Să vedem ce rezultate obținem în acest caz.



Ion, dacă nu te potolești, vei sta singur în bancă pînă la sfîrșitul anului școlar! Nu-i mai deranja pe cei din jur!

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

Directorul către profesori

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

Nu e prea amuzant să fii director. Cînd trec pe lîngă clasa Dvs. și văd cum vă distrați cu copiii... Îmi permiteți să asist la ore, ca să văd cum procedați? Am impresia că vă reușește ceea ce pare dificil pentru alții. Eu, de pildă, încă n-am găsit o soluție, ca director, să mă pot și distra. Aș putea întreba elevii Dvs. cum să o fac? Dar să știți că nu vreau să vă stric "cheful". Dacă considerați că

elevii sau Dvs. nu vă veți simți în largul vostru, atunci nu vin.

Știu că nu vă convine ideea de școală exemplară. Nici mie. Dar mi s-a spus că așa trebuie să fie și așa va fi.

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Summary

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autorii noștri

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

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

BEZNIȚCHI Lidia – profesoară de matematică la Liceul Teoretic din Lăpușna, grad didactic II, grad managerial I, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

BOLBOCEANU Aglaida – doctor în psihologie, șefa Laboratorului Psihologie Școlară și Psihopedagogie Corecțională, I.Ș.E.

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

COPĂCEANU Roman – profesor de matematică la Liceul Teoretic din Cărpineni, grad didactic superior, grad managerial I, 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 Veronica – profesoară de limba engleză, Școala de Limbi Moderne, C.E. PRO DIDACTICA.

CRISTEA Nadia – doctorandă, redactor șef al revistei “Didactica Pro...”.

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

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie, grad didactic I, grad managerial I, directorul Liceului Teoretic “Mihail Sadoveanu” din Călărași, județul Ungheni.

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

HAHEU Valentina – șefa Laboratorului Evaluare, I.Ș.E., formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

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

În scopul conlucrării eficiente ținem să anunțăm că următorul număr, ultim din acest an și secol, va fi dedicat lui Mihai Eminescu și valorilor educaționale.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească cinci pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.