

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr.6 (16), 2002

Colegiul de redacție:

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

Echipe redacționale:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Svetlana **Korolevski**
Dan **Bogdea**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

Revista apare cu sprijinul
Fundației SOROS Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 16, Chișinău 2012,
Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro/
www.proeducation.md

RUBRICA REDACTORULUI

Nadia Cristea
Argument2

CURRICULUM VITAE

“Omul – imperativul unui veritabil manager ...”
Interviu cu Taisia Panfilov și Ana Gheorghită.....3

RUBICON MANAGERIAL

Viorica Goraș-Postică
Învățarea ca dimensiune de existență a unei organizații8
Pavel Goiman
Aspectul managerial al implementării curriculumului școlar în județul Bălți16

EX LIBRIS

EX CATHEDRA

Vladimir Guțu, Petru Cangea
Conceptul managementului strategic32
Sergiu Baci
Elemente ale unui curriculum la managementul învățământului38
Valentina Chicu, Pavel Cerbușcă
Standarde de competență ale directorului adjunct
din instituțiile de învățământ preuniversitar43

DOCENDO DISCIMUS

Maria Vleju, Margareta Paiul
Modalități de eficientizare a ședințelor ca instrument de management46
Eliza Dulamă
Managementul activității de evaluare a rezultatelor școlare.....48
Valeriu Gorincioi
Aplicarea metodei portofoliul clasei în educația ecologică a elevilor52

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE

Otilia Dandara
Jean-Jacques Rousseau despre libera dezvoltare a personalității56

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Olga Cosovan
Caragiale față cu reforma60
Angela Solcan
Problematizarea – mijloc de dezvoltare a gândirii critice63
Ludmila Ursu
Tehnica gîndește-perechi-prezintă la orele de matematică
în învățământul primar67
Nina Uzicov
Jocurile didactice și semnificația lor69
Angela Grama-Tomiță
ESEUL – ce și cum evaluăm...73

DICȚIONAR

Sorin Cristea
Managementul educației77

SUMMARY79

AUTORII NOȘTRI80



Nadia CRISTEA

Argument

Sfârșitul secolului XX a introdus în știința pedagogică un nou concept – *managementul educației* – care a atras după sine un șir de discuții. Ce au făcut pînă la această perioadă conducătorii instituțiilor de învățămînt și inspectorii? Nu au elaborat oare planuri, nu au efectuat controale, nu au definit obiective, nu au apreciat calitatea muncii?

Cu siguranță, toate acestea au existat. Respectiva experiență a și servit drept bază pentru formularea unor norme, principii, metode și tehnici ale conducerii științifice a unității de învățămînt. Noua concepție a managementului educației presupune un laborios proces de promovare a valorilor.

Lipsa îndelungată a unei instituții specializate în pregătirea cadrelor în domeniul managementului educațional ne duce cu gîndul la conducătorul care s-ar baza doar pe intuiție, talent și aptitudini, urmînd numai “școala autodidactului”. Sperăm ca noile instituții de profil să poată pregăti veritabili specialiști, capabili să acrediteze managementului ideea de artă a înțelegerii și aplicării principiilor, teoriilor, ideilor științei manageriale.

Asimilarea acestei științe poate ajunge la constituirea unui sistem de cunoștințe, deprinderi și abilități care, aplicate la conducerea școlii, ar determina sporirea eficienței sociale a unității de învățămînt. Această problemă complexă necesită o rezolvare imediată și nu acceptă amîinare. Orice tergiversare ar atrage după sine lipsa calității în conducerea instituțiilor.

În diferite sisteme sociale, politice, economice și culturale există multiple stiluri de conducere (mai stabile decît sistemele), iar reușita activității conducătorului depinde de capacitatea lui de adaptare. Pentru ca instituția să devină cu adevărat o organizație de succes, este nevoie de mult tact și diplomație, curaj și fermitate. Responsabilitatea managerului nu se limitează doar la sprijinul pe care îl acordă instituției, ci și comunității în ansamblu.

Se pare că directorii instituțiilor noastre educaționale reușesc să-și planifice activitățile, să organizeze personalul și resursele materiale, să controleze funcționarea sistemului, să motiveze, să coordoneze întregul mecanism școlar... Atunci de ce sînt atîtea săli friguroase, clădiri deteriorate, ore desfășurate necalitativ, atitudine formală față de obligațiunile de serviciu? De ce uităm de formarea continuă? De ce tinerii au lacune în cunoștințe? De ce să nu acționăm din perspectiva *copiii noștri, școala noastră, localitatea noastră*? Sau ne lipsește capacitatea de a susține un dialog, nevoia de a realiza ceva valoros? Ne lipsește oare încredere, loialitate, empatie, respect și sinceritate? Toate aceste calități trebuie să le manifestăm față de colegi (deoarece depindem de ei în aceeași măsură în care depind și ei de noi) și față de cei din jur, pentru a iniția o colaborare și a-i implica în realizarea scopului nostru comun.

Dacă credem că totul este bine organizat la nivel de structură, ar fi cazul să trecem la analiza eficienței. Managementul școlar se deosebește de conducerea tradițională prin faptul că la baza oricărei decizii se află sau trebuie să se afle eficiența instruirii și educației. Orice judecată a actului de învățămînt, care se face în alți termeni decît eficiență, poate avea orice semnificație, dar nu constituie management școlar.

CURRICULUM VITAE

"Omul - imperativul unui veritabil manager ..."

Managerul școlar are un rol aparte în asigurarea bunei funcționări a unității de învățământ. Am realizat un interviu care ne-ar facilita înțelegerea fenomenului managerial din Liceul Teoretic **Principesa Natalia Dadiani** (fosta școală nr.22 din mun. Chișinău). Invitații noștri sînt: **Taisia Panfilov**, director al școlii în perioada 1972-1982, și **Ana Gheorghită**, manager al instituției din 1982 și pînă în prezent.

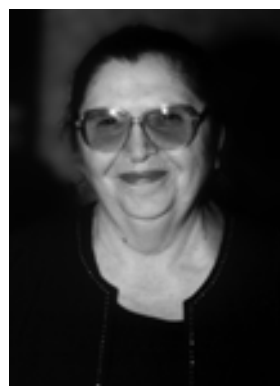
Se știe că în Republica Moldova nu a existat o instituție ce ar pregăti conducători școlari. Cum ați reușit să vă formați ca manager?

Taisia Panfilov: Experiența mea vine din activitatea de diriginte timp de zece ani (cl.I-X), astfel m-am familiarizat cu specificul tuturor treptelor învățămîntului general.

Cred că un director trebuie să cunoască foarte bine psihologia, care îl va ajuta să pătrundă în tainele omului; să fie un autodidact, deoarece nu au existat instituții specializate în pregătirea unor conducători de unități educaționale.

Ana Gheorghită: La Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* a fost înființată Facultatea de Psihologie și Management. Intenții bune are și DEȘTS din municipiul Chișinău, care timp de 2 ani pregătește cadre de conducere. Există și alte posibilități de perfecționare, o alternativă constituind-o cursurile de perfecționare de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, pe care le-am frecventat cu plăcere. Nu am ratat nici o șansă de a studia cît mai multe din domeniul managementului educațional. Orice seminar este util pentru mine, deoarece de fiecare dată descopăr ceva nou.

Conducătorul, ca și un bun profesor, trebuie să fie mereu în căutare, să tindă spre schimbare. Mă bucur că lucrez cu oameni care aspiră spre perfecționare. În 1982, cînd am fost numită în funcția de director, am fost susținută de toți colegii, iar actualii directori adjuncți provin, de asemenea, din colectivul nostru.



Taisia PANFILOV



Ana GHEORGHITĂ

Care ar fi calitățile unui bun manager și cum pot fi ele dobândite?

T.P.: Un manager trebuie să fie, în primul rând, Om. În orice colectiv există anumite discrepanțe sau situații în care te copleșește subiectivismul: îi tratezi însă la fel și pe cel care te-a criticat, și pe cel care ți-a aruncat o vorbă la mînie. Un director este dator să înțeleagă că nimic din ce este omenească nu poate fi străin oamenilor; să știe a găsi compromisul în relațiile dintre elevi și profesori, ajutînd astfel și părinții să nu intervină mereu în aplanarea conflictelor; să fie deschis pentru fiecare elev și profesor. Nu este nimic mai important decît omul – iată imperativul unui veritabil conducător, dator să slujească colectivul pe care îl are în subordine. Dacă relațiile în colectiv sînt tensionate, în zadar aștepți performanțe de la elevi și calitate în procesul de instruire.

Calitățile unui manager își au sorgintea în familie, pe care o consider o academie. Tinzi să faci și mai bine, și mai frumos ceea ce ai învățat de la părinți. Mama mea susținea că o persoană cu diplomă trebuie să posede o cultură vastă, să fie de o inteligență specială și sensibilă la orice problemă. Sînt de părere că la baza educației noastre stau tradiții de secole, experiența zecilor de generații, iar un sistem de învățămînt nu poate fi construit pe un loc gol. Un manager trebuie să aibă și o poziție civică clară, care să-l ajute să ia decizii cu mult discernămint. De asemenea, modestia este o trăsătură inerentă unui conducător.

A.G.: Calitățile unui manager se manifestă în diferite situații. Directorul, ca orice om, poate greși. Important însă este să fie înțeles și susținut de colegi, elevi și părinți. Acest triunghi de colaborare are o valență aparte în activitatea noastră, deoarece mulți părinți ne vin în ajutor, participă activ nu numai la adunări, dar și la consilii profesoriale, lecții, concursuri etc.

Calitățile unui bun manager urmează a fi formate. Nu am absolvit nici o școală specială ca să fiu pregătită pentru funcția de director. Viața m-a impus să mă cultiv, să citesc mult; să mă autoperfecționez. Multe lucruri le-am învățat de la colegi.

Care au fost/sînt realizările liceului în perioada cînd ați fost/sînteți în fruntea colectivului pedagogic?

T.P.: Am înregistrat numeroase realizări în toate sferele vieții școlare. Meditațiile didactice au contribuit la obținerea unor rezultate excepționale la învățătură. Am avut medaliați la nivel de raion, oraș, republică. Aș vrea să enumăr un șir de acțiuni prin care am reușit să implicăm în activitățile școlii și părinții. Cu susținerea lor am organizat cercul de croșetare și de croitorie, am amenajat o sală în stilul *Casei Mari* – un exemplu ce demonstrează că păstrăm tradițiile naționale. De asemenea, vreau să menționez și spartachiada școlară, desfășurată o dată pe an. Fiecare clasă își avea emblema sa, costumul său. În această perioadă în școală domnea o adevărată atmosferă de sărbătoare. Prin concursul *Mîini dibace* am izbutit să-i antrenăm pe băieții claselor superioare să-și susțină colegile, părinților oferindu-li-se cadouri-surpriză pregătite de elevi. Aș mai sublinia un moment semnificativ: organizarea unei fanfare din 100 de copii, care făcea mare cinste școlii. Îmi amintesc cu plăcere de serile literare petrecute alături de scriitorii din republica noastră: I. Druță, Gr. Vieru, I. Vatamanu etc. Toate aceste activități educă sentimentul prieteniei între elevi, ei beneficiind de posibilitatea de a se cunoaște mai bine unul pe celălalt.

Menționez cu mîndrie că cinci dintre discipolii noștri actualmente sînt directori de școală în mun. Chișinău.

A.G.: Realizările muncii noastre sînt discipolii, care astăzi activează în toate domeniile: economie, învățămînt, cultură, medicină și știință. Mulți dintre absolvenți își leagă viitorul de sfera educațională (peste 250 de cadre didactice). Liceul *Principesa Natalia Dadiani* are o istorie bogată, fiind o instituție de învățămînt care a suportat numeroase schimbări, realizînd însă lucruri deosebite.

Elevii noștri, conduși de V. Topor, maestru în arte, profesor de coregrafie, și T. Băcescu, profesoară de artă teatrală, ani la rînd ocupă locuri de frunte la diverse concursuri.

Bucuria elevilor este *Gala laureaților*, în cadrul căreia se face bilanțul “maratonului intelectual”, fiind menționați cei mai dotați copii. Anul trecut am avut peste 1400 de participanți. Surpriza sărbătorii sînt invitații de onoare: savanți, scriitori, poeți, interpreți de muzică ușoară.

Cum poate un manager să contribuie la formarea continuă a cadrelor didactice din colectivul său?

T.P.: Obişnuiam să-i atragem în colectivul didactic al școlii pe foștii noștri elevi, absolvenți ai instituțiilor pedagogice. Pentru angajarea personalului mai aveam un criteriu: era acceptat cel ce a absolvit cu medie maximă. Deși puțin “dificili” ca subalterni, ei sînt într-o permanentă căutare a frumosului, a noilor metode de predare ce asigură succesul.

O adevărată provocare pentru creșterea profesională a colectivului constituiau

săptămânile pe obiecte, în care erau antrenați și oameni de știință. Respectivul activității se desfășurau cu implicarea elevilor și profesorilor, care reușeau să organizeze și să efectueze veritabile cercetări. În lipsa unei remunerări suplimentare, profesorii erau susținuți doar moral, prin aprecierea efortului depus și a meritelor.

Niciodată nu mi-am discreditat colegii, considerându-i pe toți “foarte buni”, mulți dintre ei fiind propuși pentru distincții de stat, diplome, mențiuni, decorații. Experiența de succes a cadrelor didactice este necesară a fi popularizată prin intermediul lecțiilor demonstrative, activităților extrașcolare, mass-media. Profesorii trebuie să se simtă în siguranță alături de conducătorul lor, ca după o stîncă ocrotitoare. Probabil, aceasta este adevărata menire a unui manager.

A.G.: În opinia mea, relația director-profesor este foarte importantă în activitatea de zi cu zi, fiindcă de ea depinde climatul moral și psihologic din colectiv. Dacă directorul își permite să-l tachineze pe profesor, acesta, la rîndul lui, va proceda cu elevii întocmai.

Pentru a determina nivelul de pregătire al fiecărui profesor și pentru a proiecta formarea lui continuă sînt binevenite convorbirile individuale, chestionarele, anchetele. Ne străduim, împreună cu echipa managerială, să acordăm cadrelor didactice ajutorul metodic necesar. Deseori desfășurăm ore demonstrative pentru colegi, mai ales pentru tinerii specialiști.

Seminarul științifico-practic cu genericul *Evaluarea rezultatelor școlare – componente ale procesului didactic* are o importanță deosebită în procesul de formare continuă a cadrelor didactice. Utilizăm lucrul în grup cu profesorii în scopul studierii mai eficiente a problemelor puse în discuție. Consiliile profesionale sînt pregătite minuțios; asupra temei abordate se lucrează 3-4 luni, se fac cercetări, investigații, schimb de experiență.

Lilia Nastas, profesoară de istorie, grad didactic I; Olga Rozmeriță, profesoară de limba franceză, grad didactic II, deținătoarea titlului *Cel mai tînăr participant* în cadrul Concursului municipal *Pedagogul anului 2001*; Larisa Mironov, profesoară de geografie, grad didactic I, Angela Ucrainciuc și Andrei Petrușcă, profesori de fizică, grad didactic I; Parascovia Rîmis, profesoară de matematică, grad didactic II; Valentina Turenco, grad didactic II, și Ana Stepan, grad didactic superior, profesoare de educație tehnologică (lista ar putea fi continuată) predau lecții captivante, fiind mereu în căutare. A devenit o bună tradiție să sărbătorim aniversările împreună. În fiecare an, după ultimul sunet, întregul colectiv pedagogic organizează excursii la Țîpova, Saharna, Orheiul Vechi, Vadul lui Vodă etc. În mijlocul naturii ne relaxăm, acumulăm energie, astfel relațiile noastre devin mai amicale.

Fundația liceului a finanțat cursurile de perfecționare pentru 25 de profesori din liceu. Echipa managerială a cîștigat un proiect în cadrul Programului 2000+, inițiat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 40 de profesori beneficiind de stagii gratuite.

În liceul nostru avem: 3 profesori deținători ai gradului didactic superior, 18 – grad didactic I, 26 – grad didactic II; 3 fac masteratul, 2 – doctoratul; avem 14 tineri specialiști, 5 pensionari. Este un colectiv unit, puternic, stabil, cu tradiții bogate și frumoase ce se transmit din generație în generație.

T.P.: Îmi amintesc de perioada cînd am fost numită în funcția de director al școlii medii nr. 22. Trei luni la rînd instituția nu a avut un manager, timp în care a scăzut disciplina, a crescut numărul de întîrzieri și absențe. Am decis, chiar de la început, că voi pune școala pe picioare. A urmat o perioadă dificilă: am luptat pentru afirmarea școlii, pentru schimbarea atitudinii celor din jur, inclusiv a părinților. Menționez cu orice prilej că colectivul nostru este foarte bun, muncește enorm și merită tot respectul.

Un bun director trebuie să fie un exemplu în toate, să vină primul la serviciu și, deseori, să plece ultimul. Acestea sînt sacrificiile meseriei. Pe elevii și profesorii care întîrziu la prima oră îi întîmpinam la ușă cu un caiet în mînă în care nu notam, de fapt, nimic. Încetul cu încetul a devenit o obișnuință să se prezinte la timp la lecții.

Un director face viața copilului interesantă și frumoasă. Pentru acumularea cunoștințelor, elevii au nevoie de ajutor. Lipsa acestora nu-l poate motiva nici să învețe, nici să frecventeze școala. Astfel, am decis să organizăm meditații didactice pentru cl. I-IX. După părerea mea,

În ce mod poate influența un manager performanțele elevilor?

dacă copilul însușește materiile de studiu, are rezultate bune, este iubit de părinți, respectat de profesori și de cei din jur, se vor evita multe conflicte.

Pe timpuri repartizam elevii, după treapta primară, în clase cu profil matematic, lingvistic, istoric, ei avînd posibilitatea să-și aprofundeze studiile în domeniul preferat. Cu regret, multe lucruri care mi se păreau adevărate bucurii au dispărut din școală. Un asemenea exemplu îl constituie *Academia pentru copii*, unde pe post de conducător de cerc activau profesori universitari și cercetători de la Academia de Științe.

Îmi rezervam timp pentru discuții individuale cu profesorii și elevii, predispunîndu-i spre deschidere și colaborare. Cunoscîndu-ne, puteam activa mai eficient. Pe copii trebuie să-i iubești, să-i tratezi ca pe niște personalități. Crezul meu este următorul: în școală copilul este ministru, și nicidecum subaltern. De aceea, noi, profesorii, sîntem responsabili de instruirea lui, sîntem obligați să descoperim lumea lui interioară, să fim alături de el. Doar în așa mod putem ajuta copilul, familia, societatea.

A.G.: Consider că în școală elevilor trebuie să li se creeze condiții pentru a-și manifesta integral personalitatea, precum și o atmosferă în care să-și poată exprima multiplele talente și vocații.

Cred că ambianța din liceul nostru este propice pentru dezvoltarea talentelor. De neuitat rămîn lucrările tinerilor plasticieni Olesia Odobescu (cl. XI), Dumitru Ciornii (cl. XII), Anton Ambros (cl. VIII), expuse alături de cele ale Valentinei Brîncoveanu, absolventa școlii noastre (promoția 1968). Mihai Ciobanu, elev în cl. XII, membru al colectivului *Codreanca*, multiplu campion la concursurile internaționale, a avut o seară de creație, dedicată dansului sportiv. Rusanda Panfilov, elevă în cl. IX, la doar 12 ani își face studiile la Conservatorul din Viena. Recent, ea a susținut, sub bagheta dirijorului Gheorghe Mustea și acompaniată de profesorul ei din Austria (A. Arenkow), un concert extraordinar la Filarmonica Națională.

Evident, copiii talentați merită să fie sprijiniți. Ei muncesc foarte mult pentru a obține anumite performanțe.

Din 1970 pînă în prezent se editează gazeta de perete *Flacăra*, inițiată de profesoarele Nina Omelicinco și Nina Țurcan. Fiecare număr al acesteia este așteptat cu nerăbdare, deoarece elevii au posibilitatea să citească, dar și să publice articole interesante. De asemenea, de cîțiva ani apare revista electronică *Aspirații* (concepută de Silvia Strătilă), care oferă publicului primele versuri ale tinerilor condeieri, sfaturi utile pentru adolescenți, impresii și gânduri frumoase atît ale liceenilor cît și ale profesorilor.

De la elevi pornesc multe inițiative frumoase, care au devenit deja tradiții. Aș menționa *Zilele autoconducerii*. Dacă cineva dintre copii se jenează să ceară sfaturi de la profesori, ei apelează la unii elevi care ne înlocuiesc. Dublura mea este Olga Rusu, elevă în cl. XII, care se bucură de stimă în liceu. La propunerea elevilor se organizează anual concursurile *Ploaia de stele*, *Ploaia de steluțe*, *Miss liceu*, *Cel mai original costum de toamnă* (confectionat din darurile toamnei), *Cel mai talentat copil*, săptămînile pe obiecte, competiții sportive etc. În toate aceste activități sînt alături de ei și mă bucur de succesele lor.

Dna Taisia Panfilov, îndrumătorul meu, întotdeauna pune pe prim plan copilul și problemele lui, se străduia să-l înțeleagă, să-l ajute, ceea ce încerc să fac și eu în activitatea mea.

Putem vorbi despre specificul liceului, despre tradițiile lui? Care a fost/este locul lui printre alte instituții de învățămînt?

T.P.: Deși școala nr.22 era una moldo-rusă, am reușit să creăm în colectivul de profesori și elevi un climat psihologic adecvat. În școala, situată într-o zonă periferică a municipiului (Sculeni), învățau copii obișnuiți, dar care, prin performanțele lor, au izbutit să-i acorde instituției un statut deosebit.

A.G.: Liceul nostru este o instituție de învățămînt deschisă copiilor dornici de a studia. Ei se simt ca acasă: în sala de calculatoare sau pe terenul sportiv, în bibliotecă sau în *Casa Mare*. Sperăm să finisăm construcția blocului gimnazial, pentru a crea condiții tuturor copiilor din cartier. Pe viitor cred că va supraviețui acea instituție de învățămînt pe care o va alege părintele pentru copilul său, iar cele ce nu vor fi solicitate vor avea altă destinație.

T.P.: Dnei Ana Georghită i-a fost mult mai dificil să preia conducerea școlii, întrucât asemenea rezultate frumoase urmau a fi păstrate și multiplicare.

Îmi amintesc de vechea școală care și-a avut începutul înainte de 1940. Ea avea un colectiv distinct. Dintre toți se remarcă dl Alexandru Busuioc (tatăl scriitorului Aureliu Busuioc), care m-a învățat să-i iubesc pe elevi ca pe copiii mei proprii.

Școala avea livadă, un lot de pământ. Fiecare clasă îngrijea de parcela sa: copiilor li se oferea libertatea creației.

Poate pare a fi un lucru nesemnificativ, dar cred că este important să existe în școală un panou pentru anunțuri, unde elevii să găsească informații utile despre cercurile pe interese, activitățile extrașcolare, condițiile concursurilor și rezultatele lor și să afișeze gazete de perete elaborate de ei înșiși.

Să revenim la relațiile din familie. De obicei, la adunările părinților participau, în special, mamele. Atunci am hotărât să organizez o ședință doar cu tații. La adunare s-au prezentat vreo 700 de persoane care, ascultând comunicarea mea, elaborată în baza chestionarelor completate de elevi: *Cum îi văd copiii pe tații lor?*, s-au regăsit în evaluările sincere și și-au recunoscut greșelile. Asemenea experiențe, cu un real efect educativ, pot fi preluate și promovate de orice manager.

A.G.: O tradiție bună este cea de a crește viitorii manageri în colectivul unde activează. Managerii devin colegi (și nicidecum inspectori), susținându-i pe profesor la lecții tradiționale, demonstrative ori în cadrul atestării. Pentru a determina nivelul de pregătire, completăm anual anchete referitor la calitatea activității manageriale, cu aprecierea fiecărui membru, a climatului psihopedagogic. Or, spiritul de colaborare al echipei de conducere este semnificativ pentru succesul întregului corp didactic. Nu înfăptuitor DEȘTS organizează seminarii științifico-metodice în cadrul liceului nostru.

Au devenit tradiție și actele de caritate. Anual se desfășoară acțiuni de ajutorare a celor mai triști ca noi. Este vorba de activitatea *Veteranii muncii pedagogice alături de noi*. Profesorii pensionari sînt vizitați la domiciliu sau invitați la lecții, festivități, fiind susținuți moral și material de elevi și părinți. Dna T. Panfilov organizează întâlniri, mese de binefacere cu veteranii ambelor colective în care a lucrat.

T.P.: Generațiile de elevi trebuie formate în spiritul onestității, obiectivității, exigenței față de sine și al respectului. Dragostea de neam și limbă, dăruirea pentru oamenii care te-au crescut sînt valori care nu se schimbă de la o guvernare la alta.

Am vizitat multe locuri, dar mereu sînt cu gîndul la baștină. Cred că aceasta este "legătura invizibilă", de profunzime, cu neamul, care te motivează să faci lucruri frumoase pentru plaiul natal.

A.G.: Despre valorile preluate și transmise nouă s-ar putea vorbi mult. Aș menționa omenia, onestitatea, dragostea față de lumea din jur, devotamentul profesional, responsabilitatea, exigența față de sine și subalterni, toleranța etc.

T.P.: Consider că titlul *Învățător emerit* este aprecierea cea mai înaltă pentru munca mea, deși am numeroase insigne de onoare, medalia *Gloria muncii*.

Mă consider un om norocos, avînd un soț extraordinar, erudit, cu o cultură deosebită. Am fost mereu înțeleasă și susținută de familie. Avem doi feciori: Victor, doctor în filozofie, și Sergiu, doctor în științe fizico-matematice, precum și trei nepoți excepționali. Am tot ce mi-am dorit: fericirea unei mame, soții, bunici...

A.G.: Viața continuă... Am o familie bună, un soț grijuliu, două fice. Cea mare a absolvit Facultatea de Limbi moderne, iar cea mică este studentă în anul I la Academia de Studii Economice din București.

Pe parcursul celor 32 de ani de activitate în învățămînt am fost apreciată pentru cele realizate: am fost decorată cu ordinul *Insigna de onoare*, iar în 2000 – cu ordinul *Gloria muncii*. Sînt *Eminent al învățămîntului* din Republica Moldova. Am grad managerial superior și grad didactic I. În curînd sper să susțin teza de doctorat. Între 1990-1995 am fost deputat în Consiliul municipal Chișinău, fiind președinte al comisiei pentru problemele învățămîntului.

Sinceră să fiu, nici nu am observat cum au trecut anii, parcă mai ieri am absolvit școala...

Consemnare: Nadia **CRISTEA**

În contextul celor relatate, ați putea să ne vorbiți și de unele tradiții manageriale?

Care sînt, în opinia Dvs., valorile care trebuie transmise tinerei generații, indiferent de perioada în care activează școala?

Pe lîngă succesele profesionale aveți și un sir de realizări personale...



Viorica GORĂȘ-POSTICĂ

Învățarea ca dimensiune de existență a unei organizații (studiu aplicativ)

Din perspectiva științelor pedagogice, învățarea reprezintă, în esență, “modalitatea specific umană de achiziție a cunoștințelor, competențelor sau atitudinilor” (Grand Dictionnaire de la Psychologie, 1994).

Din perspectiva psihologiei, învățarea implică “modificarea performanței observate într-o situație specifică”, fiind obiectivată la nivel elementar și la nivel complex. De vreme ce învățarea elementară include reacțiile de răspuns la stimulii mediului, conform condiționării clasice pavloviene, învățarea complexă dezvoltă “reprezentarea simbolică” a stimulilor angajați pe termen lung la diferite niveluri de conceptualizare exprimate prin: cunoștințe structurate-structurante, cunoștințe factuale, cunoștințe procedurale (apud S. Cristea).

Teoriile învățării pot fi analizate în funcție de anumite modele psihologice, reprezentate printr-o piramidă, la baza căreia stau: învățarea condițională clasică (Pavlov, 1900); învățarea asociației contigue; învățarea condițională/instrumentală; învățarea prin imitație (considerată învățare mecanică). Al doilea nivel al piramidei include modelul învățării prin generalizare și al învățării prin discriminare; al treilea nivel cuprinde un singur model – cel de învățare a conceptelor; al patrulea nivel – cel de învățare a principiilor; al cincilea nivel îl constituie modelul de învățare prin rezolvare de probleme, iar al șaselea – nivelul de vîrf al piramidei – învățarea comportamentelor creatoare care antrenează soluționarea unui tip special de probleme – situația-problemă și solicită flexibilitatea gândirii, respectiv:

- aplicarea cunoștințelor dobîndite într-o manieră nouă, originală;
- îndeplinirea unui scop recognoscibil;
- implicarea, în elaborarea răspunsului, a unor

“Toți vor să știe, puțini vor să se adîncească în studii”.

(Cugetare latină)

1. PSIHOPEDAGOGIA ÎNVĂȚĂRII CA ACTIVITATE UMANĂ FUNDAMENTALĂ

Tema abordată este una “bătătorită”, frecvent discutată, mereu actuală. Din multiplele definiții oferite de *Dicționarul explicativ* acțiunii de învățare extragem cuvintele-cheie, care constituie caracteristicile fundamentale ale acestui proces vital: *cunoștințe, studiu, muncă sistematică*. Deși sînt noțiuni arhicunoscute, nu mi se pare deloc redundant a le repeta, a le actualiza, a le “funcționaliza” în contextul nostru.

Teoreticienii afirmă, iar practicienii recunosc că, într-o societate bazată pe valorificarea spiritului de inițiativă și aflată în permanentă schimbare, individul se confruntă cu **o provocare extraordinară ce trebuie exploatată ca o oportunitate: nevoia de învățare continuă și de reînvățare.**

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și cele afective, motivaționale și volitive ale personalității umane, care susțin “modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” (I. Cerghit, apud S. Cristea).

intuiții neașteptate care trebuie dezvoltate adecvat.

Încadrarea imaginii piramidei în contextul organizației de învățare *Centrul Educațional PRO DIDACTICA* și funcționalizarea ei pentru arealul nostru ar însemna, sub raport strategic, orientarea și concentrarea maximă a atenției colegilor la nivelurile 5 și 6, niveluri ce ar influența pozitiv evoluția firmei. Astfel, învățarea diferitelor modalități de rezolvare a problemelor și însușirea unor comportamente creatoare apare ca un imperativ pentru colaboratorii unei organizații, dar, din punct de vedere psihopedagogic, nu ar fi corect și nici posibil să nu se atragă atenția cuvenită la asimilarea permanentă a unor concepte și principii de importanță majoră. Circumstanțele în care se desfășoară proiectele și programele CEPD sînt foarte diverse, partenerii de activitate și beneficiarii – la fel; problemele care apar țin de multiple aspecte, începînd cu analiza de nevoi a celor implicați și terminînd cu evaluarea impactului. Nici eu, nici colegii mei, nu am absolvit o facultate cu asemenea profil, nu am urmat cursuri de specializare în domeniul administrării și monitorizării, managementului proiectelor, de aceea abordarea creativă a situațiilor de problemă și însușirea intensivă, din mers, a unor comportamente sînt trăsături de importanță vitală pentru evoluția CEPD. Numai o combinare reușită a competențelor din domeniile în care colaboratorii au studii speciale cu competențele manageriale va asigura succesul organizației în general, minimalizîndu-se astfel sentimentul de insatisfacție sau de ratăre ca specialist într-o anumită sferă. Și, nu în ultimul rînd, se va putea evita temeiul lipsei de încredere și rezervele din partea unor persoane avizate din instituții de învățămînt.

2. ÎNCURAJAREA ÎNVĂȚĂRII CA INSTRUMENT MANAGERIAL SPECIFIC CULTURII ORGANIZAȚIONALE

2.1. Condițiile de dezvoltare a unei organizații

Din perspectiva managementului organizațional, învățarea este recomandată pentru menținerea dimensiunilor economice și psihosociale ale firmei. Așa cum fiecare angajat își petrece la locul de muncă o treime din durata zilei, este important să se direcționeze și să se stimuleze procesul de învățare. Folosirea la maximum a potențialului personalului, motivarea pentru dezvoltarea profesională sînt niște aspecte prioritare. Orientarea activităților de învățare spre îndeplinirea performantă a obiectivelor organizației și satisfacerea în mare măsură a nevoilor angajaților constituie un imperativ managerial de primă mărime. Acest deziderat poate fi atins printr-o *motivare complexă*, prin crearea unui *cadru adecvat interesării*. Or, relația dintre învățare și performanțele organizației este esențială pentru evoluția

acesteia. Literatura de specialitate recomandă cîteva instrumente definitorii pentru climatul organizațional, care favorizează învățarea și, implicit, dezvoltarea firmei:

- *recompensarea salariaților după cunoștințe și după competența profesională* (favorizează indivizii cu multiple calificări, care ating niveluri peste standardele și normele de lucru și sînt deschiși spre schimbările comportamentale impuse de activitate) (Bonciu, C., pag. 129);
- *organizarea și orientarea specifică a învățării în raport cu educația și cultura indivizilor și a grupurilor;*
- *încurajarea valorilor culturale și umane ale angajaților;*
- *consolidarea coeziunii organizației pentru dezvoltarea continuă a acesteia;*
- *asigurarea cunoașterii și înțelegerii corecte de către toți angajații a obiectivelor actuale și de perspectivă ale activității firmei* (ibidem, pag. 154-157).

Dintre cele cinci tipuri de condiții enumerate, mai favorizate la PRO DIDACTICA sînt, credem, primele trei. Asupra ultimelor două mai rămîne să insistăm, să contribuim cu forțe comune. Coeziunea unei organizații, în care se desfășoară numeroase și variate proiecte, este greu de asigurat/menținut.

Printre *instrumentele manageriale de stimulare morală a angajaților, care influențează pozitiv învățarea, atestăm*: explicarea obiectivelor într-o perspectivă motivatoare; evidențierea complexității fiecărui post; întărirea încrederii angajaților în propriile aptitudini care, supuse continuu dezvoltării, vor permite îndeplinirea de sarcini mai complexe și, implicit, avansarea în ierarhia organizației (ibidem, pag. 159-161).

Managementul calității totale ca “mod de management al unei organizații, concentrat asupra calității, bazat pe participarea tuturor membrilor acesteia și care vizează un succes pe termen lung prin satisfacerea clientului, precum și avantaje pentru toți membrii organizației și pentru societate” (Didier, N.) impune și un management al învățării continue.

Similar cu procesul de dezvoltare a societății, evoluția modelelor mentale și, respectiv, a atitudinilor culturale, inclusiv a celor moștenite și care sînt depășite (gen atitudine rezervată față de inovații, față de lucrul în echipă sau cooperare), devine hotărîtoare în ascensiunea unei organizații, iar posibilitatea aplicării creative a celor învățate și rezolvarea problemelor de natură intelectuală sau practică denotă gradul ei de maturitate.

Cultivarea atitudinilor de tip proactiv și proinovativ la angajați reprezintă un imperativ pentru echipa managerială a unei organizații care învață, or, învățarea este o condiție pentru desfășurarea unei

activității inovative de perspectivă. În lipsa unui suport informațional solid, aceștia nu se pot menține și nu pot fi competitivi.

2.2. Rolul învățării în prosperarea sistemului unei organizații

În mediul profesoral a devenit axiomatică afirmația că învățăm toată viața. În societatea tradițională însă exista convingerea, că procesul de învățare se sfârșește sau se diminuează o dată cu adolescența sau, cel târziu, cu atingerea vârstei adulte. Ceea ce nu s-a învățat pînă atunci, nu se va învăța niciodată, iar ceea ce s-a acumulat pînă la maturitate, va fi aplicat în mod neschimbat tot restul vieții. Pe aceste presupuneri erau bazate ucenicia tradițională, meșteșugurile tradiționale, profesiile tradiționale, precum și sistemele educaționale tradiționale. Au existat, firește, și excepții – unele grupuri care au practicat învățarea continuă și reînvățarea (după P. Drucker).

Totuși, într-o lume aflată în permanentă schimbare, fundamentată pe inovație, aceste “excepții” devin modele. Într-o astfel de societate indivizii trebuie să învețe mult timp după ce au ajuns la vârsta adultă, deoarece ceea ce au însușit pînă la douăzeci și unu de ani va fi învechit sau aproape inutil cu cinci sau zece ani mai târziu, urmînd să fie înlocuit cu abilități și cunoștințe noi. Una dintre implicațiile acestui fapt este ca indivizii să-și asume din ce în ce mai multă responsabilitate pentru propria activitate de învățare continuă și reînvățare, pentru autodezvoltare și carieră. Ceea ce au asimilat atunci cînd erau copii sau tineri va reprezenta “baza” pentru cariera ulterioară. Aceasta va fi “pista de lansare” – mai degrabă locul de unde se decolează decît cel pe care se construiește ceva. Ei nu mai pot presupune că “încep o carieră” care va continua pe o “cale” predeterminată, bine definită și avînd o destinație cunoscută. De acum încolo indivizii urmează să găsească singuri și să aleagă mai multe “carriere” în timpul vieții lor active, învățînd și reînvățînd mereu.

Cu cît studiile indivizilor sînt mai profunde, cu atît mai mult carierele lor trebuie să se bazeze pe valorificarea spiritului întreprinzător și cu atît mai solicitante trebuie să fie eforturile lor de învățare, chiar dacă, în unele cazuri, tradiția, convențiile și “politica firmei” pot fi mai degrabă o piedică, decît un ajutor.

În prezent, sînt necesare o gîndire nouă, în unele situații radical nouă, și abordări noi, în unele situații radical noi, la toate nivelurile. Tinerii care și-au ales o profesie – adică patru cincimi din actualii studenți – au nevoie de o educație inovatoare. Dacă nu se face față acestei provocări, riscăm să pierdem conceptul esențial de “educație clasică” și vom ajunge la un învățămînt pur vocațional, specializat, fapt care va pune în pericol fundamentul educațional al comunității și, în final, comunitatea însăși. Dar și pedagogii vor accepta că învățămîntul nu se adresează numai tinerilor și că cea

mai mare provocare – dar și cea mai mare oportunitate – pentru școală este reînvățarea continuă la care recurg adulții deja bine instruiți (după Bonciu C., 2000).

Conceptul de organizație care învață (learning organisation) este actualmente în vogă, fiind dezvoltat în mod substanțial de teoreticienii Fred Kofman și Peter M. Senge în numeroase studii.

Conform constatărilor lui Senge, există șase *incapacități de studiere* care deseori constituie și cauza eșecurilor în organizație:

1. identificarea persoanei cu funcția/rolul acesteia în organizație;
2. rivalul meu este undeva pe aproape (suspiciuni permanente);
3. iluzia responsabilităților (în aparență și la nivel de declarație, persoana este foarte ocupată și are multe responsabilități, în realitate însă aceasta se împlințe, în special, din lipsă de organizare, de timp și de ordonare a activităților respective);
4. centrarea pe evenimente, fapte (respectiv, învățarea fiind ocazională, de scurtă durată, dar și superficială, mai ales din cauza stresului de moment);
5. iluzia învățării din experiență (în mod tradițional, se declară că zilnic fiecare om învață ceva, calitatea și conținutul acestei învățări însă, în cele mai multe cazuri, poate fi ușor pusă la îndoială);
6. mitul echipei de management (“idolatrizarea”, exagerarea competențelor conducătorilor în toate domeniile).

Multiple experiențe demonstrează în ce fel indivizii care fac parte dintr-un sistem, dar care acționează izolat, pot fi prinși în cursă de problemele generate de propriile gînduri și comportamente, de percepții individuale.

După Senge, **organizațiile care învață** sînt acelea în care oamenii își dezvoltă permanent capacitatea de a atinge rezultatele dorite cu adevărat, unde sînt promovate moduri noi de gîndire și de comunicare, unde năzuința colectivă este liberă, oamenii cercetînd și aplicînd încontinuu noi modalități de învățare în grup (9, pag. 1).

În viitor, anume organizațiile ce vor evolua cu adevărat vor descoperi cum să abordeze plener angajarea și capacitatea oamenilor de a studia la toate nivelurile în cadrul unei structuri. Or, organizațiile care învață diferă esențial de cele tradiționale autoritare, numite “organizații de control”. Pentru membrii unei organizații în care se învață permanent este caracteristică **gîndirea sistemică**. Deși integrarea și relaționarea au devenit o trăsătură a lumii contemporane și se recunoaște că lumea nu este compusă din forțe separate irelevante totuși, pentru mulți indivizi, este dificil de a percepe lucrurile în mod holistic. Gîndirea sistemică reprezintă un cadru conceptual, un grup de cunoștințe și mijloace dezvoltate pe parcursul

ultimilor cincizeci de ani pentru a face modelele întregi mai clare, pentru a ne ajuta să înțelegem cum urmează să realizăm schimbări eficiente și cu minim efort – să găsim punctele de nivelare într-un sistem.

Calitatea învățării într-o firmă depinde de abilitatea de învățare a fiecărui angajat – abilitate ce clarifică și intensifică permanent concepțiile, focalizează energia, promovează răbdarea și ne ajută să percepem obiectiv realitatea. Disciplina abilității personale începe cu determinarea lucrurilor ce sînt cu adevărat importante pentru noi și trăirea existenței pentru atingerea celor mai înalte aspirații.

Învățarea într-o organizație este direct influențată și de **modelele de gândire** ale colaboratorilor, ca însușiri adînc înrădăcinate, ca generalizări sau imagini ce determină modul de a înțelege lumea și de a acționa. Modelele de gândire încep să acționeze atunci cînd “vedem în oglindă” interiorul nostru și cunoaștem căile de dezrădăcinare a imaginilor interioare despre lume, continuînd prin aducerea acestora la suprafață și cercetarea amănunțită cu scopul de a îmbunătăți activitatea de învățare. Formarea și practicarea unui concept comun implică iscusința de a dezrădăcina „imaginile comune despre viitor”, care înseamnă angajarea și implicarea adevărată, nu doar acceptarea.

Gîndirea sistemică reclamă formarea unui concept comun, a unor modele de gîndire, practicarea învățării în grup și exersarea abilității personale în realizarea propriului potențial. Formarea concepției comune revendică o implicare pe termen lung. Modelele de gîndire se focalizează pe un orizont larg necesar pentru a dezrădăcina deficiențele în perceperea prezentă a lumii. Învățarea în grup dezvoltă abilitatea unui colectiv de a vedea o imagine mult mai largă, dincolo de perspectivele individuale, iar abilitatea personală soliciță motivarea de a studia încontinuu modul în care acțiunile noastre influențează lumea, mediul.

Gîndirea sistemică facilitează înțelegerea celor mai subtile aspecte ale organizației care învață – o cale nouă de percepere de către indivizi a propriei ființe și a lumii ce-i înconjoară. Esența acestei organizații este o schimbare a gîndirii – de la perceperea de sine ca fiind separat de lume spre a fi conectat cu ea, de la perceperea problemelor ca fiind create de către cineva sau ceva spre înțelegerea modului în care propriile noastre acțiuni creează problemele cu care ne confruntăm. O organizație care învață este locul unde oamenii descoperă mereu modul în care ei creează realitatea și cum aceasta poate fi schimbată de către ei (9, pag. 2).

Învățarea în grup este forma-cheie de instruire pentru o organizație care învață și, de obicei, începe cu un „dialog”, prin care se vizează capacitatea membrilor de a elimina presupunerile eronate și de a pătrunde în adevăratul proces de “a gîndi împreună” (dialogul diferă

de obișnuita „discuție” ce are rădăcini în „zdruncinare” și „lovitură,” pe scurt vehicularea ideilor înainte și-napoi într-o competiție de genul „biruitorul-și-le-ia-pe-toate”). Învățarea în grup este vitală, întrucît grupurile (nu indivizii) constituie partea fundamentală de învățare în organizațiile moderne.

Structura unei organizații **influențează comportamentul** angajaților și, implicit, **motivația pentru învățare**.

Importanța explicării structurale constă în faptul că doar aceasta abordează principalele cauze ale conduitei la nivelul la care *modelele de comportament* pot fi schimbate. Structura creează comportamentul, iar schimbarea structurilor fundamentale poate crea modele diferite de comportament. În acest sens, explicațiile structurale sînt, prin esența lor, *generative*. Și mai mult, o dată ce structura sistemelor umane include „tactica de conducere” a celor ce iau decizii într-un sistem, schimbarea modului de a lua decizii modifică structura sistemului.

În multe activități cotidiene, precum și în multe sisteme, pentru ca o persoană să obțină succese trebuie să reușească și ceilalți. Ar fi bine ca toți membrii grupului să împărtășească această părere și să țină cont de cele 11 Legi ale unei organizații care învață, după Senge:

1. Problemele de astăzi sînt o consecință a “soluțiilor” de ieri.
2. Cu cît mai mult sforțezi, cu atît mai mult te sforțează sistemul.
3. Comportamentul devine, în aparență, mai bun înainte de a deveni mai rău.
4. Cea mai simplă posibilitate de soluționare, de obicei, creează mai multe probleme.
5. Vindecarea ar putea fi mai rea decît boala.
6. Mai repede înseamnă mai încet.
7. Cauza și efectul nu sînt foarte apropiate în timp și spațiu.
8. Micile schimbări pot produce rezultate mari – dar ariile cu cel mai mare grad de influență sînt deseori cele mai puțin evidente.
9. Ai putea avea prăjitura și chiar să o mănînci – dar nu în același timp.
10. Împărțind un elefant în două, nu obținem doi elefanți mici.
11. Critica nu există.

De vreme ce aceste reguli devin clare și funcționează, ne eliberăm de o gîndire lineară, cauzal unidirecțională și, astfel, adoptăm o perspectivă sistemică.

3. CEPD CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ

3.1. Context specific

În experiența de muncă din ultimii ani la PRO DIDACTICA am simțit insuficiența unei învățări complexe calitative din momentul în care activitatea de

administrare a programelor, în postură de coordonator, era obligația de bază. În “cascada” evenimentelor actuale, în tumultul schimbărilor de tot genul am început să “tînjim” după tipul de învățare clasică, cu cartea în mînă, cu creionul și carnetul de notițe. “Învățarea din mers” este ceea ce ne caracterizează în ultimul timp. Acest lucru îl confirmă și majoritatea colegilor mei cu o vechime mai mare la CEPD.

De șase ani ne străduim, paralel cu onorarea obligațiilor administrative, să ne menținem în forma intelectuală, comunicativă și pedagogică necesară. Bineînțeles, am învățat și învățăm mult/multe și din diversitatea formalităților administrative, inclusiv calități comportamentale: corectitudine, rigoare, tactică a activităților paralele, delegare, ordonare etc. Pentru formația unor colegi aceasta însă nu este suficient, cu atît mai mult pentru strategia viitoare a Centrului, cînd proiectăm ca administratorii de astăzi să fie formatorii de bază, care să elaboreze singuri majoritatea materialelor pentru seminarii și training-uri, nu doar să le recenzeze și să le adapteze.

Posibilități de învățare au fost și sînt numeroase, toate fiind în consonanță cu multiplele schimbări din societate, provocîndu-ne și suprasolicitîndu-ne. Ca în orice proces de învățare, dirijat sau haotic, indivizii însușesc concepte, date factuale, valori, atitudini și comportamente, valorificîndu-le foarte diferit, succesul final însă este comun.

Chiar dacă ființa umană este născută să învețe, structurile sociale și organizaționale în care sîntem educați și activăm, transformă abilitățile de “învățare generativă” în abilități de “învățare adaptivă”. Totuși, prin focalizarea asupra executării sarcinilor pentru aprobarea altora, întreprinderile creează condiții favorabile unei productivități mediocre. Nici PRO DIDACTICA în această ordine de idei nu face excepție.

Se afirmă că într-o lume tot mai dinamică, interdependentă, viitorul căreia nu poate fi prezis, este pur și simplu imposibil pentru cineva de a “se pricepe la toate fiind la conducere”. Modelul vechi „conducerea gîndește, iar funcționarii îndeplinesc” trebuie să cedeze gîndirii și activității integrale la toate nivelurile. Conform experților, recunoaștem că abilitatea de a realiza „experimente la limită”, de a explora încontinuu afaceri noi și oportunități ale firmei este cheia longevității organizaționale, care creează potențialul surselor moderne de dezvoltare.

3.2. Eforturi/încercări de ridicare și menținere a standardelor de calitate în prestarea serviciilor prin “împunerea” învățării continue

Printre mijloacele de învățare familiare și frecvente în cadrul CEPD au fost și continuă să rămînă, în ordinea priorităților, după cum urmează: Internet-ul, training-urile, mass-media, schimbul de experiență, cartea etc.

Formele de instruire – individuală, în perechi și în grup – se practică cu accent tot mai evident pe învățarea în grup.

Printre cele mai recente *modalități de învățare, dar și de stimulare* a acestora în CEPD ar fi de menționat: includerea consultanței în lista serviciilor prestate, atelierele de dezbateri a anumitor teme de interes comun, training-urile, seminariile, stagiile din țară și de peste hotare etc.

Învățarea la PRO DIDACTICA este favorizată și susținută (se poate afirma acest lucru fără ezitare), dar, ca în orice societate deschisă, nu este impusă. Deși, credem, în interiorul unei organizații ce se respectă, ar trebui să existe obligațiuni unice și norme, inclusiv vizavi de **învățare ca o condiție de evoluție a unei instituții**. Mai ales că nu am moștenit o tradiție intelectuală și comunitară foarte puternică, individul fiind considerat, deseori, un mecanism neînsemnat, al unei mașinării imense. Anterior, responsabilitatea maximă era lăsată pe seama sistemului, a statului. De vreme ce CEPD este o organizație care, conform misiunii, urmează “să devină, prin servicii educaționale de calitate, oferite de o echipă de profesioniști dedicați, o organizație-lider în promovarea schimbărilor de esență, menite să contribuie la formarea unor personalități care împărtășesc valorile unei „societăți deschise” – aceasta, în mod implicit, reclamă niște standarde de dezvoltare profesională, printr-o învățare și reînvățare continuă, ca necesitate stringentă personală și organizațională.

Care sînt condițiile pentru instituțiile ce doresc să devină “organizații care învață” în adevăratul sens al cuvîntului? Condiția principală prevede acceptarea de către membrii organizațiilor a “schimbării esențiale” în concepții (asemănătoare schimbării galileice) și explică semnificația acesteia în termenii schimbării valorilor individuale și a culturii organizaționale.

După Kofman și Senge, formarea “organizațiilor care învață”, *capabile să reușească într-o lume a interdependenței și a transformării*, necesită schimbări esențiale în modul nostru de a gîndi și a interacționa. Autorii argumentează că principalele disfuncționalități în organizațiile de astăzi sînt, de fapt, efectele secundare ale succesului lor din trecut. Aceste blocaje deci nu sînt probleme ce urmează a fi soluționate, ci reprezintă modele de gîndire înghețate ce trebuie dizolvate. Exemple de modele mentale înghețate specifice organizațiilor educaționale ar fi: responsabilitate insuficientă, parțială pentru calitatea unor activități, încurajarea populistă a colegilor care nu-și onorează anumite obligații de serviciu și evitarea, în unele cazuri incomode, a feedback-ului negativ. Soluția pe care o propun teoreticienii este o nouă modalitate de gîndire, percepere și existență: *o cultură a “sistemelor”*.

În această nouă percepere globală a sistemelor are loc

trecerea de la prioritatea părților la prioritatea întregului, de la adevăruri absolute spre interpretări coerente, de la personal spre obștesc, de la rezolvare de probleme spre creativitate. Printre domeniile de disfuncție culturală în organizație, care afectează în mod direct procesul și calitatea învățării, sînt, în principal, fragmentarea activității și concurența.

Ființa umană a reușit în timp cucerirea lumii fizice și dezvoltarea cunoștințelor științifice prin adoptarea unei metode *analitice* de înțelegere a problemelor. *Fragmentarismul* implică descompunerea unei probleme în componentele ei, studierea lor izolată și sintetizarea lor ulterioară într-un tot întreg. În cele din urmă, ne-am convins că cunoștințele sînt secvențe informaționale acumulate care nu influențează neapărat capacitatea noastră de a acționa efectiv și de a ne autopercepe, modul de a exista în această lume. Or, gîndirea *lineară* devine tot mai ineficientă în tratarea problemelor importante din societate; la fel și în organizație, separatismul, izolarea sau autoexcluderea din echipă generează productivitate mediocră și lipsă de coeziune în activitate.

Accentuarea excesivă a competiției subliniază prioritatea reputației (imaginii) în defavoarea calităților umane. Teama de a nu fi apreciat este unul dintre cei mai mari dușmani ai studierii. Pentru a învăța, trebuie să acceptăm faptul că există lucruri pe care nu le cunoaștem și să realizăm activități ce vor contribui la perfecționarea noastră. Totuși, în majoritatea instituțiilor de adulți, ignoranța este un semn de slăbiciune; incompetența temporară este un cusur. Drept consecință, oamenii au adoptat poziții de apărare care au devenit a doua lor personalitate, rezolvînd problemele izolat, expunînd în public o imagine pozitivă, evitînd deseori învățarea în grup.

În mod deosebit, indivizii s-au obișnuit doar cu schimbarea ce rezultă din acțiunea forțelor exterioare. Pentru majoritatea lor, *reactivitatea* a fost întărită din copilărie. Am rezolvat probleme identificate de alții, am citit doar ce ne era propus, am scris ce ni se cerea. Astfel, a devenit mai important să ne conformăm, să fim acceptați decît să fim noi înșine. Am învățat că a reuși înseamnă să ne concentrăm asupra întrebărilor profesorului, ignorîndu-le pe ale noastre. În mod similar, numeroase organizații exercită o autoritate care subminează efortul interior de a studia. Mulți conducători consideră managementul doar o simplă *rezolvare de probleme*. Autorii argumentează că este ceva mai mult și implică creativitatea. Cel care soluționează probleme încearcă să excludă elementele ce provoacă dificultăți, iar un creator caută să aducă ceva nou în situația proiectată (după Kofman și Senge, pag. 2).

Pe parcursul evoluției omului ca specie, amenințările primare de supraviețuire aveau un caracter brusc,

neașteptat. Astăzi, acestea apar încet și treptat. Noi însă nu sîntem pregătiți pentru o lume a amenințărilor ce se dezvoltă încet. Instinctul nostru este de a aștepta pînă cînd schimbările treptate se transformă în crize – moment cînd este prea tîrziu de a acționa eficace. Mai mult decît atît, amenințările de cîndva erau externe; cauzele lor nu se supuneau controlului, iar cele de astăzi prezintă efectele secundare ale propriilor noastre acțiuni. Cauzele provin din comportamentele colective și efectele secundare neintenționate ale acțiunilor noastre în baza interesului individual. Astfel, programarea noastră evolutivă ne predispune spre observarea amenințărilor exterioare. Ca rezultat, obținem o cultură a fragmentărilor și competiției ce ne ține prizonieri.

Caracteristica esențială a unui sistem constă în faptul că el nu poate fi înțeles ca o funcție a componentelor sale izolate: în primul rînd, comportamentul sistemului nu depinde de ceea ce face fiecare element, ci de felul cum interacționează fiecare element cu întregul; în al doilea rînd, pentru a înțelege un sistem trebuie să știm cum se integrează acesta într-un sistem mai larg din care face parte; în al treilea rînd, ceea ce numim elemente nu trebuie considerat ca prioritate. De fapt, modul în care le definim este o întrebare de perspectivă și scop.

Atunci cînd vorbim despre o “organizație care învață”, nu descriem un fenomen extern sau etichetăm o realitate independentă, ci ne pronunțăm pentru o părere care ne implică pe noi – observatorii, dar în egală măsură și cei observați; optăm pentru o concepție, pentru crearea unei întreprinderi în care ne-ar plăcea să lucrăm și care ar putea reuși într-o lume tot mai interdependentă și schimbătoare. În ultimă instanță, valorează rezultatul, și nu concepția în sine.

Este bine ca organizațiile care învață să fie înființate pe trei temelii: 1) o cultură bazată pe valorile general-umane și creștine de dragoste, curiozitate, modestie și înțelegere; 2) un set de practici pentru *un dialog generator și acțiune coordonată*; 3) capacitatea de a privi fluxul vieții și activitățile noastre ca un *sistem, ca un tot întreg* (Kofman, Senge).

Ca rezultat al acestor capacități, organizațiile care învață sînt, în egală măsură, mai productive și mai adaptabile decît cele de tip tradițional. Datorită angajamentului deschiderii și abilității de a rezista complexității, oamenii găsesc siguranță nu în stabilitate, dar în echilibrul dinamic dintre menținere și decizie – menținerea și decizia de convingeri, trăsături etc. Pe ceea ce cunosc se întemeiază ceea ce ar putea învăța.

Pentru a deveni o „organizație care învață”, este stringentă “studierea de transformare”. În acest context, nu există probleme “din afară” ce trebuie soluționate independent de modul de a gîndi și a acționa în clarificarea lor. Un astfel de studiu nu se reduce la tehnici și instrumente, ci semnifică identitatea

organizației ca atare. Unii indivizi preferă deseori să eșueze în continuare decât să se debaraseze de niște convingeri depășite sau de aprecieri care i-ar viza în mod direct. În ultimă instanță, doar cu suportul, perspicacitatea și tovarășia unei comunități putem face față pericolului (sau amenințărilor interioare) și vom fi capabili să învățăm lucruri esențiale, pentru a deveni cu adevărat „organizație care învață”, și nu doar una care îi găzduiește pe cei care învață.

3.3. Crearea comunității de învățare CEPD

Comunitatea de învățare se constituie dintr-un grup de persoane cu interese și valori intelectuale comune care, de regulă, respectă aceleași norme organizaționale și se orientează spre perspectivă și standarde generale. *Comuniunea de idei și interese este caracteristică de bază. Condiția fundamentală pentru crearea unei comunități de învățare este prezența unui mediu favorabil învățării, stimulativ și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale.* În multe instituții, această comunitate există la faza incipientă și poate/trebuie să fie dezvoltată prin crearea unui sistem, a unei culturi a învățării, caracterizate de anumite norme de conduită.

Învățarea în grup stă la baza creării unei comunități de învățare, prin intermediul căreia angajații își dezvoltă competențe de rezolvare interactivă a diverselor probleme, în condiții de manifestare a solidarității și a unei competiții deschise, corecte și productive. În cadrul organizației pe care o reprezintă se învață mult în grup. Pentru îmbunătățirea calității acesteia ar fi binevenită canalizarea și dozarea eforturilor, pe de o parte, și valorificarea mai amplă a rezultatelor învățării, pe de altă parte. Eficiența unei asemenea învățări ține de modul în care angajații pot să împartă responsabilitățile, să accepte perspective diferite și să utilizeze creativ variate instrumente conceptuale, relaționale și emoționale, necesare unei adaptări inteligente la diverse schimbări, cu efecte benefice asupra calității acțiunii și a vieții umane, în general.

Pentru crearea unei comunități de învățare viabile și eficiente, este important să se ia în considerație specificul învățării la adulți, al cărui **design de instruire** trebuie să țină cont de următoarele.

Adulții:

- au nevoie să știe *de ce* trebuie să învețe un anumit lucru;
- învață mai bine experimentând;
- abordează învățarea ca un proces de rezolvare a problemelor;
- învață cel mai productiv atunci când subiectul constituie pentru ei o valoare cu aplicabilitate imediată;
- instrucțiunile trebuie să se focalizeze mai mult pe proces și mai puțin pe conținutul ce urmează a

fi însușit de ei;

- trebuie implicați în planificarea și evaluarea activităților lor;
- sînt mai interesați de subiectele care se referă la profesia sau la viața lor personală etc. (după D. Terzi).

Omul, ca ființă eminentă socială (teză marxistă pe care am învățat-o pe din afară în anii de școală), moștenește o **concepție de sine comunitară**. Când ni se solicită să povestim ceva despre noi înșine, deseori sîntem tentați să vorbim mai mult despre familie, serviciu, experiențe profesionale etc. decât despre noi ca persoane singulare. Or, eul nu reprezintă un lucru în sine, ci un punct de vedere ce unifică fluxul de experiențe într-o relație coerentă – o narațiune ce încearcă să se unească cu altele pentru a deveni mai consistentă, pentru a avea o referință singură.

Formarea eului se produce doar într-o comunitate, întrucît aceasta susține anumite moduri de existență și constrînge anumite expresii individuale de comportament. O concepție sistemică asupra vieții afirmă că eul niciodată nu este “dat” și se află într-un continuu proces de transformare.

Conform lui Senge și Kofman, în organizațiile care învață liderii sînt acei care construiesc noua întreprindere și formează capacitățile ei de activitate, o astfel de conducere fiind în mod inevitabil colectivă. Confruntarea dintre conducerea colectivă și conducerea ierarhică propune totuși o dilemă importantă ce ar putea deveni o sursă de energie și imaginație în ideea “liderilor angajați” – persoane care au ales să exercite anumite funcții, să se ajute reciproc și să servească unui scop înalt.

Conform revistei *Fortune (SUA)*, „firma cu cel mai mare succes ... ar fi organizația care învață, o întreprindere ușor adaptabilă la schimbările din societate.” Senge însă afirmă că adaptabilitatea sporită este doar prima treaptă spre “organizațiile care învață”. Impulsul de a învăța este mai puternic decât dorința de a răspunde și a te adapta mai eficient la schimbările din jur. Acesta, în esența sa, este unul generator, care extinde capacitățile noastre. Iată de ce întreprinderile de frunte se axează atît pe “învățarea generativă”, care constituie baza *creativității*, cît și pe “învățarea adaptivă”, care nu este altceva decît *acceptarea învățării*. Dar învățarea generativă, spre deosebire de cea adaptivă, reclamă că noi de observare a lumii. **Învățarea generativă necesită perceperea sistemelor ce controlează evenimentele.** Atunci cînd eșuăm, este bine să înțelegem sursa sistemică a problemelor. Tot ce ne rămîne să întreprindem este să forțăm “simptomele decît să eliminăm cauzele inițiale”. Fără gîndirea în sistem, maximum ce putem face este să aplicăm învățarea de adaptare. Energia naturală de a schimba realitatea provine din perceperea imaginii dorite, mult mai importantă pentru noi decît

cea existentă. Principiul *tensiunii creative* ne învață că imaginea exactă a realității curente este la fel de valoroasă ca și imaginea călăuzitoare a viitorului spre care aspirăm, pentru că diferența dintre acestea constă în puterea ce generează schimbarea.

Într-o comunitate de învățare se relevă rolul vital al viziunii comune. Tensiunea creativă fundamentează primordialitatea viziunii într-o organizație. Atunci când ajung să o împărtășească mulți, respectiva concepție devine mai reală în sensul “realității de gândire”, pe care oamenii și-o imaginează atinsă cu adevărat. În acest caz, ei au parteneri, co-creatori. Unele dintre ideile implicate în formarea viziunii comune sînt:

- **încurajarea viziunii personale, deoarece viziunea comună apare din viziunile personale;**
- **comunicarea și solicitarea suportului** – liderii trebuie să dorească să-și împărtășească în permanență aspirațiile proprii, să nu fie doar reprezentanții oficiali ai viziunii comune; ei trebuie să fie pregătiți să pună următoarea întrebare: „Merită năzuința mea angajarea altor persoane?”;
- formarea **viziunii este un proces în continuă dezvoltare.**

Frica și aspirația – două surse principale de energie – pot motiva organizațiile: frica, sursa de energie a *tendințelor negative*, este în stare să producă schimbări extraordinare în perioade scurte; aspirațiile, sursa de energie a *tendințelor pozitive* însă durează pe un termen lung, fiind un suport de învățare și creștere. Pentru o perspectivă imediată, relaționarea constatrilor teoretice, deduse din experiențe concrete ale CEPD, ar însemna o edificare și o îmbunătățire considerabilă a comunității de învățare a centrului. Implicarea personală, responsabilă a fiecărui membru, ar contribui la realizarea și perfecționarea viziunii noastre.

Viziunea PRO DIDACTICII pentru 2005 include dezvoltarea unui „centru de excelență, cu reputație clădită pe atenția acordată nevoilor clienților săi, pe calitatea serviciilor și confirmată prin prestația fiecărui membru în parte”, împărtășirea și realizarea acesteia impunînd o condiție *sine qua non* – învățarea continuă.

În laboratoarele occidentale de învățare în domeniul managementului se proiectează și se construiesc modele eficiente de practică pentru echipe, se creează celule de viață reală în care acestea *ar putea învăța să învețe împreună*. Conceptul dat ar putea fi cel mai bine explicat prin analogie: în multe domenii, precum sportul și teatrul, studiul în echipă este mai degrabă o normă decît o excepție. Spre exemplu, o orchestră simfonică se prezintă bine doar după o practică vastă de exercițiu în comun, în organizațiile unde mișcarea între practică

și performanță nu există, ea trebuie creată pentru a ajuta echipele organizaționale să învețe (Senge). **Echipele de învățare se pot constitui ca echipe de sarcină**, angajate temporar în rezolvarea unor probleme dificile, care urmează a fi anticipate de studierea și abordarea teoretică a acesteia, pentru ca ulterior, în cunoștință de cauză, să se poată lua o decizie sau desfășura un proiect. Sarcinile de învățare ar putea fi legate de domeniile concrete de activitate a Centrului.

Avantajele acestei forme de învățare ar fi multiple:

- s-ar aplica învățarea prin colaborare;
- s-ar rezolva în mod profesionist niște probleme;
- dezvoltarea profesională a colaboratorilor s-ar produce în mod eficient și intensiv;
- implicarea coordonatorilor în training-uri ar fi mult mai reală, inclusiv prin folosirea subiectelor de învățare ca eventuală bază pentru suporturile de curs etc.

În concluzie, pentru crearea unei comunități de învățare CEPD, stilul și maniera SML* ar putea fi preluată, integral sau parțial, ca mod de învățare continuă, inevitabilă pentru menținerea organizației ca lider în domeniu, în general, și a competitivității angajaților, în particular. În ultimă instanță, comunitatea solicită contribuția fiecărui membru, care ar dori să știe, să studieze ceva aprofundat, pentru a fi util, pentru a se simți important și împlinit, personal și profesional. Ca ideal pentru comunitatea de învățare CEPD, dar și pentru alte organizații care vor să devină comunități de învățare, ar putea să ne servească principiile danezului Jante:

1. Să știi că noi ceilalți contăm pe tine.
2. Trebuie să-ți dai seama că cel puțin 4-5 oameni – apropiații tăi – depind completamente de tine.
3. Să știi că în tine e ceva bun și valoros, fapt de care sîntem conștienți și de care avem nevoie.
4. Să știi că ai unele însușiri la care ținem.
5. Să știi că înțelegem ce înseamnă să te simți lipsit de importanță, singur și nenorocit.
6. Să știi că locul tău e lîngă noi.
7. Să știi că vom face multe pentru tine.
8. Să știi că viața ta și existența societății noastre depind în mare măsură de eforturile tale.
9. Noi putem rezolva problemele împreună.

“Noi” – motiv de mîndrie; eul – nimic fără “noi”.

Cu totul altfel decît în lumea latină, unde fiecare individ se crede geniu, iar comunitatea poate fi adesea uitată (după G. Tartler).

Notă: Studiul în cauză a fost elaborat în cadrul cursului SML.

* SML (Self Managed Learning) – sistem avansat de instruire cu o structură care permite indivizilor să-și asume responsabilitatea învățării și dezvoltării cu asistență din partea colegilor și a unor facilitatori,

consilieri ai grupului de lucru. O echipă de la CEPD a fost încadrată în acest proces pe parcursul anului 2001, sub îndrumarea a doi facilitatori de la Centrul de Dezvoltare Managerială din Cluj-Napoca, Monica Marchiș și Florin Petean, formați la Institutul de Management Roffey Park din Marea Britanie.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bonciu, C., *Instrumente manageriale psihosociologice*, Editura All, București, 2000.
2. Clarke, P., *Learning schools, learning systems*, London-New York, 2000.
3. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
4. Didier, N., *Ghid practic pentru controlul calității*, Editura Tehnică, București, 2000.
5. Drucker, P., *Inovare și spirit întreprinzător*, Editura Teora, București, 2000.
6. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1998.
7. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990.
8. Kofman, F.; Senge, P., *Comunitățile de angajament: sufletul organizațiilor care învață* //Chawala & Renesch's (ed.) *Organizațiile care învață: dezvoltarea culturilor pentru locul de muncă de mîine* (Portland, Oregon: Productivity Press, 1995), pp. 14-43 (vezi și *American Management Association*, 1993).
9. Senge, P., *A cincea disciplină: arta și practica organizației care învață*, New York: Currency Doubleday, 1990.
10. Senge, P., *Sarcina nouă a liderului: formarea organizațiilor care învață*//revista de management *Sloan* (toamna 1990), pp. 7-23.
11. Tartler, G., *Națiuni pragmatice: identitatea daneză*//*România literară*, nr. 45, 2001.
12. Terzi, D., *Exodul adulților în instruire*//*Didactica Pro...*, pp. 54-64, nr. 7, Chișinău, 2001.

Aspectul managerial al implementării curriculumului școlar în județul Bălți

Strategia educațională trebuie subordonată dezvoltării creativității și urmează a fi concepută astfel încât să contribuie la îndeplinirea dezideratelor învățământului inovator, la implementarea tehnologiilor avansate. Prin avantajele sale, curriculumul facilitează activitatea profesorului și o orientează spre realizarea unui proces educațional modern.

Scopul major al predării-învățării-evaluării în școală devine pregătirea elevilor pentru viață, dezvoltarea capacității de adaptare la condițiile economiei de piață, accentele transferându-se de la învățarea reproductivă spre învățarea independentă și permanentă. Reieșind din aceste considerente, implementarea curriculumului școlar este mereu în agenda zilei DGJITS Bălți, sistemul activităților didactice din județ fiind axat pe orientarea formativă a procesului educațional.

Cadre didactice din județul Bălți s-au dovedit a fi foarte receptive la proiectele de modernizare a învățământului din Republica Moldova. Implementarea Curriculumului Național a generat multe semne de întrebare la care profesorii caută soluții, multe dintre ele fiind găsite prin intermediul diverselor activități la nivel de județ, sector, instituție:

1. Seminarii teoretico-practice privitor la metodologia implementării curriculumului școlar (Liceul Teoretic *B.P.Hasdeu*, Bălți; Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Bălți; Gimnaziul din Butești; Liceul Teoretic *Catranfc*; Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Sîngerei), tematica acestora fiind selectată în cheia problemei abordate:
 - tehnologii de dirijare a implementării curriculumului gimnazial;
 - utilizarea eficientă a tehnicilor interactive de predare-învățare-evaluare;
 - tehnologii de evaluare a rezultatelor școlare;
 - metode eficiente de implementare a conținuturilor curriculare etc.
2. Ore demonstrative corect structurate, cu un grad înalt de sistematizare și accesibilitate, utilizându-se mijloace adecvate, ce denotă o bună cunoaștere și aplicare a curriculumului. Acestea au fost realizate de profesori la diferite discipline:

chimie:

I.Crigan (Liceul Teoretic *Agapie*, Pepeni, sect. Sîngerei);

C. Hasnaș (Liceul Teoretic Cuhnești, sect. Glodeni).

geografie:

N. Mihalache (Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Bălți);

C. Albina (Liceul Teoretic *Liviu Damian*, Rîșcani).

fizică:

I.Scutelnic (Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Fălești).

limba engleză:

Z. Orfin (Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Sîngerei).

limba franceză:

O. Sbîrciog (Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Bălți).

În cadrul lecțiilor profesorii creează situații de învățare, le solicită elevilor să-și expună opinia și să argumenteze răspunsurile, stimulându-le gândirea și creativitatea.

3. S-au remarcat tradiționalele întruniri metodice din lunile august și ianuarie (*Soft educațional și Mapamond pedagogic*) cu o tematică racordată la cerințele inovatoare actuale.
4. Consiliul Metodic Județean contribuie la implementarea noilor conținuturi curriculare prin organizarea unor ședințe în cadrul cărora se discută și se aprobă un șir de materiale necesare profesorilor. De exemplu:
 - noi tehnologii de evaluare;
 - tehnici interactive de organizare a procesului educațional în învățământul primar;
 - metodologia organizării activităților în grup;
 - utilizarea *portofoliului* și a *cinquain*-ului în cadrul orelor de biologie, a proiectului la matematică etc.
5. În contextul reformei învățământului, formarea continuă a profesorilor se impune ca o prioritate. Astfel, în anul de studii 2000-2001 au beneficiat de cursuri de perfecționare peste 350 de pedagogi (la Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat *Ioi Creangă*, Universitatea Pedagogică *Alecu Russo* din Bălți; precum și în România, Franța, Germania).

În scopul pregătirii profesionale a cadrelor didactice, întru implementarea cu succes a curriculumului gimnazial au avut o importanță majoră stagiile de formare continuă de tip "cascadă" la toate disciplinele școlare desfășurate cu suportul Băncii Mondiale, precum și cele organizate de formatorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

6. O modalitate eficientă de implementare a curriculumului este și promovarea cadrelor

didactice la nivel de sector, județ, țară. În anul precedent de studii au fost analizate și generalizate experiențele de succes ale mai multor profesori la nivel de sector, iar în anul 2002-2003 vor fi împărtășite realizările a 11 cadre didactice (profesori, învățători, educatori) la nivel județean, avînd ca tematică:

- Evaluarea procesului educațional prin intermediul testelor la chimie (C. Hasnaș, Liceul Teoretic Cuhnești, Glodeni);
 - Manualul – principala sursă de valorificare a cunoștințelor elevilor la matematică (R. Blîndu, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Bălți);
 - Modalități de studiere aprofundată a fizicii (I.Scutelnic, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Fălești);
 - Aplicarea noilor tehnologii didactice la lecțiile de științe ale naturii (S. Lopatenco, Școala auxiliară Răzălăi);
 - Tehnici de evaluare în cadrul activităților verbale (T.Cîniță, grădinița de copii nr.2 Ciuciulea);
 - Activitatea metodică – suport esențial în implementarea curriculumului școlar (A.Borosanu, Școala Medie Recea);
7. Implementarea curriculumului școlar reclamă și o asigurare didactică adecvată. Pentru eficientizarea procesului, instituțiilor din veriga gimnazială și parțial din cea liceală li s-au pus la dispoziție manuale și ghiduri metodice. Unii profesori din județ s-au inclus în procesul de elaborare a materialelor didactice suport:
 - Manualul de limba română pentru elevii școlilor alolingve (M.Olenschi, N.Guza, Liceul Teoretic *Dimitrie Cantemir*, Bălți);
 - Manualul de matematică pentru liceeni (R.Blîndu, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Bălți);
 - Evaluarea rezultatelor școlare prin teste la chimie (C.Hasnaș, Liceul Teoretic Cuhnești, Glodeni);
 - Alcătuirea unui buletin metodic cu concursul specialiștilor de la Centrul Metodic Județean, în care au fost reflectate diverse tematici – suport în implementarea noilor conținuturi curriculare.
 8. În unele instituții din județ (Școala medie nr. 1, Sîngerei, Școala medie Sărata Veche, Liceul Teoretic *Liviu Damian*, Rîșcani, Școala medie Biruința) la început de an școlar se concepe un plan concret de implementare a curriculumului pas cu pas. Acesta prevede:
 - activitatea seminarului permanent cu genericul *Problemele implementării conținuturilor curriculare*;

- activități practice (demonstrative);
 - organizarea evaluării randamentului școlar;
 - valorificarea activității fiecărui cadru didactic.
9. Inspecțiile tematice cu genericul *Implementarea curriculumului gimnazial în cl. V-VII; Implementarea Planului-cadru, Noi tehnologii de predare-învățare-evaluare, Metodologia operaționalizării obiectivelor; Stabilirea și aplicarea taxonomiei noi în formularea obiectivelor* denotă faptul că managerii au facilitat, prin intermediul ședințelor operative, miniconsiliilor, consiliilor metodice și profesorale introducerea acestui document școlar.
10. Importante sînt ședințele sistematice și prioritare ale Consiliului Consultativ al DGJÎTS Bălți, care mobilizează profesorii, impune conștientizarea faptului cum educăm tînăra generație, ce volum de cunoștințe îi oferim, ce abilități și atitudini îi formăm.

Procesul de aplicare a oricărei inovații, de perfecționare continuă a măiestriei pedagogice este necesar a fi susținut prin monitorizare. Întreaga activitate a Secției Învățămînt Preșcolar și Primar este determinată de cerințele prevăzute de noua ediție (2001) a curriculumului preșcolar (grupa pregătitoare). Dacă trasarea unor căi de reformare și dezvoltare spre conținuturi noi, în conformitate cu programele europene din învățămîntul primar, a fost susținută prin stagiile de formare continuă, atunci pentru segmentul preșcolar problema perfecționării cadrelor rămîne deocamdată nesoluționată.

Instituțiile preșcolare și primare patronate de Fundația Soros-Moldova și UNICEF sînt dotate cu materiale metodico-didactice, spre deosebire de celelalte școli. Lipsa unei reviste de specialitate pentru această treaptă de învățămînt își lasă amprenta asupra calității procesului educațional.

În scopul sporirii calității instruirii, a eficientizării perfecționării pedagogice au fost întreprinse o serie de acțiuni:

- În cadrul întrunirilor metodice din august și ianuarie au fost propuse sugestii la nivel de implementare a curriculumului și de respectare a metodologiei generale de planificare în învățămîntul preșcolar și primar.
- Problemele referitoare la organizarea procesului educațional corespunzător curriculumului preșcolar și primar au fost examinate la ședințele Consiliului Consultativ al DGJÎTS Bălți din aprilie 2002, la consfăturile directorilor de la această treaptă de învățămînt.
- Au fost organizate o serie de activități metodice: seminarii, training-uri, workshop-uri care au reflectat următoarele aspecte:

- modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare – mijloc de perfecționare a măiestriei pedagogice (sect. Glodeni);
- realizarea conținuturilor curriculare pe domenii de cunoaștere (sect. Rîșcani);
- evaluarea randamentului învățării (sect. Fălești);
- valorificarea potențialului individual al copilului (sect. Sîngerei).
- Popularizarea experienței avansate prin intermediul activităților cu genericul *Ziua ușilor deschise*.
- Asigurarea activității de îndrumare și control cu suport informațional analitic etc.

Menționăm colaborarea strînsă a DGJÎTS Bălți cu școlile profesionale (polivalente) din județ sub aspectul acordării ajutorului metodic în implementarea noilor conținuturi curriculare.

Din inițiativa DGJÎTS Bălți, în anii de învățămînt precedenți au fost organizate seminarii instructive întru inițierea cadrelor didactice din școlile respective.

Profesorii de la disciplinele de cultură generală din școlile profesionale participă permanent la ședințele ordinare ale tradiționalelor întruniri metodice din august și ianuarie, la stagiile de formare continuă.

Pentru directorii adjuncți din aceste instituții, Centrul Metodic Județean a organizat training-ul *Proiectarea activității metodice – suport esențial în implementarea noilor conținuturi curriculare*, oferindu-li-se și un suport didactic etc.

Actualele cerințe ale societății impun conturarea de noi coordonate ale idealului educațional. Învățămîntul și ceilalți factori educativi tind să modeleze elevul în vederea încadrării lui în mediul socio-economic și cultural al mileniului trei. Astfel, școala trebuie să formeze o personalitate deschisă schimbărilor, capabilă să activeze într-o societate democratică.

Conceput să răspundă noilor imperative, curriculumul școlar urmează să producă un nou liceu și o nouă școală în care elevii, profesorii, părinții să devină asociați ai ideii de libertate în educație.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera – Litera Internațional, Chișinău – București, 2000.
2. *Didactica Pro...*, nr.1, 2000.
3. *Limbă și comunicare, Curriculum național*, Chișinău, 1999.
4. Neacșu, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.

Pavel GOIMAN

La 25 octombrie 2002, a avut loc Conferința *Optimizarea școlii rurale: probleme și perspective*, organizată la inițiativa Centrului Educațional PRO DIDACTICA în colaborare cu Ministerul Educației din Republica Moldova, Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM), Programul Educațional *Pas cu Pas*.

Programul sesiunii plenare s-a constituit din:

- **Cuvînt de salut – Tudor Cojocaru**, viceministru, Ministerul Educației al Republicii Moldova; **Simion Musteață** – consultant, Comisia pentru Protecție Socială, Sănătate și Familie, Parlamentul Republicii Moldova
- **Școala rurală în contextul reformei educaționale – Mihai Paiu**, șef Direcție Prognoză, Informatizare și Documentare, Ministerul Educației
- **Școala rurală mică – Valentina Chicu**, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
- **Parteneriat și deschidere spre comunitate în optimizarea școlii rurale – Cornelia Cincilei**, director, Programul Educațional *Pas cu Pas*; **Ludmila Malcoci**, director departament, Fondul de Investiții Sociale din Moldova
- **Experiențe internaționale de succes în abordarea problemelor școlii de la sat – Gheorghe Șalaru**, formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA; **Nicolae Spînu**, **Silvia Țurcanu**, Chișcăreni, Bălți; **Maria Vinițchi**, Scoreni, Chișinău; **Ludmila Uscatu**, Pîrlița, Ungheni

Dezbaterele pe ateliere au abordat probleme prioritare și au lansat soluții la subiectele de mai jos:

- **Problema cadrelor didactice: asigurare și perfecționare**, facilitatori: **Mihai Paiu**, **Viorica Goraș-Postică**
- **Școala rurală mică: probleme și soluții**, facilitatori: **Valentina Chicu**, **Gheorghe Șalaru**
- **Perspective de parteneriat între Programul *Pas cu Pas* și FISM**, facilitatori: **Cornelia Cincilei**, **Ludmila Malcoci**

Tudor COJOCARU

Dragi colegi, conferința de astăzi și-a propus abordarea problemelor ce țin de dezvoltarea continuă a învățămîntului în Republica Moldova. Putem afirma cu toată certitudinea că avem deja un sistem performant, de calitate, care, grație eforturilor depuse în ultimii ani, prin renovarea conținuturilor curriculare, a metodologiilor de predare-învățare-evaluare, a atins noi cote.

Este principalul fel cum concepem nivelul de învățămînt din teritoriu, mai ales al celui de la sate, precum și sarcinile, obiectivele ce ar putea stimula activitatea noastră în vederea îmbunătățirii lui. Nu vom începe prin a enumera toate acele probleme care defavorizează învățămîntul rural, fiindcă le cunoașteți. Vreau doar să remarc că la conferință au binevoit să participe și reprezentanți ai administrației publice locale, prin intermediul cărora vom putea informa factorii de conducere din teritoriu despre viziunea noastră asupra stării de lucruri din învățămîntul rural.

Aș vrea să mulțumesc Centrului Educațional PRO DIDACTICA, Fondului de Investiții Sociale din Moldova, Centrului Educațional *Pas cu Pas*, colegilor mei de la Ministerul Educației care au toată disponibilitatea pentru rezolvarea problemelor stringente din învățămînt. Nu-mi rămîne decît să le doresc participanților activitate rodnică și rezultate pe care le-am putea pune la baza legitimității acțiunilor noastre viitoare.

Simion MUSTEAȚĂ

Stimat și onorat public, ne-a reunit aici un interes comun – de a ajuta școala rurală să atingă performanțele de care are nevoie astăzi societatea noastră. Dacă trăiește satul, trăiește și țara. Satului îi datorăm multe: ne-a salvat limba, ne-a salvat credința, ne-a salvat istoria. Și acum acesta s-a pomenit într-o situație critică față de oraș, îndeosebi la capitolul învățămînt: satul nu dispune de posibilități, deși capitalul uman de bază al republicii continuă să fie concentrat aici.

Semnificativ este faptul că întrunirea de astăzi se desfășoară într-o instituție unde a fost lansat programul cu o denumire sugestivă *Pas cu Pas*. Cred că anume așa este corect să acționăm – eșalonat, treptat, creativ.

Sper că sugestiile ce le vom elabora vor fi incluse în deciziile politice, în legi și acte normative, contribuind astfel la reabilitarea școlii rurale.

Țin să accentuez importanța acestei conferințe naționale care rezidă, după părerea mea, în valoarea aspectelor puse în discuție, în colaborarea dintre instituții și orientarea acestora spre rezolvarea în comun a problemelor privind optimizarea școlii rurale.

În comunicarea mea mă voi axa pe următoarele momente:

- Ce este FISM?
- Ce înțelegem prin noțiunea de parteneriat?
- are este impactul social al parteneriatului asupra dezvoltării comunitare durabile?

Fondul de Investiții Sociale din Moldova este un proiect al Guvernului Republicii Moldova creat cu suportul Băncii Mondiale în anul 1997, având drept scop de bază îmbunătățirea condițiilor de viață ale populației din mediul rural – deziderat ce poate fi atins prin realizarea unor obiective de scurtă durată:

- dezvoltarea capacităților comunităților rurale;
- servicii sociale de calitate pentru comunitățile rurale.

FISM acordă granturi comunităților rurale în mărime de pînă la 75 mii dolari SUA pentru:

- repararea școlilor, grădinițelor de copii, crearea unor centre comunitare pentru copiii în situație de risc; renovarea drumurilor, podurilor, construcția sistemelor de gaze, de apă etc.;
- ameliorarea mediului ambiant (prevenirea sau stoparea eroziunii solului, plantarea copacilor, introducerea sistemelor de curățire etc.).

În vederea asigurării durabilității proiectelor, cu asistența informațională a FISM au fost înființate peste 300 de organizații comunitare, 82% dintre care fiind înregistrate în calitate de ONG-uri; 189 de comunități au extins proiectele implementate cu suportul FISM, atrăgînd investiții adiționale în mărime de circa 1,2 mln. dolari SUA, iar 138 dintre ele au participat la desfășurarea a peste 500 de proiecte noi cu resurse proprii sau cu susținerea unor donatori.

Ce înțelegem prin parteneriat? Din punctul nostru de vedere, parteneriatul reprezintă relațiile stabilite între două sau mai multe instituții, organizații, alte structuri cu preocupări, valori și orientări sociale similare în vederea atingerii unor obiective de interes comun.

Relațiile de parteneriat la nivel comunitar sînt dezvoltate prin asocierea diferiților actori comunitari (administrația publică locală, agenți economici, sectorul asociativ) în pregătirea și asigurarea durabilității obiectelor renovate. În prezent, FISM implementează proiectul *Dezvoltarea parteneriatului* în 20 de comunități performante, care presupune un șir de seminarii de constituire a parteneriatului comunitar, alcătuirea unui plan de dezvoltare social-economică a satului pentru trei ani, facilitarea realizării unor programe comunitare cu resurse proprii, susținerea de către FISM a unui pachet de proiecte în trei comunități performante.

Relațiile de parteneriat la nivel intercomunitar.

Contribuim financiar la crearea și dezvoltarea rețelei beneficiarilor FISM. Pentru aceasta a fost angajat prin concurs Centrul *Contact*. În zona de nord a republicii a fost deja constituită o rețea, la care au aderat 37 de comunități, avînd drept scop schimbul permanent de informații și replicarea celor mai bune modele în alte localități. Diseminarea informației se efectuează prin seminarii, mese rotunde, vizite de studiu, precum și prin intermediul ziarului *Alternative rurale*.

Relațiile de parteneriat la nivel național sau sinergia dintre diferite proiecte. FISM este orientat spre colaborarea cu diverse programe care activează în mediul rural pentru cumularea eforturilor în vederea mării impactului social al schimbărilor promovate. Partenerii FISM în acest context sînt ministerele de ramură (Ministerul Educației, Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Ecologiei, Construcției și Amenajării Teritoriului), UNICEF, Fundația SOROS-Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Salvați copiii etc.

Programul Educațional *Pas cu Pas* cooperează cu FISM de la începutul proiectului. Acest tandem a contribuit la sporirea numărului de școli renovate și la implementarea învățămîntului de alternativă în localitățile rurale.

Pe parcursul a trei ani de conlucrare, practic toate instituțiile renovate cu suportul FISM beneficiază de Programul *Pas cu Pas*. Numărul pedagogilor incluși în procesul de instruire este de circa 600, iar al copiilor – de mai bine de 11 mii. În conformitate cu rezultatele cercetării impactului asupra beneficiarilor, 95% din respondenți sînt satisfăcuți de aceste școli, iar 89% – de serviciile prestate.

Cel mai important rezultat al respectivului parteneriat constă, după părerea noastră, în:

- **Dezvoltarea procesului educațional la nivel de școală:** prin instruirea și reciclarea cadrelor didactice, completarea fondurilor de cărți, perfecționarea managementului educațional, aplicarea metodelor de predare novative, dezvoltarea unor relații noi între elevi, pedagogi și părinți.
- **Crearea și dezvoltarea parteneriatului între școală și părinți.** De menționat, în acest context, crearea asociațiilor părinților și pedagogilor (APP), a fondului de durabilitate a școlii, implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor și în actul educațional. Țin să accentuez că APP au fost înființate cu suportul FISM în fiecare școală renovată. Majoritatea dintre ele au fost înregistrate ca ONG-uri, care

au drept scop nu numai dezvoltarea instituției, dar și a comunității în întregime. Astfel, la 20 septembrie 2002, fondurile de durabilitate create de APP constituiau peste 277 mii de lei – bani utilizați pentru lucrări de reparație, completarea bibliotecilor, reciclarea cadrelor. 17 APP au încheiat cu FISM contracte de performanță, conform cărora școlile pot beneficia de încă 1000 de dolari SUA cu o condiție: comunitatea să contribuie cu o sumă similară. Acești bani sînt folosiți pentru organizarea unor activități, formarea continuă a profesorilor, excursii etc.

Deschiderea școlilor către comunitate. Multe dintre instituțiile de învățămînt, în special din satele mici, se transformă în adevărate centre de informare și dezvoltare, inițiază noi proiecte etc. Directorii de școli și primarii unor localități, prezenți aici, pot confirma acest lucru.

Investigațiile efectuate în 20 de comunități ce implementează proiectul de dezvoltare a parteneriatului denotă că dintre toate instituțiile din sat, locuitorii au cea mai mare încredere în școală (apreciată cu 4,2 pe scara de la 1 la 5), urmînd administrația publică locală și biserica, care s-au plasat pe locurile 2 și 3. Faptul în cauză ne demonstrează încă o dată rolul școlii în comunitate, dar și responsabilitățile ei.

În cadrul proiectului de creare a rețelei beneficiarilor FISM se preconizează să fie deschise centre comunitare

de informare și dezvoltare în 18 comunități. În zona de nord concursul s-a desfășurat deja, la el participînd, în mare, satele cu școli renovate (Cișcăreni, Pîrlița, Ștefănești, Viișoara, Cuhureștii de Jos etc.), ceea ce înseamnă că respectivele centre vor fi fondate chiar în unitățile de învățămînt din localitate.

O parte integrantă a proiectului *Crearea rețelei beneficiarilor FISM* este și elaborarea unui curs opțional de dezvoltare comunitară pentru elevi, implementarea căruia (18 școli rurale) va reprezenta un pas important spre optimizarea școlii și deschiderea ei spre comunitate.

Lecții însușite:

- Dezvoltarea parteneriatului și orientarea eforturilor spre atingerea unui obiectiv comun constituie cheia succesului în proiectele de dezvoltare comunitară.
- Monitorizarea și evaluarea în colaborare, schimbul permanent de informații contribuie la eficiența implementării proiectului.
- Implicarea membrilor comunității în procesele de luare a deciziilor și delegarea responsabilităților pentru pregătirea, implementarea și durabilitatea proiectului contribuie la sporirea nivelului de conștientizare și la schimbarea mentalității oamenilor. Membrii comunității devin actori activi ai procesului de dezvoltare comunitară.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Sprijin pentru dezvoltarea școlii rurale Centrul Educațional PRO DIDACTICA

- Bursele Fundației Soros *Educație pentru o societate deschisă* (1999-2002), 4 ediții de training-uri intensive din 1-2 module, la care au participat peste 400 de profesori din școlile rurale
- Training-uri deschise la psihopedagogia generală și didactica disciplinelor pentru cadrele didactice din școlile generale și din școlile internat (2000-2002) – 265 de învățători, profesori și educatori
- Training-ul *Eu și economia. Abilități pentru a reuși în viață* (în colaborare cu Proiectul *Junior Achievement Moldova*) peste 20 de activități cu încadrarea a mai mult de 100 de participanți
- Training-uri de inițiere în metodologia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice* în școlile rurale mici (in house) - 2002
- Training-uri deschise de inițiere în metodologia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice* (2000-2002)
- Programul *Autoevaluarea școlii* cu implicarea a 15 școli rurale (2000-2002)
- Seminarul *Recomandări practice pentru implementarea curriculumului de liceu* în toate direcțiile județene de învățămînt, tineret și sport (2000 -2001)
- Elaborarea și editarea materialelor didactice suport în ajutorul profesorului și elevului din învățămîntul preuniversitar
- Donație de carte pedagogică pe parcursul a 6 ani
- Servicii de documentare și informare în biblioteca CEPD
- Privilegii în participarea la activitățile educaționale organizate de CEPD (conferințe, mese rotunde, ateliere, lansări de carte etc.)

Atelierul

“ȘCOALA RURALĂ – CATALIZATOR AL SCHIMBĂRII: DIN PERSPECTIVA PARTENERIATULUI PAS CU PAS – FISM”

Scopul atelierului: a) a împărtăși experiențele de succes ale școlilor din cadrul parteneriatului în implementarea învățământului formativ prin modelul *Pas cu Pas*; b) a promova maturitatea civică și activismul comunităților rurale în soluționarea problemelor școlii și ale localității.

Vorbitorii, reprezentanți ai localităților rurale în care școala a câștigat microproiectul de renovare a clădirii cu susținerea FISM (o contribuție de 15% din costul proiectului) și s-a încadrat în implementarea Programului *Pas cu Pas*, au adus multiple exemple de schimbări pozitive, de pe urma cărora au beneficiat copiii, cadrele didactice și comunitatea în ansamblu. Grație ajutorului acordat de parteneri – asistență în pregătirea cadrelor didactice (Programul *Pas cu Pas*) și dotarea cu mobilier modular (FISM) – a fost creat un mediu de învățare centrat pe elev, profesorii modificându-și practicile din clasă, aplicând tot mai sigur strategii ce formează o gândire critică, divergentă și constructivă.

Astfel, *Neli Sajin*, director adjunct al Școlii medii din s. Doroțcaia, jud. Chișinău, a adus exemple de dezvoltare la elevi a deprinderilor de studiu independent, inclusiv datorită diversificării surselor de învățare: cadre didactice, experți în domeniu, colegi, membri ai familiei, variate surse primare, materiale tipărite și video/audio etc.

Veronica Barbăroșie, director al Școlii primare din s. Mereni, jud. Chișinău, a argumentat efectul de replicare a exemplului de succes: mediul adecvat învățării, creat cu forțe proprii și cu participarea părinților.

Ludmila Uscatu a menționat interacțiunile calitative noi între elevi și profesori, climatul psihoafectiv favorabil, parteneriatul școală-familie, implicarea familiei în toate aspectele vieții instituției și a clasei, soldată cu crearea Asociației părinților și pedagogilor, care a devenit catalizator al unor proiecte noi, cu efect benefic pentru întreaga comunitate (proiectul ecologic). Prezentatoarea a evidențiat o dimensiune aparte a programelor cu care conlucrează: prin promovarea eficienței și a practicilor transparente ele au o forță educativă, o valoare morală și stimulatoare deosebită.

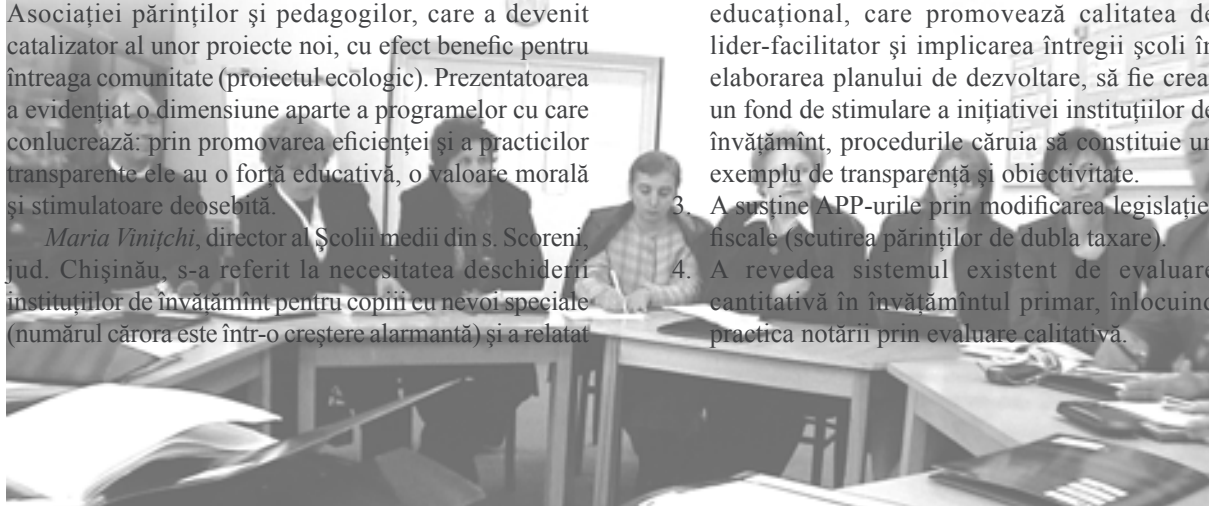
Maria Vinițchi, director al Școlii medii din s. Scoreni, jud. Chișinău, s-a referit la necesitatea deschiderii instituțiilor de învățământ pentru copiii cu nevoi speciale (numărul cărora este într-o creștere alarmantă) și a relatat

despre experiența creării în școala unde activează, cu susținerea FISM, a unui centru pentru asemenea elevi. În luarea de cuvânt s-a accentuat că programul *Pas cu Pas* promovează un mediu favorabil pentru socializarea și integrarea copiilor cu dizabilități, oferindu-li-se servicii specializate, astfel fiind soluționată problema unei eventuale instituționalizări.

În prezentarea ce ar putea fi numită *Noi idei, noi proiecte, noi speranțe, Nadejda Darii*, primar, și *Maria Dodon*, director al Școlii medii din s. Zberoaia, jud. Ungheni, au adus exemplul unei fructuoase conlucrări dintre școală și administrația locală, care a rezultat într-un impresionant număr de proiecte: colaborarea cu FISM (renovarea școlii), cu Programul *Pas cu Pas* (pregătirea profesorilor de gimnaziu pentru asigurarea tranziției copiilor la acest ciclu), cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA (*Autoevaluarea școlii și Școala 2000+*), cu UNICEF (*Parlamentul copiilor*), cu Fundația SOROS-Moldova (*Turism rural*), cu Guvernul elvețian, prin intermediul Asociației femeilor (*Apă potabilă*) etc.

Probleme invocate și sugestii pe marginea dezbaterilor:

1. Prezentarea în plen a statisticilor, din care reiese că numărul copiilor ce vor veni la școală în următorii ani va descrește dramatic, a avut ecou în discuțiile din atelier. Din perspectiva experienței claselor *Pas cu Pas*, care încurajează prezența unui asistent didactic și o găsesc benefică în contextul educației activ-participative, în special la ciclul primar, s-a propus ca Ministerul Educației să susțină această formulă, în scopul menținerii învățătorului în școală (în situația când numărul claselor se va reduce).
2. Pentru sprijinirea unui nou stil de management educațional, care promovează calitatea de lider-facilitator și implicarea întregii școli în elaborarea planului de dezvoltare, să fie creat un fond de stimulare a inițiativei instituțiilor de învățământ, procedurile cărui să constituie un exemplu de transparență și obiectivitate.
3. A susține APP-urile prin modificarea legislației fiscale (scutirea părinților de dubla taxare).
4. A revedea sistemul existent de evaluare cantitativă în învățământul primar, înlocuind practica notării prin evaluare calitativă.



Atelierul

“ASIGURAREA ȘI PERFEȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE DIN ȘCOLILE RURALE”

Probleme:

1. Numărul de cadre didactice necesar anual pentru asigurarea procesului de învățămînt constituie 2500-3000, în școală însă vin puțini absolvenți.
2. Anul trecut, din 2120 de tineri specialiști s-au angajat doar 810.
3. Disciplinele la care se resimte un deficit mai mare de cadre didactice sînt: limba franceză, limba engleză, limba română, matematica, informatica, educația fizică.
4. O lipsă acută de cadre didactice este sesizată în zona de sud a republicii. Absolvenți ai instituțiilor pedagogice, originari din aceste județe, sînt, de asemenea, mai puțini.
5. „Supraîncărcarea” cadrelor cu ore. Mulți profesori au cîte 1,5-2 sarcini didactice.
6. Tinerii specialiști abandonează școala. Salariul acestora constituie aproximativ 300 de lei (plus indemnizațiile), ceea ce nu asigură minimul necesar pentru existență.
7. Bugetul alocat de stat pentru perfecționarea profesorilor este redus în raport cu nevoile reale.
8. În școlile rurale mici, la disciplinele din ciclul estetic, nu sînt suficiente ore pentru o sarcină didactică. Astfel, în foarte multe instituții nu se predă muzica, arta plastică etc.
9. Natalitatea scăzută, “îmbătrînirea” sporită a populației, în general, și a personalului didactic, în special.
10. Starea precară a edificiului și a bibliotecii, asigurarea insuficientă cu cadre a Institutului de Științe ale Educației. Înzestrarea bibliotecii cu literatură și cu materiale didactice s-a încheiat, practic, în 1989.

Soluții:

1. Repartizarea absolvenților la locul de baștină.
2. Angajarea pensionarilor pentru suplinirea posturilor vacante.
3. Crearea condițiilor în vederea realizării conceptului de formare profesională continuă (nu o dată la cinci ani, ci în mod sistematic). Or, calitatea învățămîntului este asigurată, în primul rînd, de cadrele bine pregătite.
4. Elaborarea standardelor pentru pregătirea cadrelor didactice.
5. Asigurarea libertății de alegere a instituției de perfecționare.
6. Definitivarea și aprobarea Concepției de formare profesională continuă, după dezbateri ample asupra textului la diverse niveluri.
7. Introducerea sistemului de credite transferabile în domeniul perfecționării cadrelor.
8. Dezvoltarea conștiinței profesionale a cadrelor didactice. Valorificarea eficientă a experienței profesorilor.
9. Asigurarea durabilității Proiectului *Reformarea învățămîntului general* al Băncii Mondiale, componenta *Perfecționarea cadrelor*. Republica Moldova este unica țară care a finisat cu succes implementarea proiectului de perfecționare tip „cascadă”.
10. Sporirea calității perfecționării cadrelor didactice.
11. Oferirea specializărilor duble la toate facultățile de profil.
12. Modernizarea formării inițiale a cadrelor didactice.
13. Promovare colaborării dintre școală și părinți.
14. Crearea unor parteneriate comunitate – părinți pentru sprijinirea cadrelor didactice. De exemplu, la inițiativa DGJITS Edineț au fost dublate salariile tinerilor specialiști în primul an de activitate.
15. Oferirea unor posibilități reale de recalificare a cadrelor didactice.
16. Antrenarea Fondului de Investiții Sociale din Moldova în procesul de instruire și perfecționare a cadrelor didactice.
17. Coordonarea și unificarea modalităților de perfecționare de către departamentul respectiv al Ministerului Educației.
18. Crearea cadrului conceptual al învățămîntului postuniversitar.

Atelierul

“ȘCOALA RURALĂ MICĂ”

Participanții la atelier au concluzionat că școala rurală mică trebuie să existe, în pofida tuturor greutăților economice prin care trece astăzi țara. În scopul menținerii/sprrijinirii instituțiilor de la sate este necesar un Program Național de relansare a învățământului, care ar reabilita școlile mici. Ministerul Educației urmează să elaboreze o strategie complexă de soluționare a problemelor școlilor rurale mici, un element al căreia ar fi conferirea unui statut aparte acestor instituții.

Cartografierea școlilor rurale mici, sensibilizarea opiniei publice: reprezentanți ai administrației locale, ai organelor

financiare, ai comunităților ar putea contribui la găsirea soluțiilor optime pentru fiecare caz aparte.

A fost lansată ideea nominalizării impozitelor din care se creează bugetul pentru învățământul preuniversitar. În contextul actual, este oportună identificarea pachetului de servicii educaționale pe care urmează să le presteze instituțiile în cadrul învățământului obligatoriu asigurat de stat și calcularea exactă a normativelor de cheltuieți minime pentru un elev.

Alte probleme și soluții identificate și elaborate în cadrul atelierului:

	Probleme	Soluții
1.	Nu este asigurat pe deplin accesul la învățură al copiilor din localitățile rurale mici	<ul style="list-style-type: none"> • Deschiderea unor noi instituții educaționale prin comasarea grădinițelor de copii cu școlile primare • Organizarea rețelei de transport școlar ar oferi posibilitate fiecărui copil să se deplaseze normal la/de la școală
2.	Majoritatea instituțiilor de învățământ din localitățile rurale mici nu dispun de condițiile necesare pentru desfășurarea procesului educațional	<ul style="list-style-type: none"> • Finanțarea directă de la buget ar asigura funcționarea normală a școlilor rurale mici • Conștientizarea necesității și pregătirea școlii rurale mici pentru a deveni catalizatorul relațiilor de parteneriat cu comunitatea • Introducerea vucerului școlar prezentat de elev la unitatea de învățământ în care dorește să-și facă studiile ar duce la crearea unei concurențe sănătoase și la egalizarea șanselor pentru fiecare instituție • Crearea centrelor educaționale pe lângă primăriile ar permite, în situația economică actuală, soluționarea parțială a problemelor de dotare cu materiale didactice a școlilor mici
3.	Serviciile educaționale din școlile rurale mici nu sînt de calitate	<ul style="list-style-type: none"> • Asigurarea de către instituțiile autorizate în perfecționarea cadrelor didactice a reprofilării învățătorilor și profesorilor în contextul exigențelor școlilor rurale mici (la două-trei discipline școlare) ar rezolva într-o anumită măsură problema posturilor vacante • Formarea de către instituțiile de învățământ superior a cadrelor didactice cu un profil mai larg (la 2-3 discipline școlare, pregătiți să lucreze în clase cu predare simultană și în ciclul gimnazial)
4.	Lipsa acută de cadre didactice	<ul style="list-style-type: none"> • Efectuarea unei analize profunde ar arăta nevoile reale de cadre didactice și ar permite reprofilarea celor ce activează astăzi în școlile rurale mici • Asigurarea transportului școlar și pentru profesori ar permite suplinirea locurilor vacante (profesorii vor lucra în 2-3 școli) • Crearea unui orar unic pentru 2-3 instituții educaționale vecine ar oferi posibilitatea angajării prin cumul a profesorilor și remunerarea adecvată a acestora • Sporul la salariu pentru profesorii care activează în satele situate departe de centrele administrative (de la 8% la 75%, experiența României) ar soluționa parțial problema lipsei cadrelor didactice
5.	Vidul informațional care s-a creat în localitățile rurale îndepărtate de centrele urbane	<ul style="list-style-type: none"> • Crearea centrelor rurale de informare a cadrelor didactice • Conectarea școlilor rurale mici la Internet

Gheorghe ȘALARU

Experiențe străine în dezvoltarea școlilor rurale

În cele ce urmează ne vom referi la experiența României, Poloniei și Federației Ruse, de care ne leagă trăsături comune, dat fiind faptul că mult timp am avut aceiași vectori în dezvoltarea învățământului, în general, și a celui rural, în particular.

În România, unul dintre domeniile de importanță majoră ale reformei învățământului este școala rurală, cu următoarele obiective specifice:

- deschiderea de școli în fiecare comunitate, conform solicitării autorităților locale;
- repararea clădirilor existente și construirea edificiilor noi;
- echiparea școlilor rurale (bibliotecă, laboratoare, microrețea electronică, mijloace de transport etc.);
- menținerea în funcții a personalului didactic;
- extinderea grădinițelor de copii în mediul rural, constituirea de unități școlare mai mari (prin integrarea învățământului primar și gimnazial), extinderea liceelor și a învățământului profesional la sate;
- asigurarea accesului la învățătură pentru copiii romi;
- inițierea unui real învățământ agricol;
- creșterea efectivului de specialiști dispuși să lucreze la sate;
- activarea preocupării comunităților locale pentru școală;
- crearea unor centre de informare a personalului didactic, echipate electronic.

Examinând faptele concrete din contextul reformei educaționale, se poate afirma că Ministerul Educației Naționale al României a pus în aplicare o politică coerentă privind învățământul rural. În acest sens s-au întreprins multiple măsuri, dintre care menționăm:

- efortul de stabilizare a cadrelor didactice la sate prin acordarea acestora a unui spor salarial în volum de 5-80%, în funcție de proximitatea față de centrele urbane;
- punerea în aplicare a programului de abilitare a școlilor, care are la bază finanțarea în sumă de circa 130 mln. dolari SUA;
- inițierea, conceperea și punerea în aplicare a programului de relansare a învățământului rural (elaborat în 1998 și având un buget de 400 mln. dolari SUA).

În 1999 inspectoratele școlare au efectuat analize la nivelul fiecărui județ și au elaborat baza analitică și proiecte în vederea aplicării Programului de relansare a învățământului rural ce vizează următoarele ținte:

- asigurarea cu microbuze și autobuze a școlilor de

- la sate, organizarea rețelei de transport școlar;
- reorganizarea bibliotecilor rurale, dotarea cu cărți și materiale;
- echiparea laboratoarelor școlare de la sate și înzestrarea fiecărui gimnaziu cu o microrețea de computere;
- organizarea de cantine școlare;
- organizarea modernă a rețelei școlare.

De asemenea, au fost inițiate și alte microproiecte. Merită să fie menționate: constituirea a opt centre rurale de informare a cadrelor didactice, trei dintre ele fiind organizate cu concursul Ambasadei Franței, concretizându-se apoi în Proiectul-pilot de dotare cu materiale didactice a școlilor din șapte județe (în valoare de 11 mln. dolari SUA).

Pentru perioada 2001-2004, Programul prevede:

- crearea unei rețele de transport școlar, dotarea bibliotecilor școlare și a laboratoarelor cu echipament modern;
- integrarea școlii în comunitate;
- organizarea învățământului agricol. În 15 școli agricole și de industrie alimentară a fost aplicat programul PHARE-VET, în cadrul căruia au fost incluse meserii noi: fermier pentru producerea cărnii, fermier pentru producerea laptelui, legumicultor, agricultor, morar, brutar;
- pregătirea cadrelor didactice pentru școlile rurale. Ministerul Educației Naționale a schimbat politica formării educatorilor, învățătorilor și profesorilor de gimnaziu, măsurile esențiale fiind:
 - crearea rețelei naționale a colegiilor universitare de institutori;
 - extinderea efectivului de studenți în învățământul superior de stat;
 - crearea rețelei naționale a învățământului superior la distanță;
 - acordarea de facilități pentru cei ce studiază în colegii universitare și locuiesc la sate;
 - inițierea cadrelor didactice de la sate în tehnicile elaborării de proiecte și cuprinderea lor în programele *Educația celei de a doua șanse, Formarea profesională continuă, Educația adulților*.
- elaborarea codului competențelor și obligațiilor directorului de școală în condițiile descentralizării și autonomiei instituționale a școlilor;
- autorizarea sanitară a școlilor rurale.

Începând cu 1998, Ministerul Educației Naționale al României a anunțat Politica pentru sănătate din școli și a cerut tuturor unităților să treacă examenul autorizării sanitare – operație ce nu se realizează într-un singur an, deoarece implică o serie de condiții (alimentarea cu apă, canalizarea, prezența stației termice autonome etc.), care

OPTIMIZAREA ȘCOLII RURALE: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE

Chișinău, 25 octombrie, 2002

OPTIMIZAREA ȘCOLII RURALE: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE

OPTIMIZAREA ȘCOLII RURALE: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE

CONFERINȚA NAȚIONALĂ



FISM



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE



ProDidactica
CENTRUL EDUCATIONALE





De curînd, la Editura Arc din Chișinău, a apărut, în versiune românească, un remarcabil studiu pedagogic semnat de Paul Clarke *Comunități de învățare: școli și sisteme* (*Learning schools, learning systems*, trad. de Diana Stanciu).

Autorul, profesor universitar din Marea Britanie, cunoscut cercetător și consultant în domeniul evaluării și dezvoltării școlii, a revenit cu această ocazie în Moldova, pentru a participa nemijlocit la lansarea volumului. Evenimentul s-a produs pe 28 noiembrie 2002, în prezența unei numeroase asistențe, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, care a și promovat ideea traducerii acestei exegeze (în cadrul Programului *Informare și schimb de experiență*).

Editată cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova și avînd un tiraj de 2000 de exemplare, cartea va ajunge în toate bibliotecile școlare din republică.

Rod al mai multor ani de reflecții și exercițiu experimental (a trebuit să scriu alte patru cărți, pînă să ajung la aceasta, mărturisirea chiar autorul), ediția vine să propună un nou mod de abordare, netraditională, cu privire la paradigma educațională, un nou model de perfecționare școlară.

Compusă din *Prefață*, trei *Părți* (înglobînd opt capitole), *Bibliografie* și un foarte util *Indice*, lucrarea este, de fapt, o conversație dintre autor și virtualul cititor/profesor, o invitație la dialog, avînd drept subiect schimbarea. Exegețul pledează pentru *școala celui de-al treilea mileniu ca școală a învățării* și pentru *risc* – ca aspect indiscutabil al *cunoașterii*. Concepută ca o *călătorie a perfecționării* (vezi cele trei *Părți*, sugestiv intitulate: *Pregătirea călătoriei pe care o începem*, *Desfășurarea călătoriei*, *Reflecții asupra călătoriei*) cartea te învață cum să înveți, avînd drept scop final crearea unui viitor mai bun. Ne aflăm într-o perioadă a redefinirii, constată autorul, și, *la fel cum lumea medievală a început la un moment dat să folosească piatra în construcții pentru a exprima modul în care înțelege realitatea, noi trebuie să privim la materialul de construcție al timpului nostru pentru a înțelege esența a ceea ce sîntem ca ființe umane. Materialele noastre de construcție ideale nu sînt aceleași cu cele din trecut și chiar dacă temele noastre rămîn coerente, interpretarea lor evoluează, dînd naștere la noi provocări* (pp. 14-15).

Cum putem conceptualiza școala viitorului? Cum poate gîndirea acestei școli să influențeze activitatea curentă din școlile de astăzi, astfel încît să putem începe a construi un viitor în care am vrea să trăim și să muncim? – iată două generative întrebări formulate în chiar debutul studiului (p.21), întrebări la care se încearcă un răspuns în paginile imediat următoare, întrebări la care răspunde, de fapt, întreaga carte. Reconceptualizarea perfecționării școlare autorul o vede în elaborarea unui *model dinamic al schimbării*, astfel încît complexitatea de zi cu zi a școlilor să fie recunoscută și folosită constructiv pentru a completa investigarea continuă a procesului de învățare (p.39).

Una din componentele de bază ale agendei învățării o constituie *adaptabilitatea*, aceasta conferindu-i celui ce învață capacitatea de a trăi și a învăța în situații controversate și de a fi capabil să integreze învățarea și s-o aplice corespunzător (pp.37-38). Este necesar să dezvoltăm un *nou limbaj al perfecționării*, mai adecvat pentru a răspunde la problemele prezente și a deschide drumul spre viitor, or, autorul este convins că prima jumătate a secolului nostru va constitui perioada de răscruce în care ne vom detașa de *modalitățile moderniste* și ne vom îndrepta spre o *nouă viziune sistemică*, dominată de o cunoaștere susținută la nivel politic, economic, de mediu, social, tehnic, pe scena locală și cea globală (p.59).

Care ar fi calea? Cum să ajungem de la *școlarizare* la *învățare*, de la *instrumental* la *durabil*?

Răspunsul îl aflăm în *harta conceptuală a schimbării* (de la *paradigma modernă*, prin *tranziții dincolo de modernitate*, spre

paradigma ecologică), hartă a dezvoltării ce ne-ar servi drept busolă în teritoriul nou al perfecționării, altfel zis, o deplasare pe termen lung *spre un sistem ecologic integrat, în rețea* (p.84). Proiectul implică schimbarea la nivel personal, instituțional și interinstituțional, acest proces fiind susținut de trecerea de la practici instrumentale la practici durabile, care se potrivesc mai bine unui sistem viu decît unui proces mecanic al învățării.

Numai printr-o abordare holistică, “inteligentă”, integrativă, a schimbării, numai pătrunzîndu-ne de înțelegerea că *schimbarea este un proces, nu un eveniment* (Michael Fullan) – idee la care autorul ține foarte mult și o subliniază în repetate rînduri – vom avea siguranța reușitei. Exemplificînd prin descrierea diferitelor profiluri ale activității școlare (fie printr-o inițiativă longitudinală deliberat influențată de rețea sau printr-o călătorie școlară), autorul scoate în evidență importanța *diferenței* ca adevărată forță în dezvoltarea sistemului de învățare. Este gîndul ce îl desprindem din *Partea a II-a* a lucrării (cu cele două capitole: *Expediții în domeniul învățării...*; *O călătorie în domeniul învățării*) în care prin *studiul de caz* a fost ilustrat procesul de normalizare bazat pe o interpretare de la “local” la “global” a sistemului, un proces tranzițional de evoluție în care cultura școlii trece de la un mod de acțiune la altul, în funcție de necesități.

În *Partea a III-a*, și ultima, a cărții autorul insistă asupra modalității de facilitare a acestui proces de perfecționare astfel încît să devină un *sistem autorizat* (p.149).

Postulatul principal de la care pornește și pe care se sprijină autorul este că *oamenii constituie cel mai important instrument transformățional* și modul în care oamenii tolerează o situație sau o critică creează diferențe referitoare la *rolul școlii ca loc al învățării* (p.167).

Astăzi școala, consideră Paul Clarke, devine o instituție din ce în ce mai relevantă și mai necesară. Iată de ce avem nevoie de o atitudine mentală care să ia în serios faptul că învățarea este un proces riscant, semnificativ, care ne schimbă viața, el constituind o experiență inerent socială (p.173).

Cartea se încheie cu un manifest-program pentru *școlile-comunități de învățare*, rezultat din propria experiență a autorului și elaborat împreună cu profesorii, copiii și părinții în timpul *călătoriei de învățare*. Cînd oamenii cred în posibilitățile lor, cînd școala inițiază gîndirea în domeniile noi ce apar în fața ei, dezvoltîndu-se între două tendințe puternice de a vedea lumea și de a alege o cale care să servească cel mai bine imperativelor colective și personale, atunci școala va deveni școala de mîine, va învăța să facă față complexității și va fi o școală-comunitate de învățare, ducînd mai departe cercetarea sistemului de învățare.

Modelele școlii britanice, opinează specialiștii, sînt perfect funcționale și în Republica Moldova. Originală, vîdînd o puternică personalitate, contribuția profesorului Paul Clarke va fi, credem, de maximă utilitate pentru managerii instituțiilor educaționale, pentru profesori, pentru toți cei interesați de școala viitorului.

nu pot fi acoperite într-un timp scurt. De fapt, situația din școli reflectă gradul de civilizație al comunității.

Evident, învățământul rural depinde de evoluția economică a satelor și a țării în general. De menționat, că programul de relansare a învățământului rural este inclus în *Strategia de dezvoltare* pe termen mediu a României, care a întrunit susținerea liderilor partidelor parlamentare și s-a concretizat în Planul de acțiune pentru implementarea strategiei.

Am evocat aceste argumente fiind convingși de faptul că, studiindu-le detaliat, am putea prelua unele elemente care ar contribui benefic la schimbarea școlii de la sat și în Republica Moldova.

O altă experiență ce merită să fie analizată este cea a Poloniei care, începând cu 1990, s-a lansat într-un program de reforme profunde în toate domeniile, inclusiv în sistemul educațional. Politica cu referire la școala rurală a fost influențată profund de Legea despre Administrația Publică Locală. Convingerea că APL este cea mai indicată instituție pentru raționalizarea, îmbunătățirea și reformarea școlilor rurale a dus la descentralizarea sistemului educațional polonez, motivele fundamentale fiind următoarele:

- APL este mai aproape de școală și cunoaște nevoile educaționale locale;
- APL are dreptul să-și exprime preferințele sale în educație prin alocări adiționale în buget.

Descentralizarea sistemului educațional din Polonia a fost efectuată treptat și în mod progresiv. Un accent deosebit a fost pus pe calitatea sistemului managerial care presupune ca APL să dispună de:

- capacitatea legală de a influența efectiv managementul școlilor (posturi, salarii, buget etc.);
- un sistem eficient de monitorizare, de evaluare a calității serviciilor educaționale prestate, a rezultatelor predării și calității școlilor;
- fonduri publice suficiente pentru a asigura același standard de educație, ce ar permite tuturor elevilor accesul la alte niveluri de învățământ.

Experiența poloneză demonstrează că APL poate contribui considerabil la calitatea educației, dacă este responsabilă de alocarea resurselor pentru școli.

Pe de altă parte, reformele din învățământ au afectat o mare parte din școlile rurale mici. Polonia a cheltuit cu 10% mai mult pentru fiecare elev din ciclul primar decât pentru

fiecare elev din treapta secundară, pe când majoritatea țărilor cheltuiesc cu 30% mai mult pentru elevii din sectorul secundar. În rezultat, au fost închise 2000 de școli sătești cu mai puțin de 100 de elevi, preconizându-se lichidarea a încă 500 de școli similare. Aceste decizii pragmatice din punct de vedere financiar au fost acompaniate de un impact profund negativ pentru comunitățile rurale. În consecință, a fost inițiat proiectul *Școala mică*, în cadrul căruia s-a constituit o organizație ce susține activitatea școlilor mici. S-a demonstrat că școala rurală este unica instituție culturală și educațională activă, care dispune de un potențial intelectual și o bază materială importantă pentru populația de la sate: educația adulților, cursuri de formare, schimb de tehnologii agricole moderne etc. Școala în localitatea rurală devine un centru de coeziune și de dezvoltare comunitară, fiind și un instrument de formare a cetățeanului.

În Federația Rusă, școala rurală reprezintă 2/3 din numărul total de instituții de învățământ, în care învață aproximativ 6 mln. de copii și activează 685 mii de învățători și profesori; 31% sînt școli primare, 10% dintre acestea avînd mai puțin de 10 copii. Întreținerea lor este de cîteva ori mai "scumpă" decît a școlilor din mediul urban. Economiiștii au constatat că în cazul lichidării școlilor mici, bugetul "va cîștiga" 45 miliarde de ruble. Cu toate acestea, Guvernul nu se grăbește să le închidă. Mai mult ca atît, a fost elaborată Concepția restructurării instituțiilor educaționale din mediul rural, care are ca scop major asigurarea șanselor egale în realizarea dreptului constituțional la învățatură al fiecărui copil de la sat. În majoritatea cazurilor însă școala rurală mică nu este în stare să îndeplinească acest deziderat, deoarece baza materială este sub nivel, se atestă insuficiență de cadre didactice etc. Ministerul Învățământului din Federația Rusă vede soluționarea respectivelor probleme prin constituirea cîtorva centre de instruire și prin organizarea transportului pentru elevii din localitățile învecinate. Este prea devreme să vorbim despre unele rezultate; sistemul de învățământ se află într-o perioadă de pregătire și doar în anul 2004 va fi lansată reforma propriu-zisă.

Desigur, problemele școlilor rurale, mai ales ale celor mici, sînt multiple și variate. Ele pot fi rezolvate doar prin acordarea acestor instituții a unui statut aparte. Urmează să valorificăm experiențele României, Federației Ruse, Poloniei și ale altor țări și să le adaptăm la condițiile concrete din țara noastră.

Tudor COJOCARU

Onorată asistență!

Unul dintre obiectivele de bază ale sistemului nostru de învățământ este dezvoltarea școlii rurale. Întrunirea de astăzi o considerăm de anvergură, fiindcă a deschis practic dezbaterile pe marginea acestei probleme.

Trebuie să accentuez faptul că dezvoltarea satului este una din preocupările executivului. Cunoașteți că la inițiativa Președintelui Republicii Moldova în acest an s-au oferit mai multe facilități, s-au deschis mai multe porți pentru a asigura accesul la învățământul superior absolvenților de la sate. În acest context, după Proiectul Reformei Învățământului General ce va finaliza la sfîrșitul anului de învățământ curent, preconizăm inițierea unui program de

importanță majoră privind dezvoltarea școlii rurale.

Toți cei prezenți la conferință ne-au promis deja susținere și sînt gata să pună umărul la educația tinerei generații întru dăinuirea noastră ca neam. După cum susținea Lucian Blaga, “veșnicia s-a născut la sat”. De acolo vine un potențial care merită și trebuie valorificat. Este un lucru cert, care nu necesită comentarii. Urmează să găsim soluții, dar nu numai pe termen lung; să stabilim ce putem întreprinde, reieșind din realitatea obiectivă. Aș remarca două dintre sugestiile enunțate:

- analiza și revizuirea Statutului asistentului didactic, ținîndu-se cont de condițiile actuale, cînd se micșorează contingentul de copii;
- crearea unui fond social pentru inițiativele de sprijinire a școlii rurale.

Conferința practică de astăzi este binevenită. Spun *practică*, deoarece sîntem familiarizați deja cu unele aspecte teoretice, avem o imagine formată asupra

dezvoltării învățămîntului în republică. Să încercăm deci să realizăm ceva, chiar și cu puținele mijloace de care dispunem în prezent.

Doresc să aduc mulțumiri din partea Ministerului Educației inițiatorilor acestei întîlniri utile și să-mi exprim încrederea că veți sensibiliza opinia publică și pedagogică acolo unde vă desfășurați activitatea: în școală, la Direcția de învățămînt, în comunitate.

Va fi nevoie de un efort comun pentru a asigura echitatea socială în învățămînt. Este de bun augur proiectul *Educație pentru toți*, care se vrea implementat. Concepția respectivă, susținută financiar prin diverse proiecte și subvenții, se va încadra în aceeași mare operă – dezvoltarea școlilor rurale.

Vă mulțumesc și vă doresc succese!

REZOLUȚIA CONFERINȚEI

Comunicările prezentate la sesiunea plenară și dezbaterile din cadrul atelierelor, la care au participat mai mult de 70 de persoane, reprezentanți ai administrației publice locale, manageri ai instituțiilor educaționale de la diferite niveluri, cercetători științifici, reprezentanți ai ONG-urilor, ai Ministerului Educației și ai Parlamentului, au avut ca obiectiv principal elucidarea problemelor cu care se confruntă actualmente majoritatea școlilor rurale din Republica Moldova și găsirea unor soluții adecvate și eficiente.

Rezoluția în cauză consemnează principalele opinii expuse și susținute de către participanți. Astfel, *este iminentă necesitatea unui program de acțiuni în vederea implicării efective, pe bază de parteneriat, a școlii și comunității în procesul de dezvoltare durabilă, economică și culturală, a localităților satești.*

Conferința a pus la baza lucrărilor următorul principiu: *școala are un rol fundamental în dezvoltarea comunității, dar își va putea îndeplini misiunea numai în cooperare și cu sprijinul tuturor actorilor comunității (reprezentanților puterii publice locale, agenților economici și sectorului asociativ).*

Din cauza profunde crize, economice și sociale, principiile reformei educaționale nu au putut fi promovate în mod consecvent și complex. Dar, inspiră optimism faptul că multe școli rurale și comunitățile în ansamblu conștientizează tot mai mult că, numai prin adoptarea unei atitudini pro-actieve și nu prin așteptarea soluțiilor “de sus”, se poate face față problemelor existente și se poate spera la o adevărată schimbare spre bine. Ca exemple edificatoare în acest sens pot servi școlile rurale care, în bază de proiecte, au reușit să obțină suport financiar de la FISM pentru renovarea clădirilor, procurarea mobilierului și a literaturii și pentru implementarea unor noi programe educaționale.

Un rol important în dezvoltarea durabilă a comunităților și în optimizarea școlilor rurale revine Asociațiilor de părinți și pedagogi, care se implică activ în soluționarea problemelor școlii și în deschiderea ei spre comunitate, aceasta urmînd să devină un catalizator al schimbării.

În Republica Moldova, în mod similar cu alte țări din Europa Centrală și de Est, există și *problema școlilor rurale mici*, cu un rol semnificativ în sistemul preuniversitar. Apare ca stringentă problema renovării politicii educaționale, care să îmbine interesele și posibilitățile financiare ale statului cu drepturile și necesitățile educaționale ale copiilor din satele mici.

Cadrelor didactice și manageriale din școlile rurale trebuie să devină agenți ai procesului de transformare a instituțiilor de învățămînt în centre de dezvoltare comunitară. În această ordine de idei, instituțiile ce prestează servicii de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale urmează să racordeze programele de instruire la cerințele specifice ale școlilor rurale în general, și ale celor mici, în special. Oferirea unor posibilități reale de reprofilare devine o necesitate prioritară pentru asigurarea școlilor cu personal didactic.

Reforma actuală a sistemului de perfecționare a cadrelor didactice trebuie să susțină tendința de formare cu adevărat continuă, și nu în regim presant, înainte de atestare, prin atribuirea unui rol activ cadrului didactic în selectarea modalităților de dezvoltare profesională, inclusiv în alegerea cursurilor și instituțiilor de formare.

Conferința a demonstrat încă o dată importanța și necesitatea dezvoltării parteneriatului dintre instituții de stat, organizații donatoare și sectorul asociativ în vederea optimizării procesului educațional și dezvoltării durabile a comunităților rurale.



DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO... DIDACTICA PRO...



Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Revista de teorie și practică educațională "DIDACTICA PRO..." figurează în lista catalog a publicațiilor din Republica Moldova pe anul 2003, cu indicele:
31546 - la toate oficiile I. S. Poșta Moldovei;
31706 - Agenția Moldpresa S. A.

ABONAMENTE:
6 luni-30 lei;
12 luni-60 lei.

De asemenea, abonamentele pot fi contractate și la sediul redacției.

Prețul unui abonament cu ridicare la sediul redacției - 50 de lei.

Vă puteți completa colecția revistei pe anii 2001-2002 la sediul redacției.

Plata pentru abonamente poate fi efectuată și prin transfer bancar.

Vă mulțumim pentru că sunteți alături de noi!





Curriculum la managementul învățămîntului

Metoda Portofoliul clasei

Jocul didactic

J. J. Rousseau despre libera dezvoltare a personalității



Vladimir GUȚU

Elaborarea conceptelor educaționale, inclusiv al managementului strategic, este imposibilă fără definirea fundamentelor teoretice.

Construirea conceptului managementului strategic se bazează pe abordarea sistemică. M. Ainsow consideră că cercetarea obiectelor ca un tot întreg corelează cu tendințele dezvoltării științelor contemporane [2]. O altă teză importantă susține evidența legităților conducerii școlare prin reflectarea corelărilor generale durabile și necesare, a relațiilor ce apar și se manifestă în procesul de realizare a managementului școlar.

În literatura științifică sînt menționate următoarele legități ale managementului:

Umanismul – conducerea strategică intrașcolară trebuie să fie orientată spre personalitate, să comporte un caracter uman, exprimat prin relații de colaborare bazate pe stimă și încredere.

Democratizarea – includerea activă a profesorilor și elevilor în procesul de dirijare prin extinderea maximă a corelărilor orizontale și reducerea minimă a corelărilor verticale.

Caracterul analitic – cu cît mai bine este analizat managementul școlar, cu cît mai înalt este nivelul oportunităților activității de conducere a directorului, cu atît mai efectiv este rezultatul.

„Structura și conduita” procesului de conducere sînt subordonate obiectivelor. A conduce școala înseamnă a dirija în baza obiectivelor.

Conceptul managementului strategic

Capacitatea de a realiza activitatea managerială: dirijarea poate fi eficientă numai în cazul cînd subsistemul dispune de capacitatea de a realiza toate tipurile de conducere necesare pentru managementul sistemului în general. Nivelul capacităților manageriale ale conducătorilor trebuie să corespundă volumului și complexității proceselor cu care se confruntă.

Activitatea conducătorului trebuie să se bazeze pe principii fundamentale în realizarea funcțiilor manageriale. Principiile sintetizează obiectivitatea legităților manageriale și laturile specifice ale practicii manageriale concrete, definind cerințele față de conținut, structură, organizarea procesului. Principiile manageriale nu comportă un caracter finit, ele pot reflecta doar unele aspecte ale conducerii, iar interconexiunea lor – anumite co-raporturi ale acestor aspecte.

O legitate poate să se fundamenteze pe cîteva principii. Pornind de la legitățile indicate, de la esența noțiunii de *strategie*, am evidențiat principiile managementului strategic la nivelul școlii. Sistemul de principii este deschis și poate fi completat cu altele în procesul valorificării lui în practică și în perspectiva unei noi abordări teoretice.



Petru CANGEA

Principiul umanist – respectul și încrederea în om. Este un principiu esențial al managerului, care îi motivează atitudinile, urmărind să le transforme în convingeri.

Principiul colaborării presupune trecerea de la monolog la dialog.

Principiul implementării permanente a inovațiilor. O școală adevărată este o școală a dezvoltării în care procesul educațional se modernizează permanent, se schimbă rațional. Acest principiu reprezintă teza fundamentală direcțională (vectorială) a managerului strateg în renovarea curriculumului școlar, în valorificarea noilor tehnologii educaționale etc.

Principiul direcționării pedagogice – evidența schimbărilor mediului școlar intern și a factorilor externi; determinarea felului de a reacționa la ele.

Principiul stabilității activității școlare – concordanța proceselor de funcționare și dezvoltare.

Principiul de integrare a activității subiecților, în limitele proceselor de pregătire și realizare a strategiei generale de dezvoltare a școlii.

Principiul completitudinii acțiunilor strategice manageriale – orientarea spre abordările conceptuale în determinarea conținutului managementului strategic, în stabilirea tehnologiilor manageriale.

Principiul orientărilor valorice și echității sociale presupune o conducere, în cadrul căreia toți profesorii sînt pe poziții egale; profesorul și elevii sînt tratați ca valori supreme.

Principiul instruirii continue/autoperefecționării cadrelor didactice asigură atingerea obiectivelor școlii.

Principiul orientărilor problematizate – direcționarea spre depistarea problemelor școlare; mobilizarea eforturilor colectivului în căutarea soluțiilor adecvate.

Un alt element al managementului strategic sînt obiectivele. Într-o abordare sistemică, acesta ar avea de realizat următoarele obiective, luîndu-se în considerație nucleul problematizat al managementului intern.

Problema întâi. Formarea unor colective pedagogice monolite, care ar împărtăși aceeași idee.

Obiectivul managerial: să se formeze un colectiv, ai cărui membri sînt dispuși să accepte noutatea educațională și să conlucreze la realizarea acesteia.

Problema a doua. Lipsa unor temeuri democratice ample în școală și în procesul de conducere a ei.

Obiectivul managerial: să se democratizeze viața școlară și managementul la toate nivelurile.

Problema a treia. Nu este format un sistem de relații interumane corespunzător.

Obiectivul managerial: să se instituie relații de colegialitate și respect reciproc.

Problema a patra. Absența unui activism creativ al

profesorilor. Dezvoltarea școlii este imposibilă în afara unui climat de „tensiune creativă”.

Obiectivul managerial: să se creeze o atmosferă favorabilă actului creativ.

Problema a cincea. Un nivel insuficient al pregătirii teoretice a profesorilor.

Obiectivul managerial: să se organizeze instruirea sistematică a cadrelor didactice în vederea soluționării problemelor școlare.

Problema a șasea. Inexistența în școală a unui sistem integral de formare și dezvoltare ulterioară (în veriga medie și superioară) a competențelor și atitudinilor de învățare face dificil transferul instituției în regim de dezvoltare, procesul de formare a personalității elevului, însușirea tehnologiilor noi de instruire.

Obiectivul managerial: să se creeze un sistem integral de formare și dezvoltare a competențelor și atitudinilor de învățare, ceea ce va constitui unul din fundamentele în devenirea personalității, durabilității achizițiilor.

Problema a șaptea. Lipsa unor activități orientate spre elaborarea de noi tehnologii instructiv-educative, spre însușirea experienței pedagogilor novatori.

Obiectivul managerial: să se implementeze noile tehnologii de învățare în corespundere cu demersurile educaționale ale elevilor, părinților, școlii, statului.

Problema a opta. Formele și structurile funcțiilor manageriale actuale nu asigură perfecționarea conducerii școlii și avansarea spre o stare calitativ nouă.

Obiectivul managerial: să se revizuiască funcțiile managementului intern, raportîndu-le la obiectivele unei școli a dezvoltării.

Problema a noua. Managementul intern nu este centrat pe perfecționarea continuă și pe conștientizarea măiestriei pedagogice, iar problemele vieții școlare nu sînt soluționate prin „prisma calității”.

Obiectivul managerial: să se elaboreze programe complexe, funcționale, performante ce ar asigura calitatea instruirii.

Problema a zecea. Lipsa unei coordonări în procesul de instituire a unei culturi intrașcolare funcționale, formate în rezultatul realizării tuturor principiilor managementului de dezvoltare.

Obiectivul managerial: să se orienteze activitatea echipei de conducere spre formarea unei veritabile culturi intrașcolare.

Atingerea acestor obiective reprezintă mecanismul de dezvoltare școlară. Evident, respectivul bloc nu epuizează complexitatea de conținut a managementului intrașcolar. Toate celelalte obiective urmează a fi realizate prin prisma aceluiași mecanism, orientat spre perfecționarea procesului didactic și asigurarea dezvoltării personalității elevului.

Cercetarea structurii obiectivelor managementului intern

ne permite să concluzionăm că ea este complexă, ramificată, fiecare componentă a ei fiind în legătură reciprocă cu celelalte [5]. De aici rezultă că un management al dezvoltării școlare nu poate fi efectuat pe calea atingerii consecutive a obiectivelor enunțate. Se impune completarea lor reciprocă, adică realizarea unui obiectiv este posibilă numai prin realizarea concomitentă integrală sau parțială a altui obiectiv.

Dacă ne referim la prioritatea realizării obiectivelor, atunci pe prim plan se situează pregătirea teoretică sistematică a conducătorului și pedagogilor, conștientizarea parcursului spre atingerea fiecărui obiectiv în parte. Astăzi școala are nevoie nu de directive, ci de un management modern, bazat pe cuceririle științei.

Dirijarea prin obiective confirmă faptul că acest proces este unul multidimensional, poliaspectual și necesită o pregătire psihopedagogică și managerială profundă.

La diferite etape ale dezvoltării școlii se determină diverse direcții ale activității acesteia. De aceea, căile de realizare a obiectivelor generale ale managementului performant vor fi și ele diferite, de la o etapă la alta. Conducătorul școlii, în funcție de situația concretă, trebuie să fie capabil a construi independent modelul de atingere a obiectivelor preconizate.

Determinarea funcțiilor de conducere constă din două părți: stabilirea acțiunii manageriale (proiectarea, organizarea, conducerea și monitoring-ul) și a denumirii obiectivului/subiectului, în raport cu care această acțiune se desfășoară [6].

Propunem următorul algoritm de concepere a listei de funcții ale managementului dezvoltării:

1. Determinarea direcțiilor prioritare ale activității strategice în fiecare subdiviziune structurală a școlii.
2. Determinarea dimensiunilor noi ce urmează a fi implementate în limitele fiecărei direcții ale activității strategice.
3. Determinarea structurii procesului strategic ce reflectă structura strategiei de dezvoltare a școlii.
4. Suprapunerea structurii procesului strategic structurii tehnologiei de elaborare a strategiei de dezvoltare și de dirijare.
5. Structurarea funcțiilor în conformitate cu metoda managementului pe obiective, reflectată în concepția *Management by objectives*, elaborată de P. Drucker [3].

Realizând strategia managementului intrașcolar, intenționăm să elaborăm o listă de funcții, în baza căreia fiecare sistem, luat aparte, să poată determina funcțiile conducerii strategice pentru unitatea școlară concretă.

Considerăm că algoritmul propus garantează plenitudinea componenței acțiunilor manageriale, deoarece, în primul rând, ia în considerație structura obiectului condus; în al doilea rând, ține cont de

structura fiecărei acțiuni manageriale și, în al treilea rând, raportează ciclul general al managementului dezvoltării la ciclurile particulare generale ale dezvoltării.

Direcționarea managementului strategic intern spre obiectivele de diferite niveluri va permite evidența și exprimarea diversității necesităților și intereselor subiecților procesului educațional prin formularea obiectivelor generale ale dezvoltării școlare și ghidarea cadrelor didactice spre realizarea lor.

Funcțiile managementului strategic intern:

1. Proiectarea și organizarea acțiunilor orientate spre depistarea simptomelor situațiilor problematice din școală, generate de mediul extern.
2. Informarea personalului didactic despre starea și tendințele schimbării mediului extern. Desfășurarea dezbaterilor în vederea elaborării politicii strategice a școlii.
3. Luarea deciziei despre transferarea școlii în regim de dezvoltare.
4. Planificarea și efectuarea analizei problemelor școlii.
5. Instruirea cadrelor didactice interesate de schimbările propuse în școală, de implementarea metodelor de autoanaliză și autoevaluare a activității profesionale, de modelarea procesului educativ.
6. Evaluarea rezultatelor obținute la analiza problemelor școlii, comunicarea acestora membrilor colectivului pedagogic. Organizarea dezbaterilor în scopul elaborării politicii strategice unice.
7. Proiectarea și desfășurarea activităților de elaborare a concepției generale și strategiei dezvoltării unității școlare.
8. Informarea profesorilor despre perspectivele schimbării și dezvoltării școlii în ansamblu, explicarea rolului implementărilor în procesul general de funcționare a instituției.
9. Proiectarea și organizarea acțiunilor de realizare a strategiei de schimbare și dezvoltare a unității de învățământ:
 - 9.1 Planificarea și desfășurarea activităților de elaborare a obiectivelor strategice ale școlii.
 - 9.2 Informarea personalului didactic despre structura „arborelui” obiectivelor strategice.
 - 9.3 Proiectarea și organizarea acțiunilor de elaborare a planului strategic/programului de dezvoltare.
 - 9.4 Organizarea dezbaterilor asupra strategiei și introducerea modificărilor de rigoare.
 - 9.5 Proiectarea și organizarea activităților de evaluare a expertizei programului strategic de dezvoltare.
 - 9.6 Comunicarea rezultatelor expertizei

- personalului didactic. Introducerea în program a rectificărilor corespunzătoare.
- 9.7 Proiectarea și organizarea acțiunilor necesare pentru confruntarea și lansarea programului strategic.
- 9.8 Evidența aplicării programului strategic.
- 9.9 Evaluarea intermediară a atingerii obiectivelor strategiei de dezvoltare a școlii.
10. Estimarea gradului de corespundere a rezultatelor etapei curente de dezvoltare a școlii cu strategia de conducere stabilită. Introducerea rectificărilor necesare în strategia dezvoltării.

Lista funcțiilor reflectă conținutul activității strategice, adică forma organizațională care, la rândul său, reprezintă „ansamblul de persoane și organe ce sînt în raport de subordonare sau coordonare în cadrul realizării funcției manageriale la nivel “corespunzător” [1].

Caracterul sistemului de conducere a unei școli concrete se manifestă nu numai prin determinarea listei funcțiilor managementului schimbării, dar și prin posibilitatea instituției de a implementa modelul nostru, independent de gradul de rezolvare a problemei: este nevoie de a crea organe speciale de dirijare pentru realizarea strategiei sau problema trebuie abordată de structura care asigură funcționarea școlii.

Fiecare unitate de învățămînt, determinînd strategia intrașcolară pentru subiecții sistemului de conducere va lua în considerație următorii factori:

- dimensiunile schimbărilor strategice;
- posibilitățile asigurării cu resurse a rolurilor funcționale noi ale sistemului de conducere a școlii [1].

Structura organizațională poate fi un instrument efectiv pentru realizarea obiectivelor și funcțiilor managementului strategic. În teoria instituțiilor sînt evidențiate următoarele metode de construire și perfecționare a structurilor organizaționale:

- metoda structurării obiectivelor activității manageriale;
- metoda analogiilor, adică a preluării structurilor manageriale ce funcționează în condiții similare (după cum demonstrează analiza practicii managementului proceselor inovative, această metodă este cel mai des înfilnită, fapt care duce nu numai la răspîndirea inovațiilor, dar, spre regret, și defectelor sistemelor de conducere);
- adaptarea modelelor-tip ale structurilor organizaționale la condițiile școlii concrete;
- metoda analitică de expertiză (cooptarea specialiștilor de înaltă calificare la elaborarea structurii organizaționale a sistemului de conducere);
- metoda economico-matematică, modelarea imitativă;

- metoda normativ-analitică: esența ei constă în fundamentarea componenței și conținutului lucrărilor de construire a structurilor organizaționale manageriale pe cercetări ale sistemului existent de conducere; evidențierea problemei, evaluarea și selectarea soluțiilor, a căror realizare va duce la modernizarea structurii manageriale.

Considerăm că metoda optimă este structurarea obiectivelor activității manageriale. Aceasta ar permite pentru fiecare din ele formarea la nivelul corespunzător a structurilor temporare sau stabile ce includ subiecții activității și subiecții care conduc această activitate.

Metoda de construire a structurilor organizaționale este concretizată în limitele abordării generale a structurării organelor managementului strategic intrașcolar. Sînt posibile trei abordări particulare:

- a) pe domenii educaționale;
- b) pe subsisteme funcționale;
- c) pe obiective.

Considerăm că, în cadrul schimbărilor sistemice, cea mai eficientă este proiectarea pe obiective, care presupune atît crearea subdiviziunilor noi, permanent active, în limitele structurii tradiționale (linear-funcționale) de conducere a școlii, cît și înființarea unităților structurale temporare, ce îndeplinesc anumite funcții de realizare a programelor strategice de dezvoltare.

Formarea structurilor organizaționale ale managementului (conducerii) reprezintă un proces în care pot fi evidențiate următoarele etape:

1. Analiza structurii organizaționale existente a managementului intrașcolar din punctul de vedere al posibilităților realizării funcțiilor necesare în raport cu obiectul condus.
2. Modelarea structurii organizaționale noi a managementului strategic.
3. Crearea structurilor manageriale noi, luarea deciziilor manageriale corespunzătoare.

Procesul de **modelare a structurilor organizaționale** ale managementului presupune următoarele acțiuni:

- precizarea funcțiilor managementului strategic, pe care nu le poate realiza structura managementului intrașcolar existent;
- determinarea componenței subiecților noi ai conducerii;
- stabilirea competenței, drepturilor, obligațiilor, responsabilității și subordonării tuturor subiecților conducerii;
- fixarea îndatoririlor subiecților conducerii;
- determinarea nivelurilor de conducere și a legăturilor pe verticală între ele;
- stabilirea legăturilor pe orizontală între subiecții conducerii și a sistemului adecvat de comunicare [3].

Construind structura subiecțiilor managementului strategic intrașcolar, este necesar a lua în considerație încă două determinante: structura și conținutul programului strategic de dezvoltare și structura mecanismelor de conducere a funcționării și dezvoltării (sistemul de metode și tehnici manageriale). Elaborarea programului strategic este o parte componentă a managementului strategic intrașcolar. El reprezintă un proces de stabilire a obiectivelor instituției și a posibilităților de modificare a acestora, de identificare a resurselor necesare pentru atingerea lor, de formulare a politicii orientate spre obținerea și utilizarea resurselor în cauză.

Programul strategic va fi eficient dacă va corespunde următoarelor exigențe:

Caracterul actual – calitatea programului de a fi orientat în direcția rezolvării problemelor de ordin primordial pentru viitorul școlii.

Caracterul de pronosticare – calitatea programului de a reflecta cerințele de perspectivă ale școlii și de a corespunde condițiilor în schimbare în care acesta va fi aplicat.

Caracterul realist – calitatea programului de a asigura adecvarea scopurilor planificate la mijloacele de realizare a acestora.

Caracterul integru – calitatea programului de a asigura prezența completă și corelată a ansamblului de acțiuni necesare atingerii scopurilor propuse.

Caracterul evaluativ – calitatea programului de a asigura evaluarea rezultatelor intermediare în raport cu finalitățile și posibilitățile de a stabili gradul de corespundere a rezultatelor reale celor proiectate.

Reacția la deranjamente – calitatea programului de a detecta în timp util abaterile de la rezultatele proiectate, aceasta fiind asigurată de numărul și frecvența punctelor de control, de existența unor

variante ale scenariilor de dezvoltare a proceselor dirijabile, de stabilirea unei rezerve de timp pentru remediarea curențelor.

Propunem unele sugestii privind elaborarea programului strategic de conducere a școlii:

Etapa I. Pregătirea elaborării programului strategic:

- crearea grupului analitic;
- elaborarea conceptului teoretic al programului.

Etapa a II-a. Analiza problemelor, situației actuale și de perspectivă a școlii:

- date informative despre instituție;
- constatarea stării reale a unității de învățământ;
- crearea imaginii stării dorite a unității de învățământ;
- compararea stării dorite cu cea reală și identificarea discordanței dintre ele;
- formularea dificultăților.

Etapa a III-a. Definirea misiunii și concepției școlii în perspectivă:

- formularea misiunii sau a direcțiilor de dezvoltare a școlii;
- argumentarea și validarea teoretică a direcțiilor de dezvoltare a școlii;
- generarea și evaluarea ideilor privind depistarea și soluționarea problemelor;
- formarea concepției de dezvoltare a școlii.

Etapa a IV-a. Elaborarea planului (proiectului) strategic de dezvoltare a unității școlare:

- gruparea problemelor și direcțiilor de modificare;
- stabilirea obiectivelor de soluționare a problemelor de conducere generală;
- determinarea etapelor de realizare a obiectivelor proiectate.

Modelul planului strategic

Direcțiile schimbărilor	Obiectivele de soluționare a problemei		
	etapa I	etapa a II-a	etapa a III-a
I. Schimbări în cadrul obiectului managerial: <ul style="list-style-type: none"> – ale structurii școlii; – ale curriculumului; – ale metodelor educaționale; – ale organizării procesului educațional; 			
II. Modificări ale sistemului managerial: <ul style="list-style-type: none"> – ale structurii conducerii; – ale personalului; – ale condițiilor metodico-științifice; – ale asigurării tehnico-materiale; – ale condițiilor de drept; – ale metodelor de conducere. 			
III. Rezultatele scontate pentru momentul încheierii etapei			

Etapa a V-a. Elaborarea planului tactic de acțiuni privind dezvoltarea școlii:

- operaționalizarea obiectivelor;
- indicarea integrală a ansamblului de acțiuni;
- stabilirea timpului și resurselor de realizare a obiectivelor.

Modelul planului tactic

Obiective	Activități: forma de acțiune și tema activității	Obiectul supus administrării	Termenul de desfășurare	Responsabil/volum de finanțare
Ce?	Cum?	Unde?	Începutul Sfârșitul	Cine? Ce mijloace? Câte?

Etapa a VI-a. Evaluarea programului strategic de conducere și dezvoltare a școlii:

- determinarea criteriilor de evaluare;
- stabilirea experților;
- evaluarea propriu-zisă a programului;
- introducerea corecțiilor necesare în conținutul programului.

Etapa a VII-a. Lansarea și monitorizarea aplicării Programului.

Prezentul model de elaborare a managementului strategic reprezintă o îmbinare a ideilor generale despre conducerea procesului de funcționare și dezvoltare a unității de învățământ: principiile, funcțiile, structura conducerii, mijloacele și mecanismele de realizare a funcțiilor. Concepția propusă este destinată înțelegerii fenomenului de “management strategic”, elaborării programelor strategice concrete de funcționare și dezvoltare a școlii. În afară de aceasta, ea poate servi drept bază pentru elaborarea unui curriculum la managementul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Androniceanu, A., *Managementul schimbărilor*; Editura ALL, București, 1998.
2. Ансофф, М., *Стратегическое управление*, Экономика, Москва, 1989.
3. Друкер, П., *Рынок: как выйти в лидеры: практика и принципы*, Москва, 1992.
4. Jinga, I., *Conducerea învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
5. Поташник, М.; Лазарев, В., *Управление развитием школы*, Новая школа, Москва, 1995.
6. Конражевский, Ю. А., *Концепция внутришкольного управления*, Алма-Ата, 1991.
7. Лазарев, В., *Управления развитием образования в регионе*, Москва, РАО, 1994.
8. Хомерики, О.; Поташник, М.; Лоренсов, А., *Развитие школы как инновационный процесс*, Новая школа, Москва, 1994.
9. Hopkins D.; Ainsow, M.; West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.



Sergiu BACIU

NOTĂ INTRODUCIVĂ

Fiecare dintre noi este manager: atunci când ne organizăm riguros propriile acțiuni și, totodată, sarcinile de serviciu sau atunci când gestionăm timpul și activitatea altor persoane (oficial sau neoficial). Am putea să ne mărim eficiența acționând mai inteligent, pentru aceasta însă trebuie să cunoaștem marele “Eu” ascuns în noi și în cei din preajmă.

Curriculumul la Managementul Învățământului se elaborează din dorința de a-i ajuta pe studenți să învețe a utiliza și a-și dezvolta capacitățile și aptitudinile cu care au fost înzestrați de natură și să depisteze la alții aceste calități, în vederea formării unui comportament eficient.

Pentru a putea influența ritmurile adaptării omului la condițiile vieții în continuă schimbare, sistemele de educație trebuie modelate potrivit conținutului și dinamicii acestor transformări. Învățământul, prima verigă a sistemului de educație, a asimilat (în decursul ultimelor decenii) nenumărate conținuturi și practici noi, rezultate ale unor vaste și profunde cercetări din domeniul pedagogiei, eticii și psihologiei. Cu toate acestea, inovațiile nu sînt integrate într-un sistem managerial suficient de coerent, conceput în corespundere cu realitățile și perspectivele de progres ale sistemului de învățămînt. Conducerea din această sferă se menține, în linii generale, în limitele concepțiilor și normelor practice statornice, rămase ca moștenire de la regimul totalitar, deși unele dintre ele au fost depășite considerabil atît de realitățile învățămîntului cît și de adevărurile despre om, natură și societate.

Învățămîntul, ca structură socială cu funcții specifice, constituie un domeniu cu vechi tradiții manageriale. Managementul însă, ca expresie a conducerii științifice, se află în centrul atenției de relativ puțin timp, o dată cu afirmarea acestei științe pe plan mondial și cu recunoașterea importanței ei practice în viața socială și economică. *Conceptul de management educațional este acceptat ca expresie sintetică a unei atitudini noi,*

Elemente ale unui curriculum la managementul învățămîntului

fundamentată științific, față de problematica conducerii învățămîntului.

În condițiile “exploziei informaționale” (ca rezultat al progresului tehnic, științific, cultural etc., urmat de schimbări continue, chiar de mutații în cadrul disciplinelor predate, profesiunilor, activităților social-utile) și ale economiei de piață, este nevoie de a asigura o pregătire managerială și etică a cadrelor didactice. Accentul trebuie pus, mai ales, pe formarea la studenți, potențialii manageri, a abilităților intelectuale, a unui sistem de valori etice, a deprinderilor și priceperilor necesare în procesul de dirijare, a capacității de a aborda creativ o problemă, de a se autoforma și autodepăși prin cercetare.

Respectiva ofertă educațională se axează pe următoarele *principii* educaționale:

- crearea unui mediu de învățare autentic, apropiat de viață și de interesele persoanei, pentru realizarea obiectivelor proiectate: însușirea de cunoștințe, formarea de capacități și atitudini;
- asigurarea continuității și caracterului succesiv în abordarea conceptelor;
- îmbinarea aspectelor de natură teoretică cu formarea unor abilități legate de realitățile activității manageriale din perspectivă etică;
- structurarea demersurilor educaționale pe concepția “învață acționînd”; dezvoltarea unor dexterități de ordin practic;
- valorificarea unor tehnici moderne de instruire, inclusiv a diverselor simulări ale situațiilor reale de viață.

Proiectarea și realizarea acestui curriculum se bazează pe anumite *criterii*:

- **Relevanța.** Corespunderea anumitor necesități sociale, profesionale și personale ale celor încadrați în prestarea serviciilor educaționale, îndeosebi ale studenților.
- **Aspectul axiologic.** Promovarea valorilor acceptate de societate în sistemul educațional.
- **Aspectul științific.** Prezentarea noțiunilor, tehnologiilor, regulilor, legităților, modelelor, teoriilor, principiilor, conceptelor în conformitate cu rigorile științifice stabilite.
- **Aspectul praxiologic.** Orientarea practică, instrumentală (chestionările pe care le-am efectuat cu aproximativ 600 de directori din

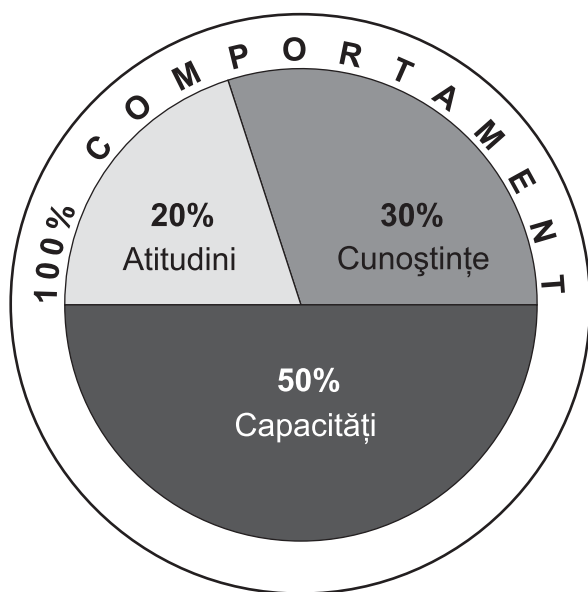
instituțiile de învățămînt au servit drept bază pentru elaborarea obiectivelor curriculumului).

- Consistența externă. Abordarea transdisciplinară a conținutului, reieșind din interdependența cunoștințelor, fundamentat pe reperele științifice ale managementului, eticii, pedagogiei, psihologiei și docimologiei.
- Consistența internă. O structură coerentă, necontradictorie, consecventă, adevărată și o construcție semantică corectă și stabilă.

Scopul major al curriculumului este tridimensional, în speranța că beneficiarii:

- vor conștientiza importanța practicării unui management eficient în activitatea profesională (managementul educațional) și cea cotidiană (managementul personal);
- vor poseda capacitățile strict necesare pentru obținerea succesului în activitățile manageriale și didactice;
- vor acumula un bagaj de cunoștințe în domeniul managementului învățămîntului care va servi drept punct de pornire în autoformarea lor profesională și managerială.

Curriculumul, prin obiectivele proiectate, pune accentul pe formarea de capacități, ce au la bază cunoștințe și stimulează constituirea atitudinilor, toate împreună avînd ca finalitate educarea unui comportament managerial adecvat:



Din aceste considerente, *conținuturile au fost structurate transdisciplinar* – o axare nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale studentului. Rolul disciplinelor nu se neagă completamente, ele însă sînt scoase din “capul mesei” pentru a deveni doar furnizori de obiecte și situații de învățare și liant între diverse experiențe de învățare/

formare a studentului. Organizarea conținuturilor în manieră transdisciplinară se bazează pe conduitele mentale, prin care studentul înțelege sensul complex al conceptelor fundamentale din perspectiva unei integrări electivă, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educațional (proiectare, desfășurare, evaluare). Parcurgerea materiei de studiu în acest mod înlătură dificultatea cu care se confruntă studenții cînd li se solicită să utilizeze cunoștințele în situații spontane sau să facă un transfer al cunoștințelor deja înscrise în matrița lor intelectuală.

Activitățile de instruire vor fi organizate în formă de *training*, fiind centrate pe *învățarea prin descoperire*.

OBIECTIVE GENERALE

1. Formarea următoarelor competențe pentru exercitarea eficientă a rolului de lider:

- competența de a se comporta conform unei opțiuni conștiente, bazate pe valori, și nu pe criterii de ordin afectiv;
- competența de a proiecta finalitățile (de a elabora obiective, de a anticipa activitatea și rezultatele);
- competența de a planifica în funcție de priorități;
- competența de a raționa conform principiului avantaj/avantaj (cîștig/cîștig). Aceasta presupune capacitatea conducerii interpersonale, capacitatea de conștientizare, imaginație, moralitate și voință în realizarea scopurilor;
- competența de a înțelege și a solicita să fii înțeles;
- competența de a acționa sinergic, avînd capacități subordonate, cum ar fi: cooperarea creativă, comunicarea sinergică, valorificarea diferențelor etc.;
- competența unei autoreînnoiri echilibrate (fizică, spirituală, mentală, socioafectivă) a personalității, de a păstra și a spori propria personalitate. Ea este cea care le face posibile pe toate celelalte.

2. Formarea/dezvoltarea competențelor în domeniul managementului școlar, personal și al resurselor umane din perspectivă etică.

3. Dezvoltarea capacității de a asigura calitatea proiectării, realizării, evaluării și reglării/autoreglării învățămîntului.

4. Restructurarea și ameliorarea pregătirii/perfecționării cadrelor didactice prin adecvarea metodelor și tehnicilor utilizate la natura obiectivelor, respectiv a rezultatelor, prin realizarea complementarității instrumentelor etc.

5. Dezvoltarea competențelor în domeniul evaluării permanente, formative a activității cadrelor didactice (inspecție școlară) pentru promovarea experiențelor

reușite, eliminarea aspectelor vulnerabile, estomparea efectelor negative.

6. Realizarea unei coerențe etice între diferitele forme de inspecție școlară, de control și evaluare, realizate la orice nivel de generalitate și optimizarea pregătirii personalului didactic în funcție de calitatea și eficiența activității anterioare, a rezultatelor obținute. Inițierea unor studii de diagnoză și prognoză asupra stării învățământului.

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ

Studentul va fi capabil:

- să cunoască și să utilizeze diverse stiluri de conducere în raport de situație;
- să organizeze și să îndeplinească diferite roluri într-o echipă;
- să-și organizeze eficient ziua de muncă;
- să se autoevalueze ca manager;
- să depășească condițiile ce afectează performanța;
- să determine factorii “motivaționali” și “igienici” ai unui post;
- să diferențieze motivația intrinsecă de cea extrinsecă;
- să deducă condițiile pentru motivarea internă;
- să stabilească proprietățile posturilor motivante;
- să specifice și să argumenteze relația dintre efort, performanță și satisfacție în muncă;
- să elaboreze sfaturi pentru motivarea subalternilor;
- să comunice eficient verbal, nonverbal și paraverbal;
- să ofere un feedback constructiv;
- să utilizeze diferite modalități de comunicare în scris;
- să cunoască principalele prevederi din Legea învățământului;
- să stabilească conexiunile dintre componentele sistemului educațional;
- să identifice caracteristicile etice ale rolurilor exercitate de profesor în procesul educațional;
- să determine funcțiile și principiile managementului educațional;
- să evalueze principiile managementului educațional;
- să cunoască trăsăturile, funcțiile și structura organizatorică a școlii;
- să elaboreze criterii de evaluare a culturii școlii;
- să proiecteze schimbări pentru a transforma organizația într-o instituție eficientă;
- să descrie etapele esențiale ale unei planificări;
- să elaboreze un proiect;

- să selecteze tehnici adecvate de monitorizare a proiectelor;
- să creeze în instituție un sistem informațional dinamic;
- să organizeze corect o ședință;
- să rezolve o situație-problemă din perspectivă etică;
- să adopte corect o decizie;
- să facă o delegare a funcțiilor;
- să evalueze un cadru didactic;
- să alcătuiască o fișă a postului;
- să conducă un interviu de apreciere;
- să aplaneze amiabil un conflict;
- să-și controleze emoțiile negative;
- să caracterizeze diferite modalități de organizare a inspecției școlare;
- să aplice și să adapteze instrumentele pedagogice ale inspecției școlare.

SUGESTII METODOLOGICE

Ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul realizării Curriculumului la Managementul Învățământului, va viza atât metode tradiționale (bazate pe memorare și reproducere), modificate și completate în funcție de obiectivele propuse, cât și metode moderne, interactive (orientate spre cultivarea interesului, motivației, activismului, colaborării sociale, spiritului de organizare; inițiativă, inventivitate și creativitate etc.). Se va pune accentul pe metodele activ-participative (interactive), care sporesc potențialul intelectual al beneficiarilor cursului, prin angajarea personală în actul învățării și pregătirii pentru o viață profesională prodigioasă și creativă.

Activitățile de învățare propuse sînt doar niște sugestii. Fiecare profesor este liber să le aplice pe acestea sau să folosească altele în funcție de situație, material factologic disponibil, măiestrie etc.

Se vor utiliza forme și metode flexibile și diversificate, specifice naturii conținuturilor și desfășurării activității cu adulții, în stare să asigure o învățare formativă, operațională, acțională, de dezvoltare, axată pe formarea de capacități operaționale, procese psihice, deprinderi, atitudini, convingeri, valori, idealuri și aspirații, schimbări de mentalități (ședințe plenare, laboratoare, ateliere etc.). Astfel se vor îmbina, în diferite situații, metode și procedee, cum ar fi: *studiul de caz*, *jocul de rol*, *brainsketching*, *brainwriting*, *metoda 6-3-5*, *brainstorming*, *metoda construcțiilor de modele*, *proiectul*, *explorarea*, *didactica inductivă*, *metoda obstacolelor*, *consultarea*, *discuția panel*, *argumentarea și contraargumentarea*, *grupul de aprofundare profesională* etc.

SUGESTII DE EVALUARE

Evaluarea vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către studenți în activitatea de instruire. Ea va fi realizată de profesor și va viza nu numai cunoștințe la Managementul Învățământului, ci și competențe, capacități și atitudini, pentru a identifica dificultățile și lacunele din procesul educațional.

Evaluarea va avea o funcție pedagogică complexă:

- în perspectiva celui evaluat – de stimulare, de consolidare a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a propriilor posibilități, de orientare socială pozitivă;
- în perspectiva celui care evaluează – de apreciere a eficienței acțiunilor întreprinse de el și a modificărilor necesare pentru realizarea plenară a obiectivelor disciplinei.

Se recomandă a organiza următoarele tipuri de evaluare:

- *Evaluarea inițială* se realizează la începutul cursului în vederea stabilirii nivelului de pregătire al studenților pentru învățarea acestei discipline. Genericul tipului respectiv de evaluare ar fi: “Informați-vă cu privire la ceea ce știe studentul și apoi învățați-l”. Cea mai simplă modalitate de a realiza evaluarea inițială este testul.
- *Evaluarea formativă* presupune verificări sistematice pe parcursul tuturor activităților didactice și la toate etapele acestora. În procesul evaluării formative se apreciază performanțele tuturor studenților privind conținutul esențial al materiei învățate în secvența respectivă. Ea asigură profesorului un feedback, în baza căruia are loc ajustarea procesului didactic la obiectivele acestuia.
- *Evaluarea finală* sau sumativă este mai complexă, deoarece trebuie să furnizeze informații relevante despre nivelul pregătirii studenților la sfârșitul unei etape de instruire.

Gradul de realizare a obiectivelor vizate în Curriculumul la Managementul Învățământului va fi stabilit atât prin metode tradiționale cât și netradiționale, ce vor permite evaluarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor.

Una dintre modalitățile de evaluare, cu largi valențe formative, o constituie **autoevaluarea**, care presupune estimarea de către student a propriului progres și, drept consecință, reorganizarea eforturilor intelectuale și volitive în vederea realizării obiectivelor propuse. Autoevaluarea poate cuprinde *autoaprecierea verbală* și *autonotarea* (supravegheată, mai mult sau mai puțin, de profesor).

Profesorii pot utiliza multiple căi de formare și educare a spiritului de autoevaluare obiectivă, inclusiv:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă* – un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Studentul este solicitat să-și depisteze operativ erorile în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, el poate fi antrenat în aprecierea răspunsurilor (lucrărilor) colegilor. Stabilirea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar dacă nu sînt sancționate prin note, constituie un prim pas pe calea conștientizării competențelor în mod independent.
2. *Aprecierea supervizată a propriei activități* – în cadrul unei verificări, studentul este solicitat să-și acorde o notă, negociată ulterior cu profesorul sau colegii. Profesorul are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea/incorectitudinea aprecierilor lansate.
3. *Aprecierea reciprocă* – în cadrul ei studenții sînt puși în situația de a nota lucrările scrise sau răspunsurile orale ale colegilor, prin reciprocitate.
4. *Aprecierea în comun* – antrenarea întregului grup în vederea evidențierii rezultatelor obținute prin acumularea a cât mai multor informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – cu scopul formării unor reprezentări cât mai complete despre rezultatele fiecărui student și ale tuturor.
5. *Estimarea propriei personalități (autoestimarea)* – poate fi efectuată atât pe cale verbală cât și nonverbală. Important este ca aceasta să fie imparțială și, pe cât posibil, adecvată. Toate etapele autoestimării – de pregătire, evaluarea propriu-zisă, estimarea rezultatelor – necesită intuiție, sensibilitate, inteligență. Randamentul procesului de autoestimare este determinat de gradul de competență.

Aprecierea se va realiza prin aplicarea combinată a modelelor fundamentale de notare: *modelul de grup* și *modelul individualizat*. Astfel, primul va fi utilizat pentru constatarea (măsurarea) gradului de realizare a obiectivelor, cel de al doilea – pentru raportarea rezultatelor obținute la posibilitățile fiecărui student, evidențierea progresului individual înregistrat de la o etapă la alta.

Un loc aparte în strategiile de evaluare îl are elaborarea, aplicarea și interpretarea *testelor de evaluare didactică*. Testul reprezintă o probă complexă ce include un ansamblu de itemi care, în urma aplicării în condiții cvasiidentice, oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri judicioase, informații pertinente despre modul de realizare a obiectivelor educaționale. De asemenea, putem sesiza progresul didactic și stabili direcțiile de intervenție pentru sporirea eficienței demersului educațional. Propunem în continuare un test elaborat de noi.

T E S T

Managementul Învățământului. Stiluri de bază ale conducerii

Obiectiv: Studentul va fi capabil să identifice, dintr-o listă de caracteristici ale stilurilor de bază ale conducerii, cel puțin trei, reprezentative pentru aceste stiluri.

Enunț: În coloana A aveți notate stilurile de bază ale conducerii. Înscrieți în spațiul indicat din coloana A literele din coloana B, ce corespund caracteristicilor reprezentative pentru stilul respectiv al liderului.

COLOANA A	COLOANA B
1. Stilul directiv: _____ _____ _____ _____	A. Menține controlul asupra deciziilor. B. Inițiază rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. C. Adoptă deciziile împreună cu colegii. D. Discută problema cu subordonatul pînă se ajunge la un consens. E. Subordonatul este responsabil de transpunerea în practică a deciziei (el hotărăște zilnic ce are de făcut și supraveghează desfășurarea activităților). F. Explică deciziile luate.
2. Stilul antrenorial: _____ _____ _____ _____	G. Stabilește scopurile acțiunii. H. Transferă integral adoptarea deciziilor pentru rezolvarea problemei subordonatului. I. Definește rolurile subordonaților. J. Susține eforturile subordonatului: ascultă, acceptă și facilitează procesele de adoptare a deciziei și rezolvarea de probleme.
3. Stilul de susținere: _____ _____ _____ _____	K. Solicită de la colegi sugestii și, uneori, ține cont de ele. L. Transferă integral responsabilitatea pentru realizarea sarcinii subordonatului. M. Aduce la cunoștință soluțiile și deciziile. N. Comunică unilateral. O. Direcționează îndeplinirea acțiunii.
4. Stilul delegativ: _____ _____ _____ _____	P. Supraveghează îndeaproape implementarea. Q. Facilitează și sprijină eforturile subordonaților în realizarea sarcinilor și împarte cu ei răspunderea pentru luarea deciziilor. R. Îndrumă și supraveghează nemijlocit realizarea sarcinilor, explicînd deciziile și solicitînd sugestii; sprijină progresul. S. Transmite responsabilitatea pentru luarea deciziilor și rezolvarea problemelor subordonaților săi. T. Oferă instrucțiuni specifice și supraveghează nemijlocit realizarea sarcinilor.

Verificare: 1. B,C,J,M,N,P,T. 2. A,F,G,O,R. 3. C,E,J,Q. 4. D,H,E,S.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- Achiri, I.; Cara, A., *Unitatea de învățămînt: Management educațional*, Editura Gunivas, Chișinău, 2002.
- Baciu, S., *Însușirile directorului lider*, în *Sinergia conceptelor educaționale moderne*, Chișinău, 2000.
- Baciu, S., *Aspecte manageriale ale procesului educațional în universitate//Symposia Professorum*, Chișinău, 2001.
- Baciu, S., *Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățămînt*, în "Didactica Pro...", nr.6 (10) decembrie, 2001.
- Baciu, S.; Grîu, El., *Stiluri manageriale în conducerea instituțiilor de învățămînt*, în *Unitatea de învățămînt: Management educațional*, Editura Gunivas, Chișinău, 2002.
- Baciu, S., *Managementul calității în procesul educațional din universități*, în *Symposia Professorum*, Chișinău, 2002.
- Cerchez, N.; Mateescu, E., *Elemente de management școlar*, Iași, 1995.
- Cojocaru, V., *Reforma învățămîntului*, Editura Știința, Chișinău, 1995.
- Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- Iosifescu, Ș., *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura Grosis, București, 2000.
- Moraru, I., *Introducere în psihologia managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Rees, D., *Arta managementului*, Editura Tehnică, București, 1996.
- Stog, L.; Caluschi, M., *Psihologia managerială*, Editura Cartier, Chișinău, 2002.



Pavel CERBUȘCĂ

Standarde de competență ale directorului adjunct din instituțiile de învățământ preuniversitar

„Cînd norocul ne surprinde dîndu-ne un post important, fără să ne fi condus pînă acolo în mod treptat sau fără ca noi să ne fi ridicat pînă la el prin speranțele noastre, este aproape imposibil să ne menținem bine în el și să părem demni de a-l ocupa”.

(La Rochefoucauld)

Acest articol vine să completeze și să structureze experiența cadrelor de conducere a instituțiilor de învățământ.

Reforma educațională care a demarat în republica noastră a cuprins și domeniul managerial. La ora actuală se elaborează standardele de competență pentru cadrele de conducere ale instituțiilor de învățământ.

Standardele de competență (numite și ocupaționale sau de funcție) constituie un ansamblu de norme care reglementează calitatea/dimensiunile rezultatelor activității managerilor școlari. Ele se bazează pe funcțiile de conducere manageriale a instituției de învățământ preuniversitar și pot servi drept instrument de autoevaluare a propriei activități, reperi de perfecționare și îmbunătățire a performanțelor obținute.

Dacă *directorul coordonator* asigură, în instituția școlară, transpunerea în practică a liniei de politică educațională, elaborată la nivel central și teritorial, *directorul adjunct* contribuie la administrarea eficientă și/sau valorificarea rațională a resurselor pedagogice existente și potențiale.

În majoritatea instituțiilor de învățământ preuniversitar, alături de directorul coordonator, funcțiile manageriale sînt distribuite între directorul adjunct, responsabil de orientarea și îndrumarea metodologică a procesului educațional; directorul adjunct, responsabil de activitatea de perfecționare și cercetare didactică; directorul adjunct, responsabil de lucrul organizațional extrașcolar; directorul adjunct, responsabil de problemele administrative.

I. Directorul adjunct, responsabil de orientarea și îndrumarea metodologică a procesului educațional acționează ca un susținător pedagogic al cadrelor didactice, ca un factor/agent reglatoriu, care asigură:

- realizarea conținutului curricular; efectuarea analizei rezultatelor activității pedagogice și prognozarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice;
- determinarea priorităților educaționale și îndeplinirea sarcinilor colectivului profesoral în domeniul perfecționării procesului de învățământ;
- organizarea sistemului de lucru al profesorilor și identificarea activităților de rezolvare și prevenire a problemelor;
- analiza nivelului de cunoștințe, capacități și atitudini ale elevilor și stabilirea căilor de ameliorare a situațiilor;
- instituționalizarea instrumentelor de evaluare (teste, anchete, fișe de observație, grilă de control etc.) și aplicarea acestora în condiții de rigoare specifice normelor de inspecție școlară, elaborate conform ultimelor cercetări din domeniu;
- circulația informației psihopedagogice la nivelul unor competențe așteptate;
- valorificarea rezultatelor formării continue a profesorilor;
- susținerea cadrelor didactice pînă și, mai ales, după „vizita la clasă”, perfecționarea



Valentina CHICU

comunicării pedagogice (decizia managerială privind rezultatele acesteia va avea valoare de prognoză);

- evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor prin administrarea unor probe de apreciere validate pedagogic la sfârșitul unui capitol, semestru, an, ciclu școlar;
- progresul profesorilor prin activități de inspecție școlară de specialitate, realizată în colaborare cu responsabilul de catedră sau comisia metodică, corespunzător unui anumit grafic stabilit la nivel managerial;
- calitatea raporturilor profesor-elevi, profesor-părinți, profesor-comunitate necesare pentru stimularea progresului școlar;
- reprojectarea activității în funcție de rezultatele obținute de fiecare elev, clasă, profesor, catedră, comisie metodică etc. la anumite intervale de timp.

II. Directorul adjunct, responsabil de activitatea de perfecționare și cercetare didactică stimulează inovația la nivelul organizației școlare, urmărind realizarea conținuturilor curriculare în raport cu resursele existente. Strategia sa managerială se bazează pe standarde care vizează:

- perfecționarea proiectelor pedagogice în conformitate cu obiectivele preconizate;
- flexibilizarea mesajelor pedagogice, efectuarea prognozei evoluției procesului educațional și analizei factorilor de performanță;
- perfecționarea profesorilor în cadrul stagiilor, seminariilor, conferințelor pedagogice etc. în raport cu cerințele curriculare, ale politicii educaționale și științei moderne;
- organizarea și monitorizarea activității de implementare a noilor tehnologii educaționale;
- organizarea și coordonarea experimentelor pedagogice și analiza rezultatelor;
- depistarea insucceselor în organizarea și desfășurarea procesului de învățământ și determinarea căilor de prevenire/soluționare a acestora:
 - activitatea științifică și creativitatea elevilor (pregătirea și participarea lor în cadrul concursurilor/olimpiadelor la disciplinele școlare, conferințelor științifice etc.);
 - organizarea și analiza rezultatelor practicii pedagogice a studenților în instituțiile de învățământ;
 - completarea fondului bibliotecii școlare.

III. Directorul adjunct, responsabil de activitățile extracurriculare asigură:

- planificarea conținutului, direcțiilor prioritare și a formelor de organizare a lucrului extracurricular;

- coordonarea lucrului diriginților cu colectivele de elevi și părinți, propunerea sugestiilor de îmbunătățire a rezultatelor lor;
- coordonarea activității cluburilor, cercurilor, secțiilor și determinarea necesităților de funcționare a lor;
- organizarea și desfășurarea activităților cu caracter cultural-artistic.

IV. Directorul adjunct, responsabil de problemele administrative. Această funcție poate fi exercitată și de specialiști ce nu fac parte din personalul didactic. Ea urmărește:

- planificarea și organizarea eficientă a resurselor pedagogice existente (umane, materiale, financiare, informaționale), respectând liniile de politică educațională stabilite de directorul coordonator și de celelalte niveluri ale structurii manageriale a instituției școlare;
- gestionarea economico-financiară, care permite eficientizarea operațiilor de planificare și executare a bugetului școlar;
- transpunerea statistică a planurilor în termenii raportului "cost-rezultate";
- raționalizarea politicilor de investiții școlare și de control bugetar;
- stabilirea unor relații de colaborare cu autoritățile centrale, teritoriale, locale.

Directorul (managerul principal) coordonează activitatea directorilor adjuncți, care asigură la nivelul organizației de bază a sistemului educațional realizarea funcțiilor generale ale managementului școlar.

FUNCȚIILE MANAGERIALE DE BAZĂ:

1. Funcția de planificare-organizare

Activitatea managerială în instituția de învățământ se desfășoară în baza Proiectului de dezvoltare a instituției și a Regulamentului intern, fiind sistematizată și coordonată prin:

- planul strategic al instituției, ciclograma activităților instituționale, orarul activităților la ore și în afara orelor de curs;
- valorificarea rațională a resurselor interne (părinți, elevi, profesori, membri ai comunității etc.);
- valorificarea resurselor materiale (baza didactico-materială, spațiul și timpul școlar și extrașcolar folosit la nivelul educației formale și nonformale);
- utilizarea eficientă a resurselor informaționale (materialele curriculare și baza de date existentă în centrele metodice, biblioteci sau laboratoare de instruire asistată de calculator etc.).

Procesul de planificare se desfășoară participativ, iar schemele grafice sînt flexibile și pot fi adaptate ușor

la situațiile de schimbare. Activitățile la orele de curs și la cele opționale sînt proiectate, ținîndu-se cont de relațiile inter-, trans- și pluridisciplinare, coordonate pe verticală și pe orizontală în cadrul diferitelor arii curriculare. Conținuturile, de asemenea, sînt coordonate la diverse trepte de învățămînt, respectîndu-se principiul continuității. Întocmirea planurilor, schemelor orare, graficelor unice implică raportarea permanentă a resurselor umane (profesori, șefi de catedre, comisii metodice, întruniri ale diriginților etc.) la statutul, gradul de competență, asigurîndu-se astfel buna desfășurare a activităților.

Fiecare participant la organizarea și realizarea procesului educațional cunoaște limitele autorității funcționale, inclusiv ale dreptului de decizie conceput clar pe orizontală (între șefii diferitelor comisii permanente, membrii comisiilor de proiecte, reprezentanții comunității educaționale etc.) și pe verticală. Pentru fiecare activitate sînt selectați profesori ce o pregătire corespunzătoare, evitîndu-se suprasolicitarea.

2. Funcția de orientare-îndrumare metodologică

În cadrul instituției de învățămînt este necesar:

a) *să existe un sistem informațional dinamic viabil și eficient*

Un sistem de informare funcțional-structural-operational (ședințe-fulger săptămînale, panou de anunțuri etc.) vizează noutățile utile din interiorul și exteriorul instituției de învățămînt (rezultatele diferitelor activități, inclusiv diagnosticarea, apariția noilor acte normative, avize etc.).

b) *să existe un sistem de evaluare fundamentat științific și experimentat*

Prioritățile de evaluare sînt stabilite în concordanță cu orientarea metodologică a procesului educațional. Sistemul de evaluare include cadrul general de fundamentare a acestuia și instrumentele utilizate în diferite contexte: el este acceptat de către toți membrii colectivului profesoral și de alți agenți ai actului de instruire și educație. Evaluarea va avea un caracter planificat și permanent, va fi intercalată cu monitorizarea și autoevaluarea. În cadrul instituției de învățămînt se

completează Tabloul de bord și Fișa de evaluare globală a activității didactice.

c) *să existe un sistem managerial de comunicare eficientă*

Planul de desfășurare a ședințelor de lucru este cunoscut și acceptat de colectivul profesoral al instituției de învățămînt. Comunicarea se realizează în ambele sensuri, valorificîndu-se constructivismul conexiunii inverse.

3. Funcția de reglare-autoreglare

În cadrul instituției de învățămînt este necesar:

a) *să existe un sistem intern-extern de formare continuă a cadrelor didactice*

În acest scop sînt identificate sistematic nevoile educaționale ale profesorilor și se realizează acțiuni cu caracter periodic, organizat (seminarii, conferințe, lecturi pedagogice etc.). Pentru formarea continuă a cadrelor didactice sînt folosite:

- resursele interne (profesori cu experiență, cu grad didactic);
 - resursele externe (instituțiile care prestează servicii de perfecționare, experiența colegilor din alte instituții etc.). Astfel, este fructificată tendința individuală a profesorilor de autoedificare profesională.
- b) *să fie promovată activitatea de cercetare pedagogică a cadrelor didactice*

În instituțiile de învățămînt funcționează Centrul metodic de asistență psihopedagogică. În așa mod:

- este încurajată activitatea de elaborare a diferitelor modele de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare;
- este monitorizată aplicarea noilor strategii și tehnologii educaționale;
- este analizată periodic activitatea de implementare a curriculumului și a diverselor inovații educaționale la toate treptele de învățămînt preuniversitar și la diferite arii curriculare.

Avînd un caracter de sugestii, ideile de mai sus sînt propuse pentru analiză, apreciere și perfecționare managerilor școlari și specialiștilor din domeniu.



Maria VLEJU

Ședințele, în măsura în care sînt eficiente, au un rol foarte important în procesul de dirijare, definind în modul cel mai simplu echipa, unitatea și conferind membrilor sensul identității colective.

La mijlocul lunii octombrie am participat, ca formator al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, la un seminar, organizat de DGJÎTS Tighina pentru managerii școlari, cu genericul *Modalități de eficientizare a ședințelor*. Directorii de la liceele din județ, pe care i-am avut în calitate de cursanți pe parcursul a două zile de activitate, au afirmat unanim că practicarea adunărilor ca instrument de management implică următoarele probleme: nepăsare, conformism, neangajare în soluționarea problemelor, ambivalență, iresponsabilitate, ezitare etc. Fiind rugați să simuleze o ședință, cu debriefarea corespunzătoare, participanții au constatat că deseori lacunele evidențiate mai sus pornesc chiar de la managerii unității școlare.

Cei ce urmează să participe la ședințe nu întotdeauna cunosc din timp agenda de lucru. Or, acest fapt provoacă indiferență, neimplicare în analiza problemelor și a căilor de soluționare. Din aceeași cauză uneori discuția deviază de la subiect; nu se include în ordinea de zi raportul succint al măsurilor asupra cărora s-a convenit la ședința anterioară. Neabordarea modului în care avansează punerea lor în practică stimulează iresponsabilitatea față de luarea și îndeplinirea deciziilor.

Modalități de eficientizare a ședințelor ca instrument de management

Lipsa abilităților de comunicare și colaborare generează confuzii și neînțelegeri pe parcursul desfășurării ședinței. Moderatorul (de cele mai multe ori directorul instituției), fiind exagerat de critic, folosind un stil autoritar de conducere, blochează intervențiile participanților.

Managerii școlari cunosc puține tehnici de încurajare și monitorizare a comunicării, de creare a unui climat de cooperare. Propunem în continuare câteva sugestii de eficientizare a adunărilor.

Orice ședință, indiferent de tipul ei (informare, instruire, planificare, evaluare, validare etc.), trebuie să aibă un scop bine definit, să fie proiectată cu multă grijă, ținîndu-se cont de următoarele momente:

- Vă alegeți un co-lider de ședință, planificînd-o și debriefînd-o împreună;
- Vă gîndiți:
 - cine trebuie să participe la ședință și cu ce poate contribui la soluționarea problemelor;
 - să puneți din timp la dispoziția profesorilor ordinea de zi și celelalte materiale necesare,



Margareta PAIUL

astfel încât aceștia să le poată analiza;

- ce vor face cei prezenți în sală pînă se adună toți participanții;
- să pregătiți rapoartele ședințelor anterioare;
- cum veți începe ședința și cine va monitoriza fiecare punct al ordinii de zi;
- care dintre problemele examinate pretind la: luare de decizii; informare; brainstorming fără decizii.

După ședință, debrifați-o împreună cu co-liderul, întrebându-vă: Cum a decurs aceasta? În ce mod putea fi îmbunătățită? Ce vom întreprinde pentru ca data viitoare ea să se desfășoare mai bine?

Structura unei ședințe însumează trei etape principale:

- A. Pregătirea ședinței (stabilirea obiectivelor, planificarea agendei, selectarea materialelor, aranjarea mobilierului).
- B. Desfășurarea ședinței (deschiderea, încurajarea rezolvării problemei, menținerea discuției la subiect, controlul dezbaterilor).
- C. Încheierea ședinței (luarea unei decizii).

Fiind o formă de comunicare, orice întrunire eficientă presupune un set de abilități privind, pe de o parte, realizarea obiectivelor trasate și, pe de altă parte, dirijarea desfășurării. În faza de stabilire a finalităților, vom încerca să determinăm: este ședința într-adevăr necesară? Dacă da, atunci care va fi impactul ei?

A. Obiective ale ședinței

Obiectiv de informare – poate fi atins prin simpla circulare a unor materiale (dacă informația nu trebuie comunicată tuturor simultan și de o anumită persoană, dacă nu se solicită comentarii sau clasificări, dacă nu are implicații mai profunde pentru membrii grupului, atunci ședința nu este obligatorie).

Obiectiv de acțiune: este nevoie ca fiecare membru al grupului să contribuie prin cunoștințe, experiențe și judecăți la stabilirea a “ce se va face” sau la elaborarea unei strategii.

Obiectiv privind “responsabilitățile colective” (“cum se va face?”). Responsabilitatea grupului presupune implementarea deciziei luate prin elaborarea planului de acțiuni și prin repartizarea de sarcini individuale. Este binevenit ca distribuirea sarcinilor să se efectueze în cadrul ședinței, pentru a profita de avantajele acestei forme de comunicare în grup.

Obiectiv de stabilire a cadrului legislativ (sistem de reguli, proceduri). Dacă în domeniul vizat are loc o schimbare fără pregătirea prealabilă a terenului, situația va fi percepută de angajați ca o amenințare. Pentru a evita interpretările greșite și rezistența la transformare, se va convoca o reuniune unde noul cadru legislativ va fi analizat în detaliu.

În funcție de obiectiv, se va determina modul de

organizare a discuțiilor și de luare a deciziilor.

B. Desfășurarea ședinței se va axa pe trei aspecte:

- a) concentrarea atenției participanților asupra subiectului pus în discuție;
- b) respectarea timpului rezervat fiecărui punct de pe ordinea de zi;
- c) stimularea comunicării și a comportamentului productiv al participanților.

Pentru crearea unui climat de comunicare și colaborare, se va ține cont de sugestiile enumerate mai jos:

Pînă la începerea ședinței:

- dacă este posibil, nu includeți în agendă subiectele “dominatorilor”;
- vorbiți în prealabil cu cei care tind să stăpînească situația;
- solicitați cooperarea celor care îi întrerup pe vorbitori și dați-le de înțeles că deranjează;
- încercați să rezolvați divergențele pînă la ședință, pentru ca pe parcursul ei să puteți formula o părere comună;
- structurați ședința astfel încît să dispuneți de timp pentru a analiza desfășurarea acesteia;

Pe parcursul ședinței:

- convingeți grupul să accepte anumite reguli și urmăriți respectarea lor;
- folosiți limbajul nonverbal (mimica, gesturile);
- transformați întrebările puse cu scop distructiv în afirmații, pentru a determina persoana care le-a emis să-și asume responsabilitatea unui punct de vedere;
- stopați glumele nereușite;
- sugerați să nu se facă prea multe comentarii asupra anumitor afirmații la subiectul în discuție;
- notați problemele mai puțin importante, revenind asupra lor la sfîrșitul ședinței.

Mențineți-vă pe linia discuțiilor constructive și încercați să:

- vorbiți nu mai mult de 2-3 minute la fiecare intervenție;
- solicitați în permanență contribuția tuturor participanților;
- ascultați atent;
- păstrați părerile dvs. pentru sfîrșitul discuțiilor, pentru a se face analiza tuturor opiniilor.

C. Luarea deciziilor. Multe grupuri manageriale au “obișnuința” de a lua hotărîri fără a se gîndi la consecințe. Cele mai frecvente modalități de luare a deciziilor sînt *personală* și *prin votare*; mai rar – *prin consens*. Obținerea consensului însă constituie o procedură eficientă, deși este mai dificilă și necesită mult timp. Dacă tindem spre un consens adevărat, va trebui să ascultăm toate punctele de vedere, membrii grupului simțindu-se responsabili de implementarea deciziei.

Ședințele manageriale au loc atît de des, încît mulți dintre noi nu-și dau seama de impactul lor semnificativ

asupra productivității organizației. Aplicarea unor tehnici de delegare corectă, de analiză judicioasă a problemelor vor face ședințele nu doar eficiente, dar și interesante. Acestea însă solicită o pregătire sistematică, observări și intervenții pertinente în timpul derulării adunării și perseverență în realizarea deciziilor luate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jinga, J., *Conducerea învățămîntului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
2. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, Iași, 2000.
3. Mihuleac, E., *Știința conducerii. Metodologie și metode de conducere*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
4. Tropman, J., *Making meetings work*, 1996.



Eliza DULAMĂ

Managementul activității de evaluare a rezultatelor școlare

MANAGEMENTUL CLASEI ÎN TIMPUL EVALUĂRII PRIN LUCRĂRI SCRISE

Fără a ne propune să oferim rețete prin care se garantează reușita aprecierii, sugestiile referitoare la aplicarea unor instrumente de evaluare scrise ar putea avea un efect semnificativ în reducerea gradului de subiectivitate, a valorii rezultatelor elevilor și asupra feedback-ului educatorilor și educaților în timpul și după desfășurarea procedurii. Observațiile noastre se referă la utilizarea anumitor instrumente proprii de evaluare: teste, lucrări de control, extemporale, teze, compuneri etc.

DELIMITAREA CADRULUI DE INVESTIGARE

Pornind de la premisa că intervenția pedagogică determină simultan instrucția și educația elevilor, ne propunem să analizăm anumite aspecte ale evaluării cu impact mai mare asupra laturii comportamentale a acestora. Făcînd abstracție de planurile de evaluare în care elevii sînt rareori implicați (conceperea procedurilor de evaluare, verificarea și măsurarea rezultatelor), atenția ne va fi focalizată pe aplicarea procedurilor și instrumentelor de evaluare și pe exprimarea rezultatelor, deoarece manifestarea nemijlocită a relațiilor profesor-elevi asupra acestor planuri are profunde consecințe educaționale.

Observațiile și sugestiile noastre vizează numai *evaluarea internă* efectuată *oral* sau *în scris* de profesorul care organizează situațiile de învățare. La toate formele de realizare a evaluării rezultatelor (individuală, de grup, frontală) interesează conexiunile dintre profesor și elevi (acțiuni și retroacțiuni), ce condiționează perfecționarea procesului educativ prin prisma anumitor funcții ale evaluării: *de diagnoză* a calității și cantității rezultatelor ori a cauzelor ce le-au determinat, *de reglare* a activității și *motivațională*, care face ca un rezultat “bun” ori “slab” să fie un imbold ori o frînă în învățările viitoare. Ne propunem, de asemenea, să insistăm asupra consecințelor educative ale *evaluării empirice (subiective)*, dar și asupra situațiilor în care aplicarea defectuoasă a unui *instrument de evaluare obiectiv* (de exemplu, un test) poate genera o evaluare eronată, subiectivă, cu implicații asupra comportamentului moral al elevilor ori al profesorului.

Prima problemă care ne interesează din punct de vedere educativ este dacă profesorul comunică sau nu elevilor că vor fi evaluați în scris la o anumită dată; dacă precizează conținutul; dacă specifică instrumentul de evaluare care va fi folosit sau cum anume vor fi concepuți itemii și baremul de notare. Pentru deontologia actului de evaluare, cît și pentru creșterea calității și cantității rezultatelor, considerăm că elevii ar trebui informați din timp asupra tuturor acestor aspecte. Cu certitudine, dacă profesorul va aplica un test neanunțat, din conținutul lecției de zi ori al unora anterioare, în momente conflictuale (“clasă indisciplinată”), cu scopul de “a pedepsi”, majoritatea vor fi apreciați cu note “mici”. Acest abuz de putere, în loc să atenueze starea conflictuală dintre profesor și elevi, o va amplifica, deși comportamentul nonverbal al elevilor ar putea exprima altceva. În concluzie, *confruntarea* cu o lucrare scrisă de o reală valoare instructiv-educativă ar trebui introdusă de către profesor în planificarea semestrială, elevii primind toate informațiile referitoare la aceasta, deoarece scopul principal al evaluării nu este de a dovedi în principal lipsa cunoștințelor, ci de a evoca anumite cunoștințe, de a le sistematiza și a le aplica, de a permite elevului o autoevaluare obiectivă. Pare relevant pentru calitatea învățării la geografie modul în care am procedat la

pregătirea elevilor pentru un test, avînd ca obiectiv localizarea unor unități geografice pe o hartă mută. De la începutul semestrului am listat unitățile geografice importante ce urmau a fi localizate pe hartă și la fiecare lecție am cerut elevilor să le indice pe harta murală. Cu două săptămîni înainte de test, am oferit lista unităților geografice și am specificat cerințele testului. Pe harta mută propusă, în dreptul fiecărei unități de identificat, am specificat numere, cerîndu-le elevilor din rîndul 1 să scrie pe o foaie denumirile de la numerele fără soț, iar celor din rîndul 2 – denumirile de la numerele cu soț. Deși utilizau aceeași hartă, elevii aveau sarcini diferite. Pentru rezolvarea testului am oferit resurse mici de timp, elevii neavînd posibilitate să discute între ei.

După clarificarea obiectivelor evaluării, prin prisma valorii educative a aplicării unei probe scrise, devin semnificative (atît pentru profesor cît și pentru elevi) *conținutul destinat evaluării, conținutul concret sau tipul itemilor*. Cu scopul de a demonstra “neștiința” elevilor și de a-și consolida poziția în colectivul didactic al școlii, unii profesori propun pentru o evaluare, care urmează să aibă loc peste o săptămînă, capitole întregi și itemi ce se referă la elemente de conținut atît de mici, încît rezolvarea le “scapă” elevilor din simplul motiv că vizează detalii neesențiale. Ce consecințe are un asemenea “stil”? Profesorii și elevii unei clase constată: în ziua premergătoare testului elevii învață numai pentru disciplina “problemă”; la toate lecțiile dinaintea orei “importante” pe bănci se află doar manualele și caietele destinate aceluși test; rubrica *Apreciere* la materia respectivă este suprasaturată de note mici și foarte mici; la finalul semestrelor la această disciplină sînt atestați cei mai mulți corigenți.

Diametral opus se situează profesorii care propun elevilor pentru evaluarea scrisă elemente mici de conținut (o lecție) și itemi cu grad mic de dificultate. Deși rezultatele testelor sînt foarte bune pentru majoritatea educabililor, ele nu reflectă cunoștințele reale și produc o falsă impresie profesorilor, părinților, inspectorilor. Aparent se manifestă o stare efemeră de mulțumire atît la elevii care au note medii/mari cît și la profesorul care poate fi ierarhizat ca fiind “bun”, pe termen lung însă acest stil superficial are consecințe multiple. Dacă la profesor devine evidentă o stare de plafonare, de închistare în niște “tipare” ce frînează desavîrșirea personală, la elevi se acumulează lacune, cunoștințe eronate, prelucrarea informațiilor devenind din ce în ce mai dificilă. Superficialitatea modelului “predat” de profesor este transferată elevilor.

Între cele două “stiluri” nu există o cale de mijloc care ne-ar permite să glisăm spre o direcție sau alta. Selectarea conținutului destinat evaluării scrise și conceperea itemilor pentru teste reprezintă acte pedagogice ce implică responsabilitate din partea profesorului, motiv pentru care orice intervenție didactică necesită o reflecție profundă asupra obiectivelor. Fără a cădea în capcanele

indicațiilor și presiunilor venite din diverse surse, un profesor cu un înalt nivel de conștiință este frămîntat de cîteva întrebări fundamentale referitoare la evaluare: Ce evaluez? Ce importanță au cunoștințele evaluate pentru viața elevilor? De ce evaluez? Cui folosește evaluarea? Abia după conturarea unor răspunsuri pertinente, evaluarea devine un act de o reală valoare formativă.

Pentru asigurarea calității și cantității rezultatelor învățării, alături de selectarea conținutului destinat evaluării, de demersurile efectuate înaintea aplicării probelor și de conceperea itemilor, un rol esențial îl are *realizarea cadrului* în care se utilizează instrumentul de evaluare. Anticiparea riguroasă elimină o mare parte din stresul la care sînt supuși elevii, asigură un climat psihosocial optim pentru evaluați sau evaluator și micșorează gradul de subiectivitate al rezultatelor.

Una din consecințele negative ale managementului “defectuos” la lecții o reprezintă *copiatul*, motiv pentru care vom insista asupra cîtorva detalii organizatorice de constituire a cadrului evaluării, chiar dacă unor profesori cu experiență, cunoscători de “trucuri”, precizările le par desuete. Din observațiile anterioare ajungem la concluzia că elevii vor fi puțin tentați să copieze dacă sînt bine pregătiți, dacă știu exact cerințele pe care le vor satisface la rezolvarea itemilor, dacă notarea este obiectivă și se efectuează pe baza unui barem corect și echilibrat, dacă profesorul și colegii sînt principiali pe parcursul administrării lucrării etc. Cînd profesorii se străduiesc să elimine cauzele ce determină copiatul, cînd anticipează toate procedurile posibile de copiere și iau măsuri pentru a preveni aplicarea acestora, atunci evaluarea devine obiectivă și își îndeplinește funcțiile specificate mai sus.

Copiatul este condiționat de: cauze externe binomului profesor-elev (grad mare de dificultate și de încărcare al programelor și manualelor școlare, cauze determinate de profesor (incompetență, nivel scăzut de conștiință), cauze determinate de elevi (cunoștințe disponibile de calitate slabă și în cantitate mică; feedback negativ la atitudinea profesorului incompetent sau indiferent; comportamentul de copiere a atitudinilor grupului) (N. David, 2001).

Înaintea administrării probelor de control amintim elevilor că ar fi neplăcut pentru ei, dar și pentru noi, să aplicăm prevederile regulamentului școlar referitoare la copiat (acordarea notei 1). Le cerem elevilor să aibă pe bancă numai foile pe care vor scrie și instrumentul de scris, apoi verificăm dacă au respectat această cerință, deoarece simpla solicitare nu este suficientă. După comunicarea subiectelor unii elevi profită de momentele de neatenție a profesorului pentru a-și căuta “sursele de inspirație”. Uneori pedagogul este solicitat de către un copil să se apropie de banca sa doar cu scopul de a le permite colegilor să scape controlului vizual.

Dacă profesorul stabilește pentru o lucrare doar cîteva subiecte de sinteză, unii elevi vor fi tentați să

o redacteze acasă și să o ofere în locul celei scrise în clasă. Pentru evitarea acestei proceduri, avertizăm elevii că subiectele nu vor fi formulate identic. Inițial, copiii semnează foile, iar când enunțăm tema, includem cerințele și baremul, precizăm câte rînduri libere urmează să fie lăsate deasupra titlului etc. Dacă schimbăm de fiecare dată anumite reguli în aplicarea instrumentelor de evaluare, pot fi dejucate toate demersurile de fraudă.

Uneori elevii care cer permisiunea să ia o foaie albă, iau de fapt două, una scrisă și una curată, apoi copiază fără teamă, cu “acordul” profesorului. Dacă spre finalul activității ei au pe bancă mai multe foi scrise, unele ar putea fi fițuici “la vedere”. Prevenirea acestor situații se realizează tot prin semnarea foilor destinate lucrării și prin reformularea subiectelor. Sînt posibile și cazuri de “trecere” a ciornelor de la un elev la altul.

Colegii reprezintă adesea o bună sursă “de inspirație”, de aceea sînt necesare cîteva măsuri preventive: la începutul lucrării avertizăm elevii să păstreze foile în fața lor; pentru fiecare rînd de elevi propunem itemi diferiți; schimbăm cu locul elevii cu rezultate bune; interzicem orice discuție cu eventualitatea administrării unor pedepse. Deoarece în momentul colectării lucrărilor elevii discută între ei, această procedură va fi organizată în așa fel încît să dureze puțin timp. Nu este recomandabil ca profesorul să adune lucrările, ci mai degrabă să le delege această misiune elevilor din ultimele bănci sau fiecare elev să depună lucrarea pe catedră imediat ce a terminat-o.

Deseori remarcăm fraudă doar cînd corectăm lucrările și constatăm că multe dintre ele conțin propoziții identice sau aceleași greșeli. În acest caz, o mențiune pe lucrare și o discuție cu elevii în culpă poate fi mai valoroasă decît pedeapsa în sine. Dacă facem concesii pentru asemenea tentative, dacă nu aplicăm măsura prevăzută de regulamentul școlar, riscăm ca elevii să-și formeze deprinderea de a proceda astfel.

Întrucît copiatul reprezintă un furt de cunoștințe, ignorarea faptului dat de către profesor constituie o eroare, acesta devenind complicele celor care îl practică și, prin nerespectarea regulamentelor școlare, încurajează formarea unor comportamente antisociale. Într-un sistem educațional, în care se tolerează copiatul sînt induse o mulțime de consecințe negative: devalorizarea actului educativ; inversarea valorilor la ierarhizarea elevilor, inclusiv la examenele de admitere în treptele superioare de învățămînt; elevii corecți, harnici și bine pregătiți trăiesc sentimente de frustrare și nedreptate, iar cei care au copiat își arogă merite obținute ilegal.

MANAGEMENTUL CLASEI ÎN TIMPUL EVALUĂRII ORALE

Pornind de la considerentele că evaluarea orală este frecvent utilizată și că deseori ea este subiectivă,

limitată și incompletă, ne interesează cum ar putea fi diminuate aceste aspecte printr-un management adecvat. Apreciind *evaluarea orală frontală* ca fiind forma de organizare ce antrenează în activitate cei mai mulți elevi, remarcăm anumite proceduri de intervenție pedagogică ce determină sporirea gradului de implicare a elevilor la lecție, prin care se stimulează dezvoltarea tuturor proceselor psihice, se facilitează extinderea volumului conținutului destinat evaluării, se influențează pozitiv fixarea cunoștințelor în memoria de lungă durată.

Deoarece este dificil ca profesorul să rețină toate răspunsurile construite în cadrul unei lecții cu scopul acordării notelor, se poate utiliza un mic tabel cu numele elevilor și cu un spațiu în care se codifică răspunsurile. De exemplu, răspunsurile corecte sînt marcate cu semnul “+”, cele eronate – cu semnul “-”, cele incomplete – cu alt semn. Această procedură stimulează elevii să participe pentru a aduna semne “+”, iar dacă au semne “-” să învețe mai bine pentru lecțiile următoare. În vederea creșterii valorii formative a procedurii, nu este recomandabil ca sistemul de cuantificare a răspunsurilor să fie rigid, ci flexibil. Astfel elevii care formulează răspunsuri excepționale sînt notați imediat.

Pentru determinarea învățării sistematice, o parte din întrebările formulate de profesor vor viza în special lecția anterioară, iar pentru evocarea sau fixarea cunoștințelor însușite la alte ore, o parte din întrebări vor fi recapitulative. Dacă ne propunem ca lecția să decurgă într-un ritm rapid și să participe cît mai mulți elevi, adresăm clasei o suită de întrebări convergente (închise), care necesită construirea unor răspunsuri exacte, scurte, dar care țintesc informații esențiale din conținutul destinat învățării, citirea unor elemente pe hartă sau pe mijloacele grafice. Prin întrebările convergente se solicită percepția și memoria reproductivă a elevilor, iar pentru stimularea gîndirii și a imaginației vor fi utilizate întrebări divergente ce permit elaborarea unor răspunsuri variate ca formă și conținut. După administrarea întrebărilor din lecția anterioară întregii clase, întrebările de recapitulare pot fi adresate doar elevilor care vor fi notați la ora respectivă. La disciplinele care permit efectuarea aplicațiilor (de exemplu, rezolvarea de exerciții, probleme și analize, orientare pe hartă etc.), elevii vor demonstra la tablă sau pe hartă cunoștințele procedurale ori competențele dobîndite.

Construind un dialog optim cu elevii, profesorul va formula o întrebare, va lăsa timp pentru reflecție, apoi va numi copilul care va răspunde. La o lecție dinamică sînt rugați să răspundă și cei care nu ridică mîna ori se ocupă cu altceva. Dacă răspunsul este greșit sau incomplet, fără a se emite judecăți de valoare negative asupra acestuia, vor fi solicitate alte păreri pentru completarea sau corectarea conținutului. În unele

situații, dacă primește anumite indicii ori întrebări orientative din partea profesorului, elevul reformulează un răspuns mai complet sau corect. Pentru ca acesta să dobândească încredere în sine și în evaluator, se administrează încurajări verbale (laudă, subliniere, reluare de idei, confirmarea răspunsului valoros) sau nonverbale (mimică, gestică) (Dulamă, Dumitru, 1998), se evită exprimarea judecăților de valoare negative, se interzice atacul la persoană din partea colegilor (insulte, amenințări etc.) (Dulamă, 2001). După formularea completă și corectă a răspunsului la o întrebare clasei i se adresează o altă întrebare.

Pentru a evita agitația și haosul la lecție, pentru a însuși un comportament civilizată în comunicare, elevii au voie să răspundă numai cu permisiunea profesorului (Barna, Pop, Moldovan, 1998). Există situații când în momentul evaluării clasa devine gălăgioasă, fie pentru că elevii care nu s-au pregătit încearcă să perturbe activitatea, fie că, din prea mult entuziasm, cei care s-au pregătit sînt dornici să se implice și să-și etaleze cunoștințele. În practică se constată că același grup de elevi manifestă disciplină la lecțiile unor profesori autoritari, cu ethos mare, și indisciplină la lecțiile unor profesori toleranți, care nu au prestanța necesară pentru a se impune în fața clasei. Administrarea notelor mici, cu scop coercitiv, nu este întotdeauna un act pedagogic care îi disciplinează pe elevi, ci mai degrabă îi stimulează spre răzvrătire. O discuție cu cei neascultători clarifică cauzele adoptării unei anumite conduite și ne sugerează soluția pentru aplanarea conflictelor. Identificarea liderului neoficial care induce comportamente negative în grup și construirea unei relații pozitive cu acesta poate rezolva o parte din stările de indisciplină. Atitudinea unei clase se schimbă în momentul în care elevii preiau anumite atribuții ale profesorului: desfășurarea evaluării frontale a colegilor, inclusiv sugerarea unor note; organizarea unui joc care vizează cunoștințele anterioare ori cele noi.

În managementul evaluării individuale se procedează diferit, de la un profesor la altul, de la o lecție la alta, de la o disciplină la alta. Similar evaluării orale frontale, nominalizarea elevului se face după adresarea întrebării întregii clase sau după specificarea sarcinii de lucru (prezentarea unui referat, a unei compuneri, rezolvarea de probleme sau exerciții etc.). Profesorul decide dacă elevul răspunde din bancă ori dacă vine în fața clasei. Evaluarea individuală nu este organizată ca un dialog cu elevul sau elevii ascultați, ci prin solicitarea opiniilor din partea colegilor, deoarece aceștia, rămași în afara actului de apreciere, sînt tentați să se ocupe cu altceva. În momentele de evaluare individuală se propun întrebări ce necesită răspunsuri ample, explicații, argumentări, rezolvări de probleme, motiv pentru care expunerea ori demonstrația durează mai mult timp. Pentru a evita

blocajul sau inhibiția copilului, pentru a nu perturba firul logic al expunerii sale, pentru a nu crea stări de tensiune se preferă ca acesta să nu fie întrerupt pe parcursul prezentării decît dacă deviază de la subiect ori comite erori.

CONCLUZII

Într-o carieră didactică ce durează cîteva decenii, un profesor se confruntă cu multe din situațiile descrise și, prin experimentare, încercări și erori, învață care sînt deciziile cele mai adecvate momentului respectiv. Deoarece opiniile noastre se bazează pe observații personale, nu pe experimente didactice organizate asupra unui număr mare de subiecți, aserțiunile anterioare se doresc a fi doar sugestii posibil de urmat în cazuri similare. Datorită diversității colectivelor de elevi, a prejudecăților, a diferențelor educaționale și altor factori nu se poate garanta că o anumită intervenție pedagogică are același efect în toate situațiile, în toate grupurile și în orice moment.

Pe tot parcursul activității școlare, profesorul intervine în educația elevilor prin modelul pe care îl oferă, prin asumarea simultană sau alternativă a unei multitudini de roluri: proiectant, organizator și coordonator al demersului didactic, evaluator al rezultatelor elevilor și autoevaluator al propriei prestații, observator și factor de decizie. Deși principiile și direcțiile reformelor școlare sînt trasate de la nivelurile superioare ale sistemului de învățămînt, în realitate, cei care implementează adevărata reformă sînt profesorii și elevii. Prin managementul educațional cadrul didactic stabilește singur valorile pe care intenționează să le dezvolte la elevi, decide regulile pe care le respectă împreună cu aceștia, alege cele mai eficiente strategii și conținuturi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Barna, A.; Dulamă, M., *Comunicarea verbală// Didactica geografiei*, nr.1., 1998.
2. Barna, A.; Pop, I.; Moldovan, A., *Predarea biologiei în învățămîntul gimnazial*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
3. David, N., *Copiatul – manifestare a unui nivel scăzut de conștiință//Didactica geografiei*, nr. 1, 2001.
4. Dulamă, M., *Elemente din didactica geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2001.
5. Dulamă, M.; Dumitru, C., *Rolul comunicării paraverbale, a comunicării nonverbale și a cunoașterii empatică în lecții//Didactica geografiei*, nr.1, 1998.



Valeriu GORINCIOI

Aplicarea metodei portofoliul clasei în educația ecologică a elevilor

Obiectivele educației ecologice vizează o anumită metodologie de realizare a acestora, inclusiv contribuția intra- și interdisciplinară a unor materii de studiu (geografia, biologia, fizica, chimia etc.) la procesul de învățămînt.

În cele ce urmează propunem unele sugestii metodologice pentru educația ecologică a elevilor prin utilizarea tehnicii *portofoliul clasei*. Această activitate poate fi efectuată la clasă, dar poate fi organizată și sub formă de competiție în cadrul școlii.

Obiective educaționale

Elevii vor fi capabili:

Obiective cognitive:

- să identifice problemele ecologice dintr-o localitate ori la nivel de stat, continent, global (sau sistem modelat);
- să demonstreze impactul problemelor ecologice asupra omului și naturii.

Obiective tehnologice:

- să selecteze informații la temă;
- să găsească/propună/argumenteze (folosind cunoștințe de geografie, biologie, fizică, chimie) soluții de rezolvare a problemelor ecologice;
- să prezinte soluții de rezolvare a problemelor ecologice.

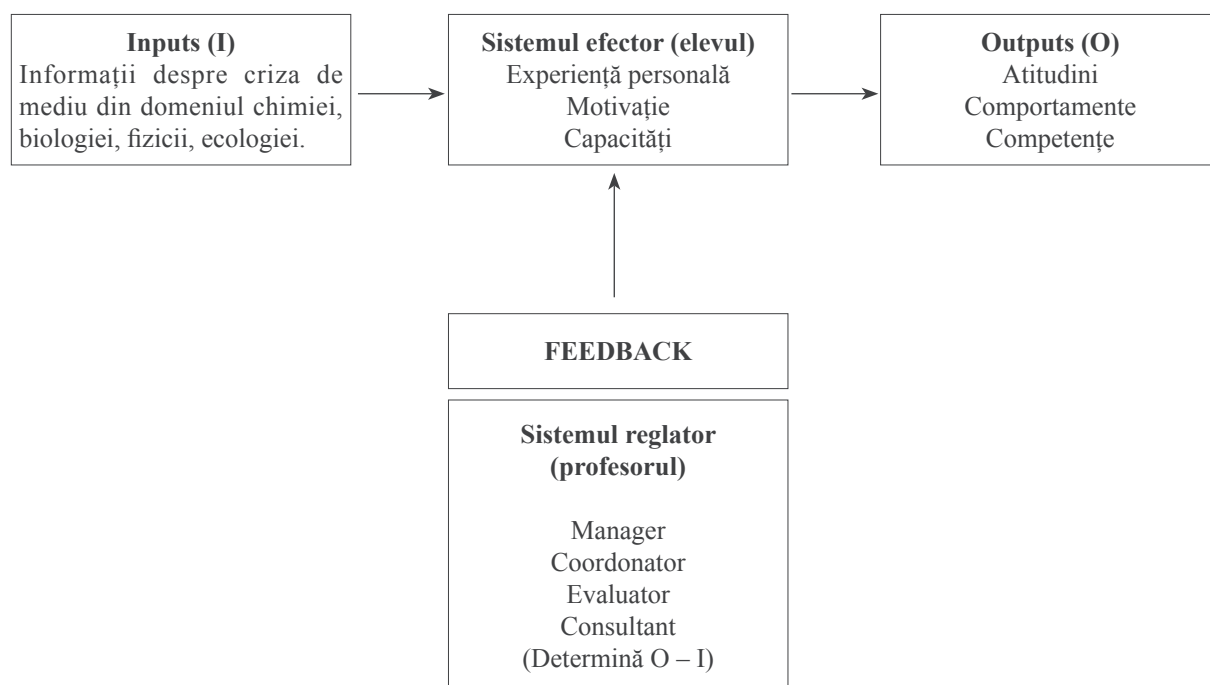
„Natura nu ne înșală niciodată, noi sîntem acei care ne înșelăm întotdeauna”.

(J. J. Rousseau)

După Marin C. Călin, relația omului cu mediul ambiant are următoarele semnificații:

- de adaptare psihologică a omului la mediu (Piramida Maslow);
- de influență asupra organismului și vieții sociale.

Totodată, relația educație-ecologie vizează atît copilul și adolescentul cît și populația adultă. Ea ar putea fi prezentată prin următoarea schemă:



Obiective atitudinale:

- să aprecieze importanța protecției mediului ambiant.

Etapale activității

1. Determinarea problemelor ecologice din localitatea dată sau la nivel de stat, continent, global (sau sistem modelat) și culegerea datelor necesare.
2. Stabilirea problemei de cercetare ecologico-chimică.
3. Culegerea informației suplimentare la problema de cercetare.
4. Elaborarea *portofoliului clasei*.
5. Prezentarea *portofoliului*.
6. Reflecții asupra experienței acumulate.

Descrierea succintă a etapelor activității:

Etapa I. Determinarea problemelor ecologice din localitatea dată ori la nivel de stat, continent, global (sau sistem modelat) și culegerea informațiilor necesare

Obiective:

- identificarea la nivel de comunitate, țară, continent, planetă a problemelor ecologice care au origine și soluționare chimică;
- documentarea în domeniul dat.

Desfășurarea activității:

- brainstorming;
- discuție în clasă;
- alcătuirea posterului *Probleme ecologice* (depinde de nivelul stabilit împreună cu elevii);
- lucrul în grupuri a câte 3-4 elevi (fiecare dintre acestea cercetează o problemă, răspunde la întrebări).

Formularea problemelor ecologice**Problema:**

1. De ce această problemă este atât de importantă?
2. Care sînt cauzele apariției ei?
3. Cine ar putea să o soluționeze?
4. Ce argumente aveți în favoarea necesității studierii și rezolvării urgente a problemei?
5. Care ar fi și alte probleme ecologice de importanță majoră?

Tema pentru acasă (se distribuie diferențiat, individual sau pe grupuri):

- studierea situației ecologice în comunitate, determinarea principalelor surse de deteriorare a mediului prin poluanți chimici;

- studierea literaturii recomandate de profesor sau selectate de elev ce vizează problemele date (manuale, enciclopedii, dicționare, monografii, îndrumare etc.);
- studierea informației din mass-media;
- studierea informației pe Internet;
- interviuarea (în familie/comunitate, implicarea experților și autorităților publice locale etc.).

Etapa a II-a. Determinarea problemei de cercetare ecologico-chimică

Obiectiv:

- identificarea, în baza informației colectate, a unei probleme de cercetare ecologico-chimică.

Desfășurarea activității:

- prezentarea informațiilor selectate de către reprezentanții grupurilor de lucru;
- discuție în clasă;
- formularea și alegerea, cu majoritate de voturi, a problemei de cercetare ecologico-chimică (cea mai interesantă și cea mai stringentă pentru comunitate etc.).

Etapa a III-a. Culegerea informațiilor suplimentare la problema de cercetare

Obiectiv:

- informarea teoretică și practică în problema dată.

Desfășurarea activității:

- Împărțirea clasei în grupuri de cercetare, fiecare avînd drept obiectiv:
- analiza fenomenelor chimice posibile în problema studiată;
- informarea și prelucrarea datelor pentru inițierea unui experiment chimic posibil.

Etapa a IV-a. Elaborarea *portofoliului clasei*

Obiective:

- selectarea, în baza analizei, sintezei și generalizării datelor colectate, a informației pentru *portofoliul clasei*;
- elaborarea *portofoliului* în funcție de sarcinile repartizate.

Desfășurarea activității:

Clasa este împărțită în patru grupuri de lucru, fiecare fiind responsabil de un compartiment al *portofoliului*. Acesta trebuie să conțină cele mai bune lucrări ale reprezentanților grupului, ale clasei.

Caracteristica părților componente ale **portofoliului clasei**

Grupul	I	II	III	IV
Sarcina	Problema	Soluționarea alternativă a problemei	Soluționarea problemei prin modalitățile propuse de clasă	Planul de soluționare practică a problemei
Documentarea	Materialul factologic cel mai relevant (citate, eseuri etc.) care reprezintă un suport pentru fundamentarea problemei	Materialul factologic cel mai relevant (citate, eseuri etc.) care reprezintă un suport pentru căile de soluționare alternativă a problemei	Materialul factologic cel mai relevant (citate, eseuri etc.) care reprezintă un suport pentru calea de soluționare a problemei propuse de clasă	Materialul factologic cel mai relevant (citate, eseuri etc.) care reprezintă un suport pentru planul de soluționare a problemei date
Prezentarea	<ul style="list-style-type: none"> • importanța problemei de cercetare, cine este responsabil de apariția ei • mecanismul chimic al problemei (factorii de poluare, interacțiunea lor cu mediul) • reprezentarea grafică a problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii (cu indicarea sursei, denumirii, semnăturii autorului)) • bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • care sînt variantele de soluționare a problemei date; • analiza variantelor chimice de soluționare a problemei • reprezentarea grafică a soluționării alternative a problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii (cu indicarea sursei, denumirii, semnăturii autorului)) • bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • care este, în opinia clasei, cea mai eficientă cale de soluționare a problemei • mecanismul chimic al soluției • care sînt punctele forte și cele slabe ale variantei propuse • reprezentarea grafică a soluției de rezolvare a problemei propusă de clasă (citate, diagrame, desene, articole, fotografii (cu indicarea sursei, denumirii, semnăturii autorului)) • bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • cine ar putea contribui la soluționarea problemei • care ar putea fi contribuția clasei, scolii, comunității, organelor puterii de stat în soluționarea problemei date • care ar putea fi obstacolele în soluționarea problemei date, cum ar putea fi ele depășite • reprezentarea grafică a planului de soluționare a problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii (cu indicarea sursei, denumirii, semnăturii autorului)) • bibliografia

Etapa a V-a. Prezentarea *portofoliului clasei*

Obiective:

- informarea auditoriului despre stringența problemei ecologice selectate;
- prezentarea alternativelor de soluționare a problemei și analiza lor;
- demonstrarea eficienței căii de soluționare a problemei propuse de clasă;
- informarea auditoriului despre planul de soluționare a problemei.

Desfășurarea activității:

Fiecare grup prezintă compartimentul de care este responsabil. Aceasta se poate face în fața unui juriu format din elevi, profesori, experți invitați (de exemplu,

colaboratori ai Serviciului de medicină preventivă).

Conform regulamentului, fiecărui grup i se oferă pentru prezentare cîte 4-5 minute:

- este expus în linii mari conținutul compartimentului și argumentele, sînt comentate sursele utilizate;
- sînt folosite numai materialele incluse în *portofoliul clasei*.

Juriul apreciază *portofoliul* după următoarele criterii de evaluare:

Completarea compartimentelor: Cele patru compartimente ale *portofoliului* conțin informațiile necesare (volum, structură)?

Claritatea expunerii: Materialul este expus într-o manieră logică, clară, accesibilă auditoriului?

Relevanța informației: Informația este exactă, cuprinde principalele fapte, noțiuni, concepte? Cît de actuală este?

Diversitatea surselor utilizate: Sînt folosite diverse surse de informare? În ce măsură acestea sînt credibile? Cum este realizată legătura logică între etapele *demonstrare* și *documentare*?

Aspectul grafic al prezentării: Esteticul celor prezentate.

Criteriile de evaluare a prezentării portofoliului clasei:

- persuasivitate: Auditoriul a înțeles importanța, stringența problemei ecologice date?
- practicitate: În ce măsură propunerile și soluțiile sugerate sînt posibil de realizat?
- coordonare: Componentele *portofoliului* formează un tot întreg?
- cooperare: Cum au lucrat membrii echipelor de lucru? Au cooperat la elaborarea *portofoliului*?

Feedback

Comentariul (evaluarea) *portofoliului clasei* și a prezentării (profesorul sau juriul).

Etapa a VI-a. Reflecții asupra experienței acumulate

Obiective:

- autoevaluarea experienței acumulate la alcătuirea *portofoliului clasei*.

Desfășurarea activității:

- Analiza etapelor de concepere a *portofoliului clasei* (Ce a fost valoros? Ce a decurs bine? Ce a prezentat dificultăți?)
- Ce cunoștințe ați obținut, ce aptitudini, atitudini v-ați format lucrînd asupra *portofoliului clasei*?
- Ce ați face altfel la elaborarea unui nou portofoliu?
- Care sînt avantajele activității în grup? Dar dezavantajele?
- Cum ați putea folosi experiența acumulată pentru autoperfecționare?

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1996.
2. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
3. Kindsvater, R.; Wilen, W., *Dynamics of Effective Teaching*, Longman Publishing Group, New York, 1992.
4. Bahmueller, C.; Patrick, J., *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*, ERIC, Indiana, 1999.
5. Stan, L.; Andrei, A., *Ghidul tînărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iași, 1997.



Otilia DĂNDARĂ

Jean-Jacques Rousseau despre libera dezvoltare a personalității

organizării procesului educațional conform legităților dezvoltării ontogenetice și actualizează ideea filozofilor antici Platon și Aristotel despre *educația conform firii* (particularităților individuale), punând-o în valoare. Analizând educația din acest punct de vedere, copilului (celui educat) i se atribuie un rol primordial: el devine principalul actant al procesului, oferindu-i-se libertatea evoluției firești. “Respectați copilăria, nu vă grăbiți să o judecați nici în bine, nici în rău. Lăsați excepțiile să se arate, să-și dea dovezile, să se statornicească. Lăsați natura să lucreze multă vreme pînă să vă apucați să lucrați voi, ca nu cumva să-i stricați opera” [1, 131]. Din această perspectivă, educației i se conferă un caracter natural, ce trebuie să se manifeste cu o deosebită intensitate pînă la 12 ani. Lansînd această viziune, J. J. Rousseau încetățenește în pedagogie termenul de **educație negativă** care, în esență, este o nonintervenție din partea altor factori, în afară de natură. În această ordine de idei, dacă nu ar face nimic și nu ar lăsa nici pe alții (autorul are în vedere factorii sociali) să facă ceva, educatorul ar realiza o operă educativă perfectă. Este cu puțință oare acest lucru? – se vor întreba contemporanii noștri, influențați de precepte pedagogice și făcînd apel la binecunoscutele caracteristici ale procesului educațional. Nu este oare prea diminuată, poate chiar redusă la minimum funcția educatorului? Poate să-și exercite acesta rolul social în lumea ideilor pedagogice ale lui J. J. Rousseau? Nu privăm oare comunitatea de o nouă generație capabilă de disciplină socială? Șirul de întrebări ar putea continua, dacă nu oferim cititorului niște repere conceptuale, care ar permite înțelegerea teoriei elaborate de filozoful francez.

Libera dezvoltare a copilului, asupra căreia stăruie autorul cu o deosebită insistență, nu înseamnă o evoluție haotică, supusă hazardului. Procesul de devenire a ființei umane trebuie să se axeze pe o libertate dirijată. Dirijarea, în concepția lui J. J. Rousseau, nu presupune impunere,

Trăind într-o epocă a preocupărilor pentru devenirea umană, J. J. Rousseau reușește să lase posterității un tratat de pedagogie în care abordează, într-o manieră originală, multiple aspecte ale formării personalității. Lucrarea sa ***Emil sau despre educație*** este tipărită pentru prima dată la Haga, în 1762. Diverse au fost aprecierile contemporanilor și urmașilor – de la **o lucrare genială, evanghelie a educației**, pînă la **himeră** sau **curată nebunie**, dar cel mai obiectiv judecător a fost, este și va fi timpul. Tocmai el (timpul) a găsit loc pentru ideile lansate de J. J. Rousseau în curente educaționale, sisteme de învățămînt, stiluri de educație în familie.

În centrul procesului J.J.Rousseau plasează **copilul** și **copilăria**, reprezentînd o valoare în sine și, deci, impunînd o anumită considerație, responsabilitate din partea educatorului. Această etapă în devenirea omului, ce se caracterizează printr-o maximă capacitate de transformare, dezvoltare, trebuie apreciată ca atare, nu doar ca o pregătire pentru maturitate. Copilul trebuie să trăiască din plin această perioadă, bucurîndu-se de plăcerile pe care i le oferă și suportîndu-i dificultățile: “copiii să fie întii copii și apoi oameni (maturi)” [1, 106]. Abordînd astfel problema formării personalității, J. J. Rousseau expune ideea centrală a concepției sale – **educația trebuie să se realizeze conform naturii umane/educația trebuie să urmeze natura**.

Prin această teză autorul reliefează importanța

supunerea oarbă a copilului voinței adultului, ci orientarea bunului început, a naturii omului spre niște finalități pozitive. „E foarte ciudat că de când se tot ocupă lumea cu creșterea copiilor, nu s-a găsit alt instrument mai bun de a-i conduce decât emulația, gelozia, invidia, vanitatea, lăcomia, frica josnică, toate patimile cele mai primejdioase, cele mai pornite pentru a se dezvolta și mai potrivite a corupe sufletul chiar înainte de formarea corpului. S-au încercat toate instrumentele, afară de unul, tocmai singurul care poate reuși: libertatea bine îndrumată” [1, 109].

Dirijarea libertății în contextul educației negative va constitui, de fapt, un proces de înlăturare de către educator a obstacolelor ce pot surveni în calea naturii, împiedicându-l să-și realizeze opera începută – crearea unui Om. „Impiedicați nașterea viciilor și veți face de ajuns pentru virtute” [2, 388]. De aceea, educația “nu va arăta copilului nici virtutea, nici adevărul, ci-i va păzi inima de viciu și spiritul de eroare” [1, 111]. În concepția pedagogică a lui J.J.Rousseau, educatorul are de realizat o sarcină foarte dificilă: formarea personalității copilului în conformitate cu natura acestuia, creîndu-i condiții de dezvoltare firești, fără impunere, dar și fără a fi lăsat la voia întâmplării. Educatorul nu trebuie să fie nici tiran și nici rob al copilului – simț al echilibrului ce rezidă în măiestria de a educa. Formarea personalității copilului se axează, deci, pe două mecanisme principale care îi asigură succesul: a) măiestria educatorului, b) reglarea evoluției naturale, firești. Anume acesta din urmă determină limitele liberei dezvoltări, orientează spiritul tânăr spre porniri pozitive și acționează prin intermediul **pedepsei naturale**, prezentată de autor drept una firească, generatoare de durere, suferințe, emoții negative, pe care le suportă și le trăiește copilul în cazul când nu se supune legităților evoluției conform naturii. De la o vîrstă timpurie copilul va învăța că: „Libertatea și puterea ta nu se întinde mai departe decât puterile tale naturale; restul este numai sclavie, închipuire, părere” [1, 967]. Libera dezvoltare este delimitată de posibilitățile pe care le oferă natura. J. J. Rousseau reliefează caracterul complex al procesului educațional, evidențiind factorii implicați: natura, oamenii, lucrurile. „Dezvoltarea lăuntrică a facultăților și organelor noastre este educația prin natură; priceperea de a întrebuița această dezvoltare este educația prin oameni; cunoștințele dobîndite prin propria noastră experiență cu obiectele de care ne apropiem este educația prin lucruri” [1, 28]. Eficiența procesului și rezultatul lui rezidă în buna conlucrare a factorilor enumerați (J. J. Rousseau îi numește *dascăli*).

Relevînd dificultatea fenomenului educațional și considerîndu-l o artă, autorul se arată pesimist, susținînd că este aproape imposibil să reușească într-o variantă ideală. Eforturile educatorului vor putea să ne apropie mai mult sau mai puțin de țel, „dar trebuie să ai cu adevărat noroc ca să poți să-l ajungi” [1, 29]. Din aceste considerente se impune aprecierea dată persoanelor care educă, deoarece

„ca să formezi un om trebuie să fii sau un părinte, sau mai mult decît un om” [1, 47]. Însuși J. J. Rousseau recunoștea că este pătruns de complexitatea sarcinii unui educator, complexitatea și responsabilitatea actului educațional motivîndu-l să elaboreze scrieri despre educație în scopul asigurării bunei intervenții a factorului uman (educația prin oameni).

J.J.Rousseau analizează oportunitatea implicării în educație a societății, familiei, preceptorului (educatorului angajat, guvernorului). Toate aceste medii vor plasa la baza procesului axioma: *Tot ce iese din mîna Ziditorului este bun*. Bunul rezultat al bunului început rezidă în buna educație. Tendința de a desăvîrși creația lui Dumnezeu – copilul, grija pentru creșterea acestuia contribuie la consolidarea familiei. Rolul de educator este realizat de ambii părinți, dar atmosfera dragostei, căldurii căminului familial este asigurată în mare parte de mamă. O deosebită importanță are îngrijirea copilului, mai cu seamă în primii ani de viață. Această constatare este influențată de argumente de ordin fiziologic și spiritual. Deși copilul acceptă schimbările, fiind mai flexibil decît un matur, autorul le recomandă părinților să-l cunoască mai bine, pentru a nu greși în educație. Metoda potrivită pentru acest scop este observația. „Observați natura și urmați drumul pe care îl arată ea” [1, 43]. J. J. Rousseau îndeamnă mamele să-și deprindă copiii să înfrunte greutățile pe care le vor întîmpina într-o zi. Pentru a-i forma copilului un corp puternic care se va supune spiritului și nu-l va înrobi, e nevoie să-i dăm o îngrijire corectă, respectînd regulile igiene, de alimentație, regimul zilei. Un părinte trebuie să-și iubească toți copiii la fel.

Supărările, pe care educatorul le provoacă copiilor, le dă posibilitate să pună stăpînire pe el. Reacționînd la plînsuri și nemulțumiri, adultul îi permite copilului să-l manipuleze.

Autorul scrierii pedagogice apreciază influența educației familiale și în procesul de socializare a copiilor. J. J. Rousseau recomandă părinților să stimuleze copiii să se joace cu semenii lor. Chiar dacă instruirea va fi particulară, jocurile vor fi comune, pentru a-i deprinde de timpuriu cu regula, concurența, să trăiască sub ochii concetățenilor și să dorească aprobarea publică.

Descrierea procesului educativ din perioada copilăriei timpurii demonstrează capacitatea de sinteză a procesului educativ cunoscut de autor din propria experiență și din valorificarea lucrărilor predecesorilor. Unele momente sînt însă exagerate ca, de exemplu, dezaprobarea tendinței maturilor de a învăța copilul să vorbească cît mai devreme.

Accentuînd valoarea educativă a familiei, mai cu seamă implicarea mamei în creșterea și îngrijirea copiilor, J. J. Rousseau exprimă totodată anumite rezerve în ceea ce privește capacitățile, competențele educaționale ale familiilor din timpul său. Neîncrederea în posibilitatea unei bune educații în familiile aristocrate îl determină pe filozof să recomande educația copilului după vîrsta de 4 ani

de către un preceptor bine echilibrat, prieten al familiei, un tânăr sănătos și înțelept, care-l va urma pe discipol în viață, fiindu-i un bun amic. „Trebuie să ne ferim de prea multă severitate și de prea multă indulgență. Dacă îi lăsăm pe copii să sufere, le primejduim sănătatea, viața și îi facem nenorociți în prezent. Dacă îi ferim de prea multă grijă, de orice neajuns, le pregătim mari nenorociri” [1, 101]. După părerea autorului, natura vrea să iubim și să ajutăm copiii, dar să nu ne temem și să ascultăm de ei. Scopul educatorului este de a-i deprinde să dobândească totul. Cunoscând relele cele mici, copilul se va învăța să cunoască și bunurile cele mari. Pentru a putea realiza astfel educația, „trebuie să ținem cont că copilăria vede, gândește, simte în mod deosebit și e un lucru nesocotit să o silim a face ca noi” [1, 106]. E cazul să menționăm constatarea făcută, deoarece pe parcursul secolelor ea și-a afirmat valabilitatea demonstrând specificul comportamental al vârstei, determinat de specificul realizării proceselor psihice, predominarea gândirii concrete asupra celei formale. O educație greșită, bazată pe sensibilizarea datoriei de a asculta, susținută de forță și amenințare sau lingușire și fărâdelege îi va face pe copii să ascundă adevărul, să înșele, să stoarcă recompense sau să scape de pedepse. Pentru a reuși în educație, „purtați-vă cu elevul după vîrstă” [1, 107].

Deoarece vârsta de pînă la 12 ani este cea a somnului rațiunii, un bun educator va acorda atenție dezvoltării fizice a copilului care, fiind adus la țară, într-un mediu natural de creștere, ferit de amoralitatea orașului, își va dezvolta corpul. Apelînd la ideea educației conform naturii, pînă la 12 ani vom feri elevul de dificultatea învățăturilor, întrucît la vîrsta respectivă natura nu i-a rezervat puteri pentru acest efort. Abia perioada între 12-15 ani este favorabilă pentru instruire. O bună instruire, după părerea lui J. J. Rousseau, înseamnă nu doar exersarea memoriei, pentru că memoria și gîndirea evoluează în interdependență. Conținutul învățămîntului este selectat în baza principiului **utilității**. Emil, elevul imaginar al lui J.J.Rousseau, va dobîndi doar cunoștințe cu caracter funcțional, de care va avea nevoie în viață. În categoria disciplinelor obligatorii sînt incluse geografia, chimia, fizica și istoria. Nu este admisă instruirea prin fabule, pentru că la vîrsta respectivă, în opinia lui J. J. Rousseau, copilul nu poate înțelege subtilitatea conținutului și poate lua minciuna drept adevăr.

Propagînd ideea bizară că “nu e nevoie să învețe din cărți” [1, 139], autorul recomandă, totuși, discipolului său cartea *Robinson Crusoe*, din care ar putea să afle ce e viața. Atitudinea negativă față de lecturi este determinată de tendința pedagogului de a-și axa concepția pe ideea libertății de acțiune a copilului. Atribuindu-i elevului un rol activ, acesta nu va învăța din spusele educatorului său, ci descoperind realitatea. ”El citește ca pe o carte lumea ce-l înconjoară și își îmbogățește neconținut memoria, așteptînd ca judecata să poată profita de aceasta” [1, 139]. Cunoștințele dobîndite prin efort propriu constituie,

după părerea lui J. J. Rousseau, achiziții importante cu caracter fiabil, care o să-i servească discipolului „pentru educație în timpul tinereții și pentru conducere în toată viața” [1, 139].

Intervenția educativă trebuie să se realizeze printr-o strategie adaptată la firea copilului. Lucrarea vine cu un îndemn de care, credem, trebuie să țină cont orice educator al tuturor timpurilor. „Studiază multă vreme natura, observă bine pe elevul tău înainte de a-i spune primul cuvînt” [1, 112]. Mobilul procesului de cunoaștere nu este însă cuvîntul profesorului, voința acestuia, ci interesul copilului, determinat de o curiozitate naturală, firească vârstei. Fiind pus permanent în situația de a descoperi, prevenim obișnuința care, în convingerea autorului, omoară imaginația. Nici conversațiile îndelungi nu sînt prea eficiente, deoarece „întrebările prea numeroase plictisesc, cu atît mai mult pe copii” [1, 216], obosindu-le atenția.

Dacă îl înveți pe elev să observe fenomenul naturii, îl vei face curios, iar dacă educatorul vrea să-i mențină curiozitatea, nu trebuie să i-o satisfacă. Cît de aproape este J. J. Rousseau de esența unui învățămînt formativ, pe care îl propagă cu insistență. Idei importante, pe care contemporanii noștri pretind a le numi noi?!

În contextul educației intelectuale prezentate în lucrarea sa (sec. XVIII), marele filozof/pedagog operează cu obiective considerate majore în evoluția procesului educațional la începutul sec. al XXI-lea. „Nu e vorba să-l înveți științele, ci să-l faci să le iubească și să-i dai metode pentru a le învăța cînd iubirea lui (a elevului) se va dezvolta mai bine” [1, 231]. J. J. Rousseau propune un procedeu eficient de cointeresare a elevului. „Poți să te gîndești la ce-i va folosi lui la altă vîrstă (învățătura), dar nu-i vorbi decît despre ce-i folosește acum” [1, 247]. Detestînd ura, gelozia și rivalitatea, autorul atestă un adevăr consemnat și pus în valoare de specialiști în secolele ce au urmat. Evaluînd progresele elevului, „să nu faci niciodată comparație cu alți copii, dar să ai grijă să însemnezi în fiecare an progresele făcute” [1, 247].

În romanul pedagogic *Emil sau despre educație* se face o încercare de a promova ideea lui Comenius despre necesitatea integrității conținutului de învățat, expusă deja într-o manieră rusoaistă. Autorul își pune întrebarea dacă „nu s-ar găsi mijloc să se apropie atîtea lecții risipite prin atîtea cărți, să se reunească într-un obiect comun, care să fie ușor de văzut, interesant de urmărit și care să poată stimula pe cineva chiar la vîrsta copilărească?” [1, 248]. Nu este oare identic conceptul lui J. J. Rousseau cu “noua” tendință a selectării conținutului în baza principiului interdisciplinarității? Ca și acum cîteva secole, pedagogia actuală tinde să găsească o modalitate eficientă de elaborare a unui curriculum axat pe acest principiu, capabil să “înghită”, într-o manieră sintetică și cu un accentuat caracter funcțional, avalanșa de informații.

După vârsta de 15 ani, când se trezesc pasiunile, primul îi revine educației morale, care are drept scop cultivarea simțurilor. Educația morală se va axa pe **iubirea de sine** și pe **amorul propriu**. Diferența dintre ele constă în orientarea/aprecierea pozitivă sau negativă a raportului **eu–semenii mei**. Amorul propriu va acorda eului prioritate în comparație cu alții. Cum am putea educa iubirea de sine fără a trezi prea mult amorul propriu? Răspunsul ne este oferit în lucrare: “Trebuie ca amorul propriu al învățătorului să nu sugrume niciodată pe al elevului” [2, 61].

Esența educației morale consistă în stabilirea echilibrului dintre nevoi și posibilități. Natura îi creează copilului necesități, dându-i și energie pentru a le îndești. Fericirea umană rezidă în traiul conform firescului. „Abuzul facultăților noastre ne face nenorociți și răi. Mîhnirile, grijile, necazurile ne vin de la noi înșine. Suferința morală este opera noastră, iar suferințele fizice n-ar fi nimic fără viciile noastre” [2, 109]. Cel mai obiectiv judecător al faptelor noastre sîntem noi înșine, cei care determinăm moralitatea propriului comportament.

Axat pe ideea liberei dezvoltări a personalității, J.J.Rousseau abordează, în contextul educației morale, și problema educației religioase. Pentru a nu-i impune copilului cunoștințe pe care nu le înțelege, educația religioasă se va realiza la vârsta adolescenței, când tînărul singur îl va recunoaște pe Dumnezeu. Această recomandare nu este valabilă și pentru fete, care vor primi o educație religioasă de mici, deoarece facultatea lor de a raționa (?) nu este atît de bine dezvoltată ca la bărbați, ele fiind datoare să accepte credința familiei sale.

J.J.Rousseau abordează și problema educației copiilor de ambele sexe din perspectiva rolului social. Educația intelectuală, morală, ca și cea religioasă, a fetelor se va deosebi de cea a băieților prin conținut și strategie. Instruirea fetelor, mult mai modestă, și educația morală, determinată de necesitatea pregătirii pentru rolul de mamă și soție, este mai puțin pretențioasă, dat fiind starea de lucruri existentă în societatea sec. al XVIII-lea.

Marele filozof considera obligatorie și educația sexuală a adolescenților. Pornind de la ideea că într-un context cultural mai civilizat, libertatea și pornirile sexuale sînt timpurii, autorul argumentează importanța acestei instruiți. Răspunzînd la veșnica întrebare: „Să luminezi copilul de timpuriu asupra acestei chestiuni sau să-i dai răspunsuri neadevărate?”, J.J.Rousseau susține că nu trebuie să facem nici una, nici alta. Să încercăm să nu le provocăm curiozitatea, deoarece, dacă aceasta se va produce mai tîrziu, corpul va cîștiga în tărie și putere. Dar dacă te-ai hotărît să răspunzi, „răspunde simplu, fără să te arăți încurcat, fără să dai vreo importanță deosebită, fără să zîmbești. E mai puțin primejdios să îndești curiozitatea copilului decît s-o așți” [2, 15].

J.J.Rousseau critică societatea lipsită de moralitate a timpului său, considerînd-o incapabilă de a forma un om

virtuos. Pentru a proteja spiritul tînăr de influența negativă a acesteia, Emil este educat la țară și va fi “reintrodus” în societate cînd îi va putea opune rezistență.

Statul trebuie să elaboreze o politică educațională și „prin lege să regleze materia, ordinea și forma studiilor” [2, 387]. O educație corect realizată la nivel de societate va da „sufletelor forma națională și va îndrepta opiniile și gusturile așa încît oamenii să fie patrioți prin înclinare, prin pasiune, prin necesitate” [2, 387].

Ideile pedagogice ale lui J.J.Rousseau au fost apreciate ca fiind prea sentimentale. Am putea fi de acord cu această notă, ținînd cont și de perioada lansării lor. Este timpul pedagogiei speculative, cînd părerile despre formarea personalității nu răspundeau încă unor rigori ale teoriilor științifice. Dintre cele trei funcții: critica, explicația și înțelegerea, “concepția” rousseauistă promova critica, punea accentul pe înțelegerea ființei umane și făcea încercări reușite de a explica unele aspecte în baza cunoștințelor acumulate în acest domeniu sau făcînd speculări de perspectivă. Din utilele constatări și recomandări prezentate în articolul de față, desprindem și idei pe care timpul nu le-a confirmat sau care veneau/vin în contradicție cu realizarea procesului educațional.

Astfel, J.J.Rousseau:

- criticînd și reliefind incapacitatea societății de a forma un om nou pentru o epocă nouă, plasează educația în afara influenței acesteia;
- recunoscînd importanța unei educații diferențiate în conformitate cu particularitățile de vîrstă, supraestimează “puritatea” realizării educației etapizate, fiecărei perioade atribuindu-i un anumit tip de educație: îngrijire, educație fizică, intelectuală sau morală;
- accentuînd semnificația dezvoltării fizice, exagerează durata somnului rațiunii: copilul nu va fi instruit pînă la 12 ani;
- subliniind valoarea educațională a învățării active, neagă importanța lecturilor, etichetîndu-le ca un rău. Perioada necesității de a citi vine abia după 15 ani.

Cu toate acestea, convingerile rusoiste despre libera dezvoltare a personalității au constituit suportul teoretic în elaborarea concepției pedocentriste, au accelerat apariția pedagogiei experimentale, au impulsionat mișcarea *Educația nouă*. Valoarea ideilor este confirmată și astăzi prin curentul personalist al doctrinelor pedagogice contemporane.

Viziunea filozofului francez J.J.Rousseau poate fi rezumată la o singură teză: *Păziți-vă a face o meserie din rolul de profesor.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Rousseau, J. J., *Emil sau despre educație*, vol.1-2, Editura Moldova, Iași, 1998.



OLGA COSOVAN

Caragiale față cu reforma

Deși ar fi foarte tentant, nu ne vom imagina introducerea curriculumului în învățământul din Moldova prin prisma *Unui pedagog de școală nouă*, din perspectiva *Lanțului slăbiciunilor* sau a *Bacalaureatului*. Cert este că tradiția învățământului – cea a predării limbii și literaturii române – a pus în circulație, iar prin demersul didactic a transformat în citate recognoscibile pagini întregi și fraze alese din Caragiale.

Noua concepție a predării limbii și literaturii române, care prevede centrarea pe obiective și nu pe conținuturi/ texte literare, a lărgit contactul elevului nostru cu proza și dramaturgia lui I. L. Caragiale. În afara schițelor și comediilor selectate de autorii de manuale sau de profesori pentru studiu, opera lui I. L. Caragiale este una dintre mostrele recomandate pentru analiza limbajului. Deschiderea multora dintre subiectele de limbă, în clasele de gimnaziu sau de liceu, prin limbajul intransigabil al lui I.L. Caragiale este una din oportunitățile de a forma vorbitori buni de limbă română, de a cultiva simțul limbii și de a dezlega enigmatul comicului de limbaj.

După euforia accesului didactic la opera lui Caragiale, după lecturi și interpretări, comentarii, disocieri ale câtorva texte reprezentative, credem că învățământul din Moldova mai are ce descoperi, și

expresia lui Caragiale mai poate fi savurată de gurmanzii literaturii naționale.

În acest sens, textele clasice, dar mai puțin uzuale (și mai puțin uzitate de interpretări) cadrează perfect cu subiectele de limbă și prezintă ilustrativ anumite fenomene și mecanisme ale limbii. Ne vom referi, în cele ce urmează, doar la câteva deschideri lingvistice spre fragmente din Caragiale. Accesibile și în clasele gimnaziale, activitățile centrate pe aceste schițe vor avea randament maxim în clasele de liceu, la examinarea subiectelor de vocabular și stilistică. Textul va servi ca pretext pentru investigații lingvistice și literare, cu efect vizibil în cazul micilor descoperiri proprii, în cazul interpretărilor proaspete (dar totuși logice și judicioase!) ale unor replici, fraze, fragmente.

1. *Moșii (Tablă de materii)*

Specificul acestui text (inclusiv parțial într-un exercițiu din manualul de limbă română pentru clasele X-XII)¹ rezidă în asocierile dintre diverse elemente care constituie sărbătoarea. Cititorul nepregătit nu va vedea aici decât serii de substantive, uneori însoțite de adjective, fără verbe care ar conferi dinamism acțiunii, fără acțiune în ultimă instanță. Și subtitlul *Tablă de materii* poate părea derutant, dacă nu se va întrezări, printre rîndurile asocierilor, seriile de semne ale sărbătorii. De aceea credem că textul trebuie citit ca interpretare a semnelor și ca relevare a conexiunilor dintre asocierile libere.

Moșii

Turtă dulce – panorame – tricoloruri – bragă – baloane – soldați – mahalagioaice – lămpioane – limonadă – fracuri – decorațiuni – decorați – donițe – menajerii – provinciali – fluiere – cerșetori – ciubere – cimpoaie – copii – miniștri – pungași de buzunare – hîrdaie – bone – doici – trăsurii – muzici – artificii –

fotografii la minut – comedii – tombole – *Moftul român nr. 8* – oale – steaguri – flașnete – înghețată de vanilie – fleici – stambă – câni – pelin – călușei – scrînciob... etc.

Pentru lucru pe text, va fi util să se grupeze asocierile și semnele în:

- mărcile gastronomice ale petrecerii;
- mărcile vizual-auditive ale sărbătorii;
- indiciile de diversitate a publicului prezent.

Textul se va împărți aproape *fără rest* în aceste serii:

- mărcile gastronomice ale petrecerii:

Turtă dulce – bragă – limonadă – donițe – ciubere – hîrdaie – oale – înghețată de vanilie – fleici – câni – pelin... Orice comentariu lexical al seriei va confirma perenitatea imaginii unei sărbători de vară într-o localitate cu pretenție urbană;

- mărcile vizual-auditive ale sărbătorii:

Panorame – tricoloruri – baloane – lampioane – menajerii – fluiere – trăsuri – muzici – artificii – fotografii la minut – comedii – tombole – *Moftul român nr.8* – steaguri – flașnete – stambă – călușei – scrînciob... O ușoară ajustare la ziua de azi ar înlocui trásurile prin mijloace de locomotie mai rapide, ar fi alte publicații, în rest imaginea unei sărbători în timp de vară e aceeași;

- mărcile umane ale sărbătorii:

Soldați – mahalagioaice – fracuri – decorațiuni – decorați – provinciali – cerșetori – copii – miniștri – pungași de buzunare – bone – doici ... Acest public eterogen este și el parte a petrecerii, cu ținuta vestimentară și podoabele enumerate (fracuri, decorațiuni), iar diferențierea de vîrstă și statut sau ocupație este ca și deosebirea dintre înghețata de vanilie și fleici.

Examinarea fiecărui substantiv ca semn, în deplină concordanță cu seria din care face parte, cu mediul cultural și zona geografică date. În acest sens, seria gastronomică va cuprinde și obiecte adiacente – vase adecvate atmosferei de petrecere românească în aer liber. Luate aparte, unele dintre semne, cum ar fi **limonadă** sau **cerșetori**, nu conturează atmosfera Moșilor, cum nu o conturează nici ceea ce derivă din **muzici**: *Marsilieza – Deșteaptă-te, române!* Toate împreună creează o situație semiotică, ce merită să fie descifrată ca: semne ale sărbătorii + vară + mediu românesc + epocă.

Pentru facilitarea sarcinii, exercițiul poate fi anticipat prin acumularea asocierilor individuale și a lanțurilor asociative pe care le au elevii cu una dintre sărbători.

2. Temă și variațiuni

Prezentarea aceleiași situații în diferite publicații periodice constituie o mostră fără concurență pentru tratarea problemelor de stilistică, pentru scrierea funcțională și, mai ales, pentru scrierea reportajului. Tema expusă succint, cu semnătura *Universul*, lasă loc pentru inovații ziaristice în cele patru variațiuni.

TEMA

Aseară, pe la 6 ore, un foc a izbucnit la o casă peste drum de cazarma Cuza în Dealul Spirii. Mulțumită activității pompierilor și soldaților, focul, deși bătea un vînt puternic, a fost năbușit în cîteva minute. Pagubele nu sînt prea însemnate.

Universul

Ca mostră de reportaj șablonard, acest text trebuie confruntat cu:

- reportaje similare scrise de elevii înșiși;
- una dintre variațiuni (dacă se va lucra în 4 echipe, fiecare echipă va cerceta limbajul unuia dintre textele variațiunilor).

Pentru eficiență, este bine ca elevii să confrunte codarea informației în fragmentele date, pornind de la o grilă care îi va ajuta să analizeze manifestarea celor două tendințe în producerea textului publicistic: tendința spre șablon și tendința spre expresivitate.

Grila poate conține:

- marcarea indicțiilor de timp;
- marcarea indicțiilor de spațiu;
- expunerea esenței episodului descris;
- comentarea evenimentului/episodului;
- utilizarea unor forme/cuvinte ieșite din comun etc.

Variațiunile, generate de poziția politică a ziarelor, sînt relevante. Vom cita doar traducerea de la subsol a fragmentului 3, dintr-un ziar distins/***un journal chic***:

Hotărît, doamna primăvară nu e veselă anul acesta: vînt, ploaie, ploaie, vînt. Mondenii noștri își pierd vremea privind barometrul, care, nesimțitor ca și această bătrînă Mamă-natură, coboară, coboară mereu, ca și acțiunile Panama. Zeul Plăcere și Zîna Petrecere se încăpățînează să țină închise templele lor, în ciuda dorințelor pasionaților lor credincioși; de aceea nu se mai găsește tămîie pe altarele lor, altădată atît de încărcate cu flori. Foarte puțin se mai poate petrece în acest nenorocit sfîrșit de secol, care nu a sfîrșit surprizele sale răscolitoare.

Ieri a avut loc în Dealul Spirii un mare incendiu. În lipsă de petreceri, o emoție e întotdeauna mai de preț decît plictiseala. Priveliștea era cu adevărat pitorească. Multă lume la incendiu. Reținem în treacăt pe doamna Cutare, o brună coborîtă dintr-un tablou de Murillo, în capot, superbă în neglijelul său transparent; doamna Cutare, rubensiană, nu mai puțin elegantă, îmbujorată de emoție; foarte tînăra doamnă Bigoudiano, un vis strălucitor de-al lui Watteau, răpitoare cu păr-u blond-auriu care se buclează natural, fără nici un artificiu, un boboc de trandafir gata să se desfacă la razele Phoebus, armonizîndu-se plăcut cu tonul roșiatic al flăcărilor ușor estompate de vîlul de fum. Trec peste multe alte frumuseși al căror nume îmi scapă. Apoi un buchet de tinere fete, proaspete ca violetele culese chiar acum pe malul unui rîu limpede, unele mai fermecătoare decît altele, și pe care incendiul cu flăcările sale, care aminteau de povestirile

fantastice ale lui Hoffmann, și bravii și neobosiții pompieri cu mișcările lor păreau să le amuze din plin.

După incendiu, o gustare dintre cele mai selecte la birtașul din colț.

Comentarea limbajului, descifrarea acestui reportaj monden care este o variantă de informare despre incendiu, rezumarea textului și confruntarea cu **tema** sînt exerciții indicate pentru lucrul pe acest text.

Discuția publică a variațiilor la aceeași temă se va solda fie cu scrieri stilizate à la epoca respectivă a evenimentelor actuale, fie cu producerea de variațiuni contemporane pentru același episod – incendiul din Dealul Spirii.

Dacă textul se va include în cercetarea problemelor de lingvistică în cadrul studiului monografic al autorului I.L.Caragiale², acesta poate fi confruntat cu altele ce transmit suflul presei timpului: de la fragmentele din ziarele ce se citesc în **Conu Leonida față cu reacțiunea** sau **O scrisoare pierdută** pînă la scenele din viața de redacție, care urmăresc producerea ziarului ca atare (**O cronică de Crăciun**, de exemplu).

Aceste cercetări vor crea oportunitatea analizei specificului limbii lui Caragiale, detectarea mărcilor de comic lingvistic. Or comicul de limbaj trebuie simțit și cultivat, ca parte din competența comunicativă.

3. Proce-verbal/Telegrame/Urgent

Lectura acestor texte, din perspectiva stilisticii funcționale, racordată la scrierea funcțională din clasele de liceu sau de gimnaziu, lasă loc pentru diverse activități de producere a textelor, de comentare pe viu a celor existente sau stilizare.

De exemplu:

În seria de telegrame, alături de cele aproape corecte, cum este

<p><i>Procuror trib. X...</i> Repet ordinul telegrafic. Cercetați imediat incidentul directorului prefecturii cu Costăchel Gudurău la cafeneaua centrală și în Piața Independenței și raportați urgent.</p>	<p>Ministrul Justiției</p>
---	----------------------------

apar mostre de parodii la telegramă ca text funcțional:

<p><i>Onor. prim-ministru</i> Repet reclama telegrama No...Petiționat parchetului. Procuror lipsește oraș mănăstire maici chef. Substitut refudat pără vini procoror. Tremur viața me, nu mai putem merge cafe. Facem responsabil guvern. Costăchel Gudurău, avocat, aleg.col.I, fost deputat</p>	<p>București</p>
---	------------------

Comicul de limbaj se edifică, în aceste două schițe, pe decalajul flagrant între forma sobră, declarată de tipul

textului, și conținutul lui; decalajul dintre unitățile de vocabular învecinate etc. Varianta publicată a textelor, care oferă și multiple metagrafe/grafone, poate servi ca text de bază pentru redactare și exersarea abilității de a scrie sau de a rezuma o informație.

Demersul didactic va include lucrul pe text (cu aplicarea uneia dintre tehnicile de lectură) și, în mod normal, producerea unor lucrări, care se subordonează scrierii în parametrii indicați. Lectura atentă a textelor trebuie să scoată în evidență, ca și în alte cazuri, mărcile comicului de limbaj, descoperite de elevii înșiși, sau să confirme tezele expuse în critica literară despre comicul lui Caragiale. Totodată, textele propuse vor fi utilizate ca „test de interpretare” pentru descifrarea abrevierilor, a punctelor de suspensie etc.

Agenda pe care o vor completa elevii va conține descifrările (făcute în clasă sau acasă) ale diverselor forme și semne din textele de telegrame urgente:

<p>Ministerul Instr. Publice și Cultelor. 10.001 – 15 ianuarie D-sale dlui revizor școlar al distr. X</p>	<p>?Instr. ?10.001 – 15 ianuarie ? distr. X ?urbea Z...</p>
<p>Urgentă Domnule revizor, Doamna Aglae Poppesco, directoarea școlii de fete No1 din urbea Z..., ni se plînge că primăria locală nu dă școlii lemnele necesare pentru încălzitul claselor. Anexîndu-văraportuldoamnei directeare, vă invităm a face imediat o anchetă la școală și a ne raporta de urgentă. Primiți, etc. p. Ministru, indescifrabil p. Director, asemenea</p>	<p>?Primiți, etc. ?p. Ministru, indescifrabil ? p. Director, ? asemenea</p>

Înțelegerea la lectură a oricărui text este o abilitate pe care o formează școala generală. Înțelegerea și sesizarea farmecului unui limbaj specific și intraductibil – cel al textului satiric și umoristic – este dotarea pe care o dă (sau nu o dă) ora de limbă română. Gustul pentru un text comic poate fi elevat numai din perspectiva limbajului, și textul lui Caragiale nu are la acest capitol concurență.

¹ T.Cartaleanu, O.Cosovan, *Limba română*, Manual pentru clasele X-XII, Chișinău, Litera, 2001, p.51.

² *Limbă și comunicare*, Curriculum național, Programe pentru învățămîntul liceal, Chișinău, 1999.

Problematizarea – mijloc de dezvoltare a gândirii critice



Angela SOLCAN

Problematizarea, prin diversitatea aspectelor și multitudinea soluțiilor, demonstrează actualitatea incontestabilă a temei luate în dezbatere. Doar examinând-o într-un cadru complex am putea explica rolul și specificul ei în dezvoltarea gândirii critice. Reorientarea procesului educațional spre atingerea unor scopuri formative, marginalizându-se elementara reproducere a informației, implică modificări serioase în curriculumul disciplinar și în practica școlară. Iată de ce ideile problematizării încep să capete în instruire o aplicare largă.

Introducerea problematizării în învățământul general (V. T. Kudreavțev, 1991, p. 70) ar fi fost imposibilă fără schimbările respective din societate. Astfel se explică paradoxal fenomen că instruirea problematizată, deși are o elaborare teoretică, nu a cunoscut o răspândire suficientă nici la noi în țară și nici în străinătate. Ea necesită eforturi considerabile din partea profesorului, nu atât la nivel de volum al materiei predate, cât la cel de noi roluri pe care trebuie să și le asume. Cadrul didactic urmează să devină partener și co-evaluator, avînd posibilitatea de a utiliza forme de instruire inovatoare, în cadru cărora cunoștințele se dobîndesc pe calea reușitelor și a erorilor.

Aplicarea problematizării a debutat cu o simplă imitație a căutării, cînd profesorul știe din start ce trebuie să găsească elevul. Ulterior au început să pătrundă idei conform cărora și profesorul ar putea să nu cunoască produsul învățării (V. Bibler, 1975; G. Șcedrovițki, 1995). În felul acesta se afirmă metoda predării în baza dialogului dintre elev și profesor, ambii aflîndu-se în situația de a găsi răspunsul corect (S. Kurganov, 1989).

Scopul instruirii problematizate constă în asimilarea materialului propus prin lansarea de către profesor a unor sarcini cognitive, prin direcționarea elevilor spre o rezolvare corectă a problemei, iar abordarea euristică ne permite să lărgim spectrul acestui tip de instruire.

Obiectul activității de investigare în învățământul problematizat este nu doar problema sau situația, dar și elevul, cu potențialul său cognitiv și creativ.

Această formă de instruire determină schimbarea gândirii atât a elevului cît și a profesorului, care este obligat să organizeze demersul didactic în situația de „necunoaștere” a adevărului. Gîndirea critică apare și se dezvoltă atunci cînd nu domină punctul de vedere că ar exista un singur răspuns corect.

„Educația, susține M. Mahmutov, constă în transmiterea experienței generațiilor anterioare celei noi. Scopul instruirii problematizate îl constituie transferul de cunoștințe, acumularea de către elev a propriei experiențe și a produsului ei, orientat spre construirea viitorului prin analogie, folosind datele cultural-istorice existente” (1977, p.15).

M. Mahmutov consideră că „deprinderile de gîndire productivă și creativă se formează în școală ca rezultat al învățării reproductive și, parțial, ca urmare a rezolvării de probleme” (ibidem, p. 9). Părerii similare găsim și la discipolii lui: “Reproducerea este o etapă pregătitoare în dezvoltarea procesului cognitiv...” (I. Axionova, 1995, p. 4). Aplicarea eficientă a tehnicilor de scriere și de învățare prin cooperare propuse de proiectul LSDGC, activitatea problematizată realizată de elevi în diverse domenii de instruire nu ne permit să fim de acord cu aceste afirmații. O atare învățare nu solicită deloc deprinderi de acțiune după un model. Dimpotrivă, învățarea reproductivă, dacă a fost consolidată anterior, are o influență negativă asupra creativității ulterioare, formînd la elevi o reprezentare șablonardă despre produsul proiectat.

Promovarea învățării problematizate este o necesitate, întrucît, avînd ca obiect al analizelor și căutărilor sale situații și unități indestructibile, cercetînd interdependențele dintre fenomene, procese și evenimente, ea are un caracter structural. Chiar și detaliile îndeplinesc un rol specific: acestea devin componente ale unor operații intelectuale, servind la rezolvarea unei probleme; intră în raporturi logice cu alte detalii, înlesnind păstrarea lor în memorie.

Se consideră mai dificil a formula probleme corecte din punct de vedere didactic din domeniul științelor umanistice din cauza caracterului lor verbal, sursa competentă de informare fiind explicația pregătită anterior din variate izvoare. Nu există posibilitatea corijării greșelilor din această sferă pe baza propriei experiențe, de aceea formularea problemelor implică mari circumspecții ¹.

Instruirea prin rezolvarea de probleme (problem-solving) este o variantă a euristicii, o modalitate

¹ Оконь В., Основы проблемного обучения, М. «Просвещение», 1968, p. 133.

complexă de aplicare a teoriei învățării prin descoperire și generare de contradicții interioare și exterioare, care apar ca stimuli ai procesului cognitiv și sînt concepute ca o dificultate subiectivă numai în situația problematizată, provocată de diverse sarcini practice, întrebări, mijloace intuitive etc.

Așadar, forța motrice a învățării se dovedește a fi nu o contradicție aparte, ci un sistem de contradicții interne și externe, una dintre ele fiind primordială². Respectivul sistem constituie, de fapt, esența instruirii problematizate, în care însușirea cunoștințelor este prioritară, fiind condiționată de contradicția dialectică între acumulările anterioare și experiența nouă, pentru explicarea căreia aceste cunoștințe sînt insuficiente. În activitatea elevilor, asemenea contradicții neașteptate, surprinzătoare pot apărea între tratarea teoretică și rezolvarea practică; între realitate și teorie; între sesizarea practicului și nevoia de generalizare; între două sau mai multe teorii, concepții, idei sau ipoteze; între cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității; între „comportamentul” diferit al unor obiecte sau fenomene în diverse contexte situaționale. Ele sînt inerente dezvoltării gîndirii critice și cunoașterii individuale (general-umane), marcînd trecerea de la cunoștințe empirice spre cunoștințe științifice, negarea vechilor adevăruri ca urmare a achiziționării noilor rezultate ale cercetărilor etc.

Ca bază psihologică a instruirii problematizate adesea se ia teza formulată de S. L. Rubinștein: “Gîndirea începe cu situația-problemă”. Conștientizarea caracterului de dificultate, de insuficiență a informațiilor deschide calea spre înfruntarea ei prin căutarea de noi cunoștințe și moduri de acțiune, ca o componentă a procesului de gîndire creativă. Fără această conștientizare nu apare necesitatea căutării și, prin urmare, nu se manifestă gîndirea creativă. Dar nu orice situație-problemă provoacă procesul de gîndire, mai ales atunci cînd soluționarea problemelor este inaccesibilă elevilor la o etapă a instruirii, din cauza nepregătirii lor. Trebuie să se țină cont de acest fapt, pentru a nu include în procesul instructiv sarcini inadecvate, care nu contribuie la dezvoltarea gîndirii, ci descurajează elevii.

„Învățarea problematizată constituie un proces activ și constructiv, de-a lungul căruia, pentru crearea noilor cunoștințe, elevul folosește resursele cognitive disponibile, selectînd informații noi și integrîndu-le în structura informațională, deja formată în memorie”³.

Premisele teoretice și psihopedagogice, rezultatele pozitive obținute în cadrul studiilor și cercetărilor experimentale (S.L. Rubinștein, N.A. Leontiev, G.

Pólya, R.M.Gagné, J.S.Bruner, G.Kàtona, V.Okoni, Al. Roșca, P. Goguelin, L. Linberg, I.N.Kuliutkin etc.), precum și cele înregistrate în practica școlii, anunță instruirea problematizată ca una dintre cele mai active și mai valoroase metode ale didacticii moderne. Ca tehnică de învățare, aceasta își găsește utilizare pretutindeni unde pot fi create situații-problemă ce urmează a fi soluționate prin căutare, cercetare și descoperire a unor adevăruri, a unor noi reguli și soluții de ordin superior ca parte integrantă a repertoriului individual de achiziții⁴. Ea poate fi aplicată în predarea/învățarea/evaluarea tuturor disciplinelor de învățămînt, la toate etapele procesului didactic și la nivelul tuturor ciclurilor școlare.

Pornind de la faptul că procesele de cunoaștere în esență sînt niște procese psihologice, învățămîntul problematizat trebuie privit, în primul rînd, prin această prismă. În contextul dat, situația-problemă are un caracter relativ și subiectiv, constituind sau nu o problemă, în funcție de o serie de factori, cum ar fi: experiența și cunoștințele de care dispune fiecare elev, capacitățile intelectuale, particularitățile de vîrstă.⁵ Acest aspect constructiv se sprijină pe lucrările lui Jean Piaget despre dezvoltarea psihologică a copilului. În această ordine de idei cunoștințele anterioare sau achiziționate în afara contextului școlar au o mare semnificație pentru studiile ulterioare. Din punct de vedere didactic, aspectul psihologic constituie un criteriu important în aplicarea problematizării. De exemplu, prin utilizarea metodei vizate în predarea-învățarea limbilor străine, elevii sînt stimulați să caute singuri explicarea unor fapte de limbă sau a unor caractere morfologice/structurale. Acumularea de cunoștințe este un proces ce presupune soluționarea independentă a situației-problemă de către elev. Or, în realizarea sarcinilor ce nu poartă un caracter problematizat sau care nu sînt concepute de elevi ca problemă, procesul de dirijare a însușirii se limitează doar la învățarea de a rezolva prin procedee raționale, fără a acumula experiență și fără a-și valorifica potențialul intelectual.

Școala lui Jérôme Bruner scoate în relief caracterul interactiv sau social al învățării problematizate. Cunoștințele noastre evoluează atunci cînd devin incerte, provocînd întrebări create de diverse circumstanțe și situații-problemă: un fapt ce vine în contradicție cu propriile concepții, o părere care este în dezacord cu felul personal de a vedea lucrurile... Această situație va impulsiona căutarea unui nou echilibru, generînd astfel o schimbare conceptuală.

În procesul învățării problematizate elevul este

⁴ Gagné, Robert, M., *Condițiile învățării* (trad.), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

⁵ Ivanuș, Dumitru, Silvia, Pitiriciu, Dragoș, Vlad, Topală, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu* // „Limba română”, nr. 2 (44), 1999, p. 62-63.

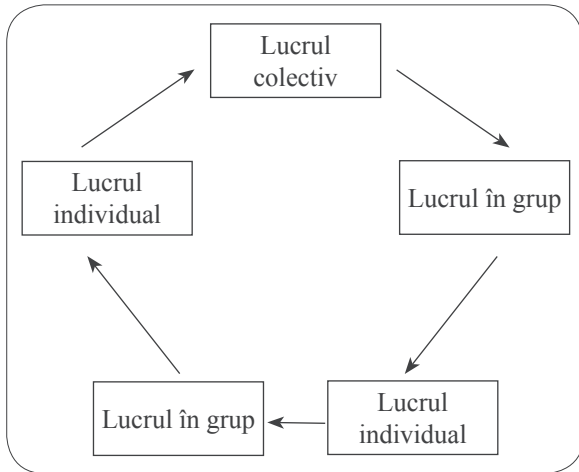
² Махмутов М., Проблемное обучение, М., ”Педагогика”, 1975, p. 59.

³ R. B. Kozman, *Learning with media*, 1991.

stimulat să caute în mod independent soluții, profesorul determinându-l să întâmpine o anumită dificultate (teoretică sau practică), să înțeleagă problema (sau chiar s-o formuleze), să vrea și să o poată rezolva.

În învățarea prin rezolvare de probleme lucrul individual alternează cu lucrul în grup și cu lucrul în prezența unui facilitator (profesor, asistent etc.). Vom ilustra printr-un posibil ciclu:

De la 1 la 5



După anunțarea temei, activităților și resurselor, elevii sînt distribuiți în grupuri, rămînînd cu sau fără asistent pentru dezbateră subiectului, organizarea unui brainstorming, emiterea primelor întrebări și ipoteze, împărțirea obligațiilor și responsabilităților. După ce lucrează individual, parcurgînd traseul pe care îl va contura etapa lucrului colectiv, ei se adună și prezintă rezultatul muncii. La sfîrșit, lucrul individual le permite să redacteze proiectele personale. Aceste faze pot fi însoțite de activități în grup (expunerea sintezei, conferințe), practice sau de laborator. O problemă nouă permite reînceperea ciclului special de învățare.

Lucrul în grup este important pentru dezvoltarea competențelor relaționale și sociale ale elevilor, dar și a celor cognitive. În așa fel educabilul este pus în situația de a conștientiza lucrurile, de a-și aprofunda achizițiile, de a le confrunta, de a fi mai tolerant față de o părere diferită de a lui, de a argumenta, de a evalua. Atelierele favorizează dezvoltarea încrederii în sine, socializarea, cooperarea, spiritul critic, dar și respectarea regulilor adoptate. Astfel, într-un studiu recent al atelierelor școlare (Coquidé și Prudor, 1999)⁶, s-au relevat niște indicii de ameliorare a înțelegerii profesorului (în calitate de animator sau chiar participant) de către elev. Cooperarea înlesnește o mai bună cunoaștere a elevilor, deoarece incită la o interacțiune eficientă între ei și profesor. Lucrul în echipe, pe baza

⁶ Coquidé M. & Prudor P. *Des ateliers des pratiques scientifiques pour l'insertion scolaire: vers l'élaboration d'un cahier des charges*, Aster 29 : 203-228. Paris, INRP, 1999.

unui proiect comun, contribuie la optimizarea acțiunilor educative și la dezvoltarea evaluării formative. Ar fi nevoie de indicatori care ar facilita observarea comportamentului (obiectivele generale de educație, cum ar fi autonomia sau socializarea) și ar ajuta la evaluarea competențelor. În acest sens, Perrenoud (1997)⁷ argumentează că ar fi mai rațional a utiliza indicatori care ajută la reperarea progresului elevului decît a forma competențe academice.

Atelierele reprezintă un impuls pentru cercetări și investigații (problematizarea, elaborarea ipotezelor, jocul de rol, comunicarea, discuția), incluzînd momente de sondare, de punere la încercare a ideilor și a validității lor. Ele pot suscita interesul tinerilor pentru verificarea ideilor proprii și sînt oportune în procesul de reflectare asupra contextului, activităților și situațiilor care solicită căutarea adevărului. Incidentele, rezultatele neașteptate ce vin în contradicție cu modelul învățat și fac ca adevărul să reziste la o investigație, constituie un element important al problematizării (Coquidé, Bourgeois, Salviat, 1999)⁸. Adevărul nu se lasă ușor conceptualizat, nici modelat; este necesar a construi o problematică în sinergie (Clarke și Fujimura, 1996)⁹.

Construirea de probleme și aplicarea lor în actul de predare a fost susținută de John Dewey¹⁰ și de militanții Educației noi. Învățarea prin rezolvare de probleme (în engleză PBL – Problem-Based Learning) poate fi abordată ca un mod de concepere a unui program de predare sau ca o activitate pedagogică din cadrul unui curs. Pentru prima dată acest aspect original a fost explorat la Facultatea de Medicină de la McMaster University din Hamilton, Ontario, Canada (în 1970), exemplu urmat de Rijkuniversiteit Limbourg din Maastricht, Olanda.

În prezent nu există o accepție unică a termenului **problematizare** care, pe lîngă faptul că definește sistemul (cazul instruirii problematizate), poate denumi și elemente ale sistemului. După unii, este mai curînd o îmbinare de metode și procedee, iar după alții, un principiu, o nouă orientare în practica școlii.

Analizele și cercetările întreprinse în domeniul învățării prin rezolvare de probleme conturează următoarele laturi pozitive:

- calitatea cunoștințelor (acestea pot fi mai ușor aplicate);

⁷ Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF, éditeur Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques, 1997.

⁸ Coquidé M., Bourgeois-Victor P. & Desbeaux-Salviat B. «*Résistance du réel*» dans *les pratiques expérimentales*. Aster, 28 : 57-78. Paris, INRP, 1999.

⁹ Clarke A. & Fujimura J. (dir.) *La matérialité des sciences. Savoir-faire et instruments dans les sciences de la vie*. Paris, Synthélabo, 1996.

¹⁰ Dewey J. (1938). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF (rééd. 1993).

- acoperirea mai largă a situațiilor întâlnite;
- autonomie mai mare a elevilor atât la nivelul studiilor cît și al voinței lor de a continua să învețe (formarea continuă);
- motivarea, responsabilitatea și progresarea elevilor;
- proces mai sigur de cercetare și rezolvare a problemelor.

Mugny și Carugati propun trei argumente care explică¹¹ progresul cognitiv ce se produce atunci cînd există o opoziție a punctelor de vedere privind o sarcină comună:

- cooperarea este o sursă de descentralizare care permite fiecărui subiect să ia cunoștință de existența unor „răspunsuri” diferite de ale sale;
- fiecare furnizează informații suplimentare, astfel partenerii pot elabora împreună un răspuns nou;
- cooperarea angajează fiecare subiect într-un raport social specific.

Prin urmare, conflictul este dublu:

- social, fiindcă implică un dezacord între diferiți indivizi;
- cognitiv, deoarece dezacordul poartă o sarcină cognitivă.



Metodă ideală nu există, ea însă poate fi adaptată, în funcție de context, de publicul vizat, de obiectivele pe care vrem să le atingem, de conținutul pe care dorim să-l abordăm și de capacitățile pe care le vom dezvolta. Esența metodei problematizate constă în faptul că profesorul nu comunică pur și simplu concluziile finale ale științei, cunoștințele gata elaborate, ci dezvoltă „embriologia adevărului”. Pentru a ieși dintr-o *situație problematică*, el îi pune pe elevi într-o *situație de cercetare* (de căutare) a informațiilor necesare conducîndu-i spre descoperire, spre edificarea unor noi „structuri ale realului”, a unor noi structuri mintale.¹²

Problematizarea, ca metodă de învățămînt, este amplă. Ea însă nu are un caracter universal, ci se aplică în combinație cu *dezbaterea*, *observația*, *analiza de caz*, *masa rotundă*, *graficul T*, *interviul în trei trepte*, *expunerea*, *lucrări practice*, *lucrări experimentale* etc. De aceea, trebuie să se țină seama dacă conținutul poate fi conceput în mod problematizat; dacă este eficientă utilizarea problematizării; dacă elevii au însușit temeinic cunoștințele și regulile aplicate în procesul rezolvării, precum și anumite deprinderi intelectuale (strategii de descoperire și rezolvare de probleme).

Deși avantajele instruirii problematizate sînt incontestabile, învățămîntul nu poate fi problematizat integral la nici o etapă. Astfel, pentru a aplica acest tip de instruire, este necesară selectarea segmentelor disciplinelor școlare (anumite compartimente, teme), ceea ce reclamă efectuarea unei analize logico-didactice a materialului de studiu, testarea posibilității de a formula probleme fundamentale și de a verifica eficiența lor în atingerea scopurilor proiectate. Materialul didactic oferit de manuale rareori este adaptat la instruirea problematizată, el însă poate fi racordat la acest tip de instruire.

Variatatea metodelor vine în sprijinul manifestării creativității didactice a profesorului, care înseamnă alegere, opțiune, noutate, originalitate, combinații inedite, restructurări ale elementelor existente. Or, ca să poți selecta sau combina, trebuie să stăpînești un evantai de tehnici de lucru. Un repertoriu metodic (procedural) bogat sporește capacitatea de a acționa în mod creativ; un conținut tehnic sărac nu poate decît să frîneze creativitatea.

¹¹ Lebrun M., *Des technologies pour enseigner et apprendre*, II-ième éd., De Boeck Université.

¹² Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 27.

Tehnica *gîndește-perechi-prezintă* la orele de matematică în învățămîntul primar

Didactica este, poate, cea mai dinamică dintre științele moderne. Acceptele concepțiilor didacticii depind de un sistem de variabile aflate într-o schimbare la fel de dinamică ca și viața, accelerîndu-se astăzi incredibil.

Didactica și persoanele care activează în domeniu sînt impuse, așadar, să țină pasul cu aceste transformări. De aceea au devenit frecvente situațiile cînd profesorii sînt puși în fața necesității de a se dezice de unele idei cu care s-au deprins în timp și care au devenit indispensabile activității lor. Concomitent, ideile inovatoare pătrund tot mai des în practica școlară, cîștigînd teren prin noi accepțiuni, forme și metode, uneori neașteptat de interesante consecințe.

Unii acceptă noul cu ușurință, alții nu manifestă deschidere către inovația didactică, susținînd că noile idei sînt, de fapt, niște idei deja cunoscute, dar care primesc un alt nume. Deseori auzim opinii referitoare la o tehnică sau alta: „O practic dintotdeauna, doar că nu am numit-o astfel. Nu e nimic nou pentru mine”. În rezultat, se ajunge la un refuz categoric de a pătrunde în esență, de a cerceta și a realiza integral valențele formative ale tehnicii în cauză.

Situația descrisă relevă aplicarea implicită a unor idei la nivel de intuiție pedagogică care este, fără îndoială, valoroasă. Neavînd însă suportul necesar pentru administrarea conștientă a ideii respective, efectele nu vor reuși să se ridice la altitudine maximă.

O tehnică didactică, practică într-o formă mai simplistă de mulți pedagogi, este *gîndește-perechi-prezintă* (GPP). S-ar părea că activitățile de învățare în echipe mici/perechi sînt bine cunoscute, frecvent utilizate și nu oferă teren pentru inovație didactică. Să analizăm însă o modalitate de realizare a unei asemenea activități. Perechile de elevi, de obicei colegii de bancă, primesc aceeași sarcină. Învățătorul nu explică regulile de lucru, nu precizează scopul, astfel elevii nu cunosc finalul proiectat. Pe parcurs, învățătorul se detașează complet de activitatea copiilor, limitîndu-se la apeluri de a respecta liniștea, ceea ce în nici un caz nu favorizează discuțiile. Elevii nu sînt ascultați, deciziile adoptate în perechi nu sînt analizate. Unul sau cîțiva dintre ei anunță rezultatul obținut, iar profesorul îl aprobă sau îl dezaproabă.

O astfel de activitate de cooperare în perechi este departe de ceea ce propune proiectul LSDGC prin tehnica GPP. O adevărată deschidere pentru noile idei



Lucmila URȘU

începe, în primul rînd, prin studierea în profunzime a metodei, urmată fiind de o exersare atentă și consecventă, dar nelipsită de creativitate pedagogică.

Ce este, de fapt, tehnica GPP? Întîi de toate, o activitate care poate fi desfășurată atît la faza inițială a lecției cît și la cea finală. Dacă abordăm acest subiect în cheia cadrului *evocare-realizare-reflecție*, atunci tehnica GPP este binevenită la etapa de evocare, dar și la cea a reflecției.

GPP reprezintă un procedeu de cercetare în perechi cu scopul adoptării unei decizii, formării unei opinii sau atitudini comune. Ea poate constitui elementul unei strategii didactice, de rînd cu alte metode de învățare prin cooperare.

Să urmărim în dinamică administrarea tehnicii GPP:

- perechilor le este propusă o sarcină didactică, fiecare elev urmînd să-și formuleze opiniile, pe care le prezintă apoi partenerului;
- părerile lansate sînt apreciate critic în perechi, la finalul discuției realizîndu-se una comună;
- partenerii decid modalitatea de expunere a opiniei comune, pentru a fi prezentată clasei;
- cîteva dintre perechi anunță colegilor rezultatele obținute. Se organizează o discuție în baza opiniilor exprimate care, în cadrul unui nivel superior de apreciere critică, cu implicarea mai activă a profesorului, va deriva în adoptarea unei soluții comune a întregii clase.

Pentru proiectarea și realizarea cu succes a tehnicii GPP, o importanță hotărîtoare o are alegerea problemei pe care partenerii de perechi urmează să o rezolve. O greșeală didactică destul de frecventă este opinia conform căreia orele de matematică în învățămîntul primar oferă puține posibilități de organizare a discuțiilor, reducîndu-se doar la calculare și rezolvare. Victime ale acestei păreri eronate sînt elevii care nu au reușit să-și formeze o motivație pentru învățarea disciplinei date, care nu sînt capabili să construiască un raționament rezolutiv

propriu, care percep respectivul obiect de studiu drept o adunătură de algoritmi, nefiind în stare să gîndească decît prin analogie. Astfel de elevi nu sînt puțini! Discuția critică, inclusiv în cheia tehnicii GPP, exersată conștient și consecvent în baza unor principii axate pe cunoașterea copilului și a conținuturilor de învățare, oferă oportunități formative inestimabile pentru dezvoltarea gîndirii logice prin intermediul matematicii. Ar fi indicat să amintim aici cuvintele psihologului Al. Roșca, care susține că „productivitatea și creativitatea gîndirii este mai mare în condițiile rezolvării în grup a problemelor decît în condițiile rezolvării lor individuale” (2, pag. 38).

Salutăm includerea în manuale a unor sarcini de lucru în perechi. Noul manual de matematică pentru clasa a II-a, cîștigător al concursului finanțat de Banca Mondială (autori M. Singer ș. a., Editura Prut Internațional), poate fi considerat drept model în acest sens. El propune rubrica stabilă *Lucrați în perechi*, care conține probleme interesante și dezvoltative – adevărate piste de cercetare.

Recent, mezinul meu, elev în clasa a II-a, mi-a povestit cum a fost aplicată tehnica GPP în clasa în care învață: „Să vezi cum ne șușoteam cu Cristina, căutam soluția corectă! La recreație ne ciondănisem nițel, iar la lecție, de nevoie, ne-am împăcat. Cînd le povesteam colegilor cum am rezolvat și la ce rezultat am ajuns în final, eram atît de mîndri, ca doi profesori!”

Putem sesiza în această relateare **impactul educațional al tehnicii GPP**:

- reprezintă un cadru propice pentru munca intelectuală prin: activizarea elevilor, realizarea unui schimb de informații și tehnici de lucru (dialog liber, susținerea punctelor de vedere proprii, respectarea opiniei altuia), conștientizarea responsabilităților, favorizarea motivației pentru învățare;
- constituie un factor prielnic pentru stimularea creativității elevilor;
- contribuie la socializarea elevilor, educînd și dezvoltînd aptitudini de lucru în comun, încurajînd spiritul de solidaritate și ajutor, dorința de cooperare, stima reciprocă, formînd, implicit, disciplina de muncă.

Ținem să remarcăm faptul că unele sarcini de lucru în perechi, inserate în alte manuale de matematică pentru clasele primare nu constituie întotdeauna exemple de aplicare a tehnicii GPP, reducîndu-se, cîteodată, la un simplu concurs de rapiditate a rezolvării.

Propunem, în continuare, cîteva sugestii de realizare a tehnicii GPP.

1. Sinonime și antonime matematice (cl. III-IV).

Uniți sinonimele prin linii continue, iar antonimele – prin linii segmentate. Gîndiți-vă și răspundeți la următoarele întrebări: Care este poziția liniilor segmentate? Dar a liniilor continue? Care este poziția

liniilor continue și a celor segmentate pe plan?

sumă	.	.	diferență
predecesor	.	.	succesor
rest	.	.	total
următor	.	.	precedent

Soluție: Se vor uni cu linii continue: *sumă – total, rest – diferență*, iar cu linii segmentate: *sumă – diferență, predecesor – succesor, rest – total, următor – precedent*.

Liniile segmentate sînt paralele, iar cele continue – concurente. Poziția liniilor segmentate pe plan este orizontală, iar a celor continue – oblică.

Unii elevi pot considera drept sinonime cuvintele *predecesor* și *precedent, următor* și *succesor*. Aici va fi oportună precizarea și delimitarea noțiunilor (succesorul este numărul imediat următor, predecesorul – numărul imediat precedent).

2. Matematică literară (cl. III).

Uniți printr-o linie expresiile care au aceeași valoare numerică și veți descoperi autorul versurilor. Din ce opere literare sînt extrase aceste rînduri?

(50 – 26) : 8

„Ziua ninge, noaptea ninge,
dimineața ninge iară!”

36 · 2 – 20

Alexandru Doinici

(48 + 22) : 10

„Ca suveica rîndunica țese
pînzele de vară.”

62 : 2 – 28

Vasile Alecsandri

80 : 5 : 4

„A-nceput de ieri să cadă cîte-
un fulg, acum a stat...”

24 : (16 – 10)

George Coșbuc

36 : 18 + 100 : 2

„Racul înapoi se da,
Broasca tot în sus sălta...”

(226 – 149) : 11

Lucian Blaga

52 : 13 + 54 : 2

„Vin fînțarii lăutarii,
gîndăceii, cărăbușii
Iar mireasa viorică i-aștepta-
ndărătul ușii.”

88 : (105 – 83)

George Topîrceanu

(234 – 186) : 12

„... Stol bălai de îngerăși
Cu alai de toporași.”

91 – 120 : 2

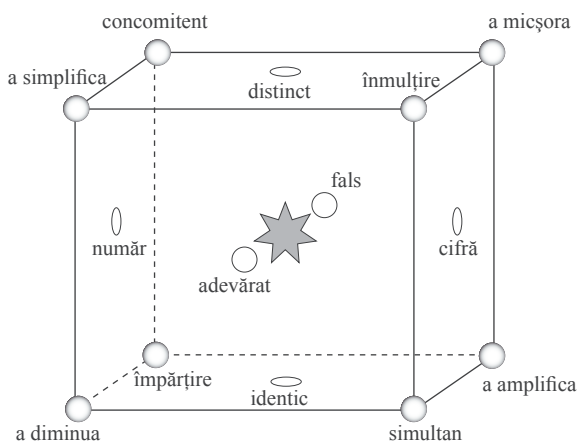
Mihai Eminescu

3. Jocul triadelor (cl. IV).

Formați triade, marcînd cu aceeași culoare cuvintele corespondente (se oferă un model – o triadă marcată cu gri). Explicați relația dintre componentele fiecărei triade alcătuite.

numitor	scăzător	cît
deîmpărțit	față	cost
timp	preț	fracție
muchie	împărțitor	vîrf
cantitate	viteză	diferență
descăzut	numărător	distanță

4. Cubul și steaua (cl. IV).



Descoperiți perechile de cuvinte, urmărind steaua. Determinați relația dintre cuvinte și alcătuiți cu fiecare pereche propoziții matematice.

Soluție:

1. *a diminuea/a micșora*: sinonime;
2. *simultan/concomitent*: sinonime;

3. *identic/distinct*: antonime;
4. *împărțire/înmulțire*: operații de gradul II, operații reciproc inverse;
5. *adevărat/fals*: antonime, valorile de adevăr ale unei propoziții;
6. *număr/cifra*: cifra este simbolul grafic al numărului;
7. *a simplifica/a amplifică*: antonime, operații inverse, operații asupra fracțiilor.

Îndemnăm învățătorii să valorifice bogatul potențial creativ în construirea unor activități de cercetare captivante. Acestea contribuie la educarea elevilor în spiritul dezvoltării gândirii critice nu numai în cadrul disciplinelor umanistice, dar și al matematicii – un obiect ce poate fi predat la fel de atractiv. Să manifestăm dorință și deschidere către tot ce este nou și eficient; abilitatea de a le descoperi copiilor frumusețea raționamentelor matematice.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Temple, Ch.; Steele, J. L.; Meredith, K. S., *Inițiere în metodologia LSDGC: supliment al revistei "Didactica Pro..."*, nr.1, 2001.
2. Roșca, Al., *Creativitatea gândirii în grup// Creativitate, modele, programare*, Editura Științifică, București, 1997.
3. Singer, M.; Pădureanu, V.; Răileanu, A., *Secretul numerelor. Manual pentru clasa a II-a*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2002.

Jocurile didactice și semnificația lor

"Înțelepciunea și iubirea mea e jocul".

(Lucian Blaga)

Considerîndu-mă un adept consecvent al programului *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, mi-am propus să construiesc convențional articolul de față conform cadrului *evocare – realizare a sensului – reflecție* (ERR).

EVOCARE

Frazele: "Predau lecția, nu mă joc!", "Ai venit la lecție sau la joacă?" etc. au ca idee principală un adevăr, la prima vedere, incontestabil: pe de o parte, școala și jocul sînt lucruri incompatibile, pe de altă parte, pedagogia modernă recunoaște jocul drept un element ameliorativ și afectiv puternic al lecției. Răspîndirea amplă a informației, precum și interesul provocat de tehnicile interactive utilizate în cadrul orelor ne demonstrează că se apropie era pedagogică, cînd instruirea și jocul vor forma verigile unui lanț integru.

Ce părere aveți dvs. despre rolul și rostul jocurilor didactice în procesul educațional? Vi se propune pentru autoevaluare un mic test, care poate fi efectuat prin bifarea compartimentelor potrivite, ceea ce va reflecta obiectiv atitudinea dvs. față de tehnicile date și locul lor în atelierul didactic personal.



Nina UZICOV

1.	Considerați jocurile didactice:	A	O pierdere inutilă de timp	
		B	Un moment ameliorativ (relaxant) n al lecției	
		C	O strategie interactivă eficientă	
2.	Cunoașteți jocuri didactice?	A	Puține	
		B	Multe	
		C	Foarte multe	
3.	Studiați literatura de specialitate la compartimentul respectiv?	A	Rareori	
		B	Dacă coincide dorința cu oportunitatea	
		C	Studiez cu insistență orice sursă la tema dată	
4.	Aplicați jocurile didactice?	A	Foarte rar	
		B	Periodic	
		C	Sistematic	

REALIZAREA SENSULUI

Jocurile didactice reprezintă o filieră aparte în compartimentul strategiilor interactive moderne, combinând armonios dinamismul și valența ameliorativă înaltă cu realizarea unor obiective concrete ale lecției. Simbioza organică a psihomotorului și cognitivului în cazul utilizării acestor metode de instruire poate fi considerată unul din punctele lor esențiale. Jocul, fiind o caracteristică proprie fiecărui copil, este, prin forma sa, și o motivație extrem de elocventă. Pentru ca acesta să aibă o valoare autentică, este importantă calitatea sarcinii pe care o conține și care trebuie să vizeze nemijlocit tema studiată.

Jocurile pot fi utilizate la orice etapă a lecției conform cadrului ERR: la evocare (accentul fiind plasat pe momentul motivațional); la realizarea sarcinii didactice (pentru transmiterea dinamică și atractivă a cunoștințelor și formarea abilităților noi); la reflecție (pentru durabilitatea învățării, pentru transformarea cunoștințelor propuse în achiziții sigure ale elevului).

De ce depinde succesul încadrării respectivelor tehnici în proiectarea și realizarea actului didactic? De o multitudine de factori, esențiali fiind următorii:

- selecția jocurilor didactice în funcție de obiectivele lecției, de particularitățile de vîrstă și intelectuale ale elevilor (prioritățile tipurilor de inteligență, a stilurilor de învățare etc.);
- calitatea sarcinii didactice (concordanța între sarcină și obiectivele operaționale concrete), vizarea anumitor niveluri taxonomice, proiectate de profesor;
- explicarea concisă și clară a procedurii jocului.

Prezența acestor factori diminuează riscurile ce intervin inevitabil în cazul aplicării jocurilor didactice (joc de dragul jocului, devierea de la obiectivul vizat, utilizarea irațională a timpului). Vom analiza în continuare cîteva jocuri în contextul concret al unor lecții de filozofie, istorie sau educație civică, după următorul algoritm:

- Denumirea jocului.
- Tema, clasa, disciplina.

- Obiective.
- Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul.
- Mărimea grupului.
- Resurse.
- Timp.
- Procedura.
- Avantaje.
- Dezavantaje.

I.

- Denumirea jocului:* "Sculptura colectivă".
- Tema lecției:* "Marea Unire de la 1918", Istoria Românilor (cl. IX).
- Obiective:* asigurarea transferului de cunoștințe teoretice în dimensiunea acțiunilor concrete (poziție, mișcare, asocieri statice, prezentarea lucrării colective), ceea ce va contribui la durabilitatea învățării și la dezvoltarea creativității.
- Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul:* reflecție.
- Mărimea grupului:* 7-10 elevi.
- Resurse:*
- Timp:* 5 min. pentru pregătire, 2 min. pentru prezentarea și "tălmăcirea" fiecărei sculpturi.
- Procedura:* împărțim clasa în 2-3 grupuri, în funcție de numărul elevilor, fiecăruia propunându-i-se să redea printr-o sculptură un moment relevant al evenimentelor din 1918. În timp ce un grup prezintă "creația", sarcina celorlalte este de a ghici ce reflectă aceasta, argumentîndu-și opinia. Grupul "autor" își expune versiunea.
- Avantaje:*
 - sînt implicați în acțiune concomitent toți elevii clasei;
 - activitatea este creativă, are loc transferul de cunoștințe din dimensiunea cognitivă în cea psihomotorie și afectivă;
 - în timpul prezentării se produce o învățare durabilă, deoarece sînt trecute în revistă

diferite momente ale temei recapitulate, văzute inedit de elevi.

10. *Dezavantaje:*

- a) unii elevi se încadrează formal în activitate (în mod deosebit cei ce nu dețin informația necesară);
- b) profesorul nu poate fi sigur că vor fi vizate toate finalitățile (elevii se pot referi și la momente neesențiale).

Spectrul folosirii acestui joc este foarte amplu. El poate fi utilizat cu multă eficiență la etapa evocării a oricărei lecții de filozofie. De exemplu, la compartimentul *Axiologie* sarcina didactică ar fi următoarea: “Reprezentați printr-o sculptură colectivă o valoare general-umană”.

II.

1. *Denumirea jocului:* “Cuvîntul-țintă”.
2. *Tema lecției:* “Evoluția culturii în epoca modernă”, Istoria universală (cl. IX).
3. *Obiective:*
 - asigurarea durabilității învățării;
 - formarea abilităților de a formula întrebări concise și consistente;
 - dezvoltarea gândirii divergente.
4. *Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul:* atât reflecție cât și evocare (depinde de proiectare).
5. *Mărimea grupului:* perechi.
6. *Resurse:* foi (pe care este notat câte un nume al personalităților notorii ale epocii), lipici.
7. *Timp:* 10 min.
8. *Procedura:* pe spatele fiecărui elev este lipită o foaie cu numele unei personalități din domeniul culturii. Elevilor li se propune să formeze voluntar perechi, apoi să afle de la coleg ce are scris pe spate. Vor fi utilizate întrebări de genul: “Bărbat?”, “Femeie?”, “Tînăr?”, “Bătrîn?”, la care se va răspunde “Da” sau “Nu”. După stabilirea numelui, foaia este lipită pe piept. Jocul se consideră încheiat atunci cînd sînt ghicite toate personalitățile.
9. *Avantaje:*
 - motivația activității este foarte puternică, fiind implicat fiecare elev;
 - partenerii de pereche sînt la fel de responsabili, contribuind în egală măsură la succesul activității;
 - prin intermediul jocului se recapitulează și o materie puțin atractivă pentru elevi.
10. *Dezavantaje:*
 - perechile trec în revistă numai două personalități;
 - în clasele mici există riscul indiscreției

(elevii le pot șopti prietenilor numele notat pe foaie).

III.

1. *Denumirea jocului:* “Salut din roluri”.
2. *Tema lecției:* “Filozofia Renașterii”, Filozofia (cl. XII).
3. *Obiective:*
 - dezvoltarea abilităților de prezentare;
 - consolidarea cunoștințelor dobîndite anterior;
 - confruntarea achizițiilor proprii cu cele ale colegilor.
4. *Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul:* reflecție.
5. *Mărimea grupului:* este o activitate individuală, desfășurată cu susținerea întregii clase.
6. *Resurse:*
7. *Timp:* 20 min.
8. *Procedura:* elevilor li se propune să-și asume, la dorință, rolul unui filozof din Epoca Renașterii (fără să-l nominalizeze). După o scurtă pregătire, ei prezintă pe rînd “personajul”, fără a-i rosti numele (prin cuvinte, mimică, gesturi), pentru ca ceilalți elevi să-l poată recunoaște.
9. *Avantaje:*
 - diminuează plictiseala ce poate persista la momentul consolidării, elevii fiind motivați să ghicească personajul;
 - se evidențiază (fără insistența vădită a profesorului) elevii care au studiat materia suplimentară;
 - elevii își dezvoltă abilitățile de prezentare;
 - elevii află, fără a fi impuși, informații detaliate despre o personalitate;
 - colectivul clasei este “plasat” în atmosfera epocii studiate.
10. *Dezavantaje:* activitatea este interesantă doar pentru un public inițiat (elevii ce au absentat sau n-au studiat tema vor rămîne absolut indiferenți).

IV.

1. *Denumirea jocului:* “Construirea turnului”.
2. *Tema:* “Luarea deciziilor în grup”, Educația civică (cl. VII).
3. *Obiective:*
 - dezvoltarea abilităților de a lua decizii în grup;
 - selectarea în grup a variantei optime;
 - dezvoltarea comportamentului tolerant și empatic.
4. *Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul:* realizarea sensului.

5. *Mărimea grupului:* 5-7 persoane.
6. *Resurse:* foi A-4, lipici, foarfece.
7. *Timp:* 20-30 min.
8. *Procedura:* Elevii sînt repartizați în grupuri numeric omogene, solicitîndu-li-se să construiască cu ajutorul resurselor identice (foi A-4, lipici, foarfece) un turn înalt și durabil. După finisarea acestuia, unui elev din alt grup sau unei persoane neutre i se propune să-l dărîme, sufîind de la distanța de un metru.
9. *Avantaje:*
 - elevii practică “pe viu”, modelează în grup;
 - învață să selecteze cele mai convenabile variante;
 - resping ideile neadecvate;
 - anihilează monopolizarea;
 - experimentează toleranța;
 - cedează propria idee în favoarea uneia mai eficiente;
 - își dezvoltă abilități de colaborare și cooperare.
10. *Dezavantaje:*
 - există riscul unor conflicte în grupurile cu abilități de colaborare și cooperare incipiente;
 - uneori “construcția turnului” durează o oră academică, ea fiind precedată de o altă lecție, la care elevilor li se va propune să debrifeze activitatea dată.

Remarcă: Pentru ca debrifarea să fie coerentă, axată pe anumite obiective, elevilor li se solicită să analizeze acasă respectiva modalitate de desfășurare a lecției după un anumit algoritm. De exemplu:

- Cum te-ai simțit în timpul activității?
- Ți-ai retras propria idee în favoarea uneia mai bune?
- Cum ai procedat atunci cînd cineva a încercat să monopolizeze activitatea?
- Ce ar fi trebuit să întreprinzi pentru a eficientiza munca grupului? etc.

V.

1. *Denumirea jocului:* “Numele meu în cercul semnificativ”.
2. *Tema:* “Preistoria în spațiul românesc”, Istoria Românilor (cl. V).
3. *Obiective:*
 - exersarea memoriei/atenției;
 - învățarea durabilă a termenilor de specialitate;

- dezvoltarea abilităților de colaborare și prezentare.
4. *Etapa lecției în cadrul căreia este utilizat jocul:* reflecție (evocare – dacă practicăm predarea-învățarea divergentă).
 5. *Mărimea grupului:* 10-15 elevi.
 6. *Resurse:*
 7. *Timp:* 15 min.
 8. *Procedura:* Elevii formează un cerc și li se propune să-și spună pe rînd prenumele, concomitent cu un termen de specialitate (în ordinea următoare: Nina – *Homo sapiens*). Elevul din stînga trebuie să repete prenumele colegei, termenul anunțat, plus propriul prenume alături de o altă noțiune, însușită la tema dată. Al treilea elev reconstituie cele enunțate de primii doi, spunîndu-și prenumele alături de o altă noțiune. Activitatea durează pînă se încheie cercul.
 9. *Avantaje:*
 - prin repetare continuă, într-un mod distractiv, elevii memorizează o serie de termeni;
 - se creează o ambianță plăcută, o atmosferă adecvată învățării și consolidării celor însușite.
 10. *Dezavantaje:*
 - elevii care nu au studiat tema sînt excluși din joc.

Utilizarea jocurilor într-un cadru concret (temă, disciplină, clasă) are drept obiectiv nu atît impulsivitatea pentru exersare ca model, ci extinderea cadrului spre o multitudine de variante. Este de la sine înțeles că aceasta depinde de personalitatea profesorului, de nivelul de axare pe subiectul abordat, de gradul de acceptabilitate a jocurilor didactice ca strategii eficiente pentru realizarea diverselor finalități ale procesului educațional.

ÎN LOC DE REFLECȚIE

Dacă lectura articolului v-a incitat, înseamnă că va urma o schimbare – cheia oricărei evoluții. Veți căuta cu insistență literatură despre metodele interactive de desfășurare a lecțiilor. Veți redeschide minunata Carte a Copilăriei, închisă de mîna rigidă a Pedagogiei clasice, care susține că școala nu este un joc. Veți reveni la ea pentru a împleni în pînza orelor firul de aur al jocurilor didactice, care aprind scînteii de bucurie în ochii copiilor, elimină oboseala și plictisul.

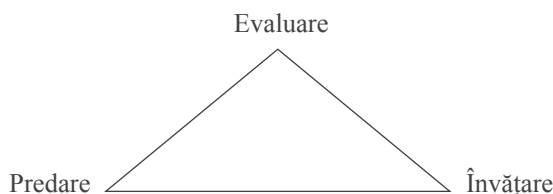
Dacă, parcurgînd aceste rînduri, ați regăsit propriile idei și gînduri, atunci veți fi în continuare un promotor consecvent al orelor interesante și pline de efervescență motivațională.

ESEUL – ce și cum evaluăm...



Angela GRAMA-TOMIȚĂ

În ultimul timp tot mai mult se vorbește despre structura lecției, axată pe triunghiul



Ceea ce interesează la moment, fiind un subiect mult cercetat, este vârful triunghiului – evaluarea, în special cea scrisă.

Dintre multiplele tehnici de evaluare scrisă, *eseul* (din fr. „essai” – *încercare, schiță, experiență*) este una care m-a provocat la discuție. De ce? Poate fiindcă este la modă sau poate viața ne-o cere (pentru angajare/concursuri), sau poate...

Unii confundă eseul, ca tehnică de evaluare, cu eseul ca specie literară (introdusă în literatură de M. Montaigne, 1533-1592), alții nu fac delimitare între eseul și compunerea școlară.

După A. Marino, eseul constituie “un act de cunoaștere, de un anumit tip, o orientare spre universal, prin metode individuale, o interferență de lirism și reflexie”, iar E. Botezatu susține că ar reprezenta niște “reflecții libere cu subiecte dintre cele mai diferite”.

Cred că în aceste afirmații găsim caracteristici și pentru itemul cu răspuns deschis: eseul – tehnică de evaluare care urmărește dezvoltarea elevului, direcționarea acestuia spre reflecție, individualitate, originalitate, universalitate, scoțînd în evidență personalitatea, omul ce gîndește liber și critic.

La disciplina limba și literatura română, ca tehnică de evaluare în cheia LSDGC, este folosit atît eseul structurat cît și eseul nestructurat.

Eseul structurat și cel nestructurat testează capacitatea elevului de a-și susține punctul de vedere, de a lua o atitudine printr-o interpretare originală și creativă a subiectului.

Ne vom referi la eseul metaliterar – „lucrare prin care se descifrează și se relevă specificul unui text artistic, în instrumentul și tehnologia adecvată” (T. Cartaleanu) și eseul-meditație în baza unui vers dintr-o operă studiată, a unui cuvînt, a unei expresii, a unui enunț liber.

Dacă elevii sînt deja familiarizați cu procesul de redactare a textelor (curriculumul prevede încă din cl. a V-a obiectivul de scriere: *să dezvolte ideile unui plan într-un text coerent de mică întindere*; în cl. a VI-a: *să scrie și să prezinte un text îngrijit la temele studiate*; în cl. a VIII-a: *să interpreteze un text literar, aplicînd noțiuni de teorie literară*), criteriile de evaluare a acestora – astfel încît toată lumea să fie convinsă de justetea aprecierii, evitîndu-se eventuale nemulțumiri și obiecții – rămîn a fi deocamdată o problemă.

În continuare vom prezenta un model de producere și evaluare a trei tipuri de eseuri – *caracterizarea unui personaj, comentariu literar, meditație* – realizate în baza următoarelor obiective:

- să redacteze, pe 1-2 pagini, un eseu structurat: caracterizarea personajului literar;
- să redacteze, pe 1-2 pagini, un eseu metaliterar, folosind tehnica *cubul*;
- să redacteze, pe 1-1,5 pagini, un eseu-meditație în baza unor versuri.

Pentru realizarea obiectivului a), elevilor li s-a propus următorul algoritm (toate textele au fost elaborate de elevii claselor gimnaziale):

- Locul și importanța personajului în operă.
- Rolul personajului în viața socială zugrăvită de autor.
- Principalele trăsături fizice și morale, cu repere din text.
- Prin ce se manifestă individualitatea personajului.
- Atitudinea autorului față de personaj.
- Atitudinea noastră, ca cititori, față de personaj.
- Aprecieri asupra realizării artistice a personajului.

În baza acestui algoritm, elevii au elaborat un eseu de caracterizare a personajului literar. Exemplificăm prin una din lucrări:

Vitoria Lipan,

personajul principal al romanului **Baltagul**

M. Sadoveanu nota: “Trebuie să fac mărturisirea de credință că poporul este părintele meu literar...”. Astfel în operele sale el creează și ilustrează viața unei simple comunități, din niște sate cu tradiții și obiceiuri ce trebuiau respectate.

În romanul **Baltagul**, în mijlocul unei astfel de lumi, întîlnim o femeie generoasă, binevoitoare, care respectă

cu sfințenie legile comunității. Observăm aceasta și atunci cînd o ceartă pe Minodora fiindcă vrea „valț” în loc de „horă” și „bluză” în loc de catrință neagră vîrstată roș”: „Îți arăt eu coc, valț și bluză, ardă-te para focului să te ardă! Nici eu, nici bunică-ta, nici bunică-mea n-am știut de asta și-n legea noastră trebuie să trăiești și tu”. Vitoria Lipan, personajul principal al romanului, apare la început ca o mamă grijulie și iubitoare, căci pe Gheorghiuță ”il primi cu mare bucurie și sărută pe amîndoi obraji, după aceea trecu în altă odaie și se încuie pe dinăuntru ca să poată plînge singură”, astfel încercînd să-l apere de o suferință ce-i mistuia ei sufletul, căci era și ea femeie, uneori plîpîndă și sensibilă. De asemenea o vedem credincioasă, căci deseori se duce la mănăstire pentru a se spovedi și a-și împărtăși bănuielele. Ea este superstițioasă, suspicioasă, căci „în închipuirea ei, bănuiala care intrase într-însa era un vierme neadormit. Se desfăcuse încet de lume și intrase în sine”. Dar totuși eroina are curajul, puterea de a continua să trăiască, și prin istețimea ei caută modul de a folosi brațul fiului și mintea sa în scopul căutării sofului. Pe acest drum o vedem sociabilă, găsind ușor limbă comună cu alte personaje și avînd capacități native de a se descurca singură în hățişul de situații confuze și probleme deloc simple.

Bazîndu-se pe intuiție, Vitoria Lipan demonstrează aptitudinile sale de detectiv, fiind neîncrezătoare decît în propriile puteri, căci nu lasă căutarea sofului pe seama autorităților. Reușind să găsească vinovații morții lui Nichifor, ea ne demonstrează încă o dată intenția sa. Faptul că nu a spus cine-i vinovatul, nu l-a denunțat, ci a așteptat momentul potrivit pentru a-l demasca și a se răzbuna singură, ne arată că viața a schimbat-o, făcînd-o să încalce legile comunității și cele creștine: să se răzbune, iar răzbunarea, ca și insistența cu care își căuta soful, este o dovadă a

dragostei sale și coincide cu ideea de adevăr și dreptate care, într-o concepție populară de veacuri, trebuie să triumfe neapărat. Astfel ea reușește să realizeze ce-și propusese, căci nu în zadar are numele de Vitoria, ce, tradus din limba greacă, înseamnă victorie. Autorul ne-o prezintă ca un exemplu al puterii femeiești și al capacităților excepționale, astfel încît să devină pentru noi o ființă ce trebuie admirată. Reușindu-i acest lucru, M. Sadoveanu învîrtește o lume în jurul ei, creînd astfel romanul.

Deși există standarde de apreciere, am elaborat împreună cu elevii următoarele criterii (fiindcă e vorba de evaluarea formativă, și nu de cea sumativă): (Vezi tabelul de mai jos).

În rezultatul evaluării, eseu a fost apreciat cu nota 8, deoarece elevul, pe lîngă faptul că a comis greșeli, nu a dezvoltat cerința de la punctul al doilea din algoritm, referindu-se doar tangențial la rolul personajului în viața socială zugrăvită de autor. Deși face trimitere la text, citatele nu sînt elocvente.

Este binevenit ca elevii să cunoască baremul înainte de a prezenta lucrarea în variantă definitivă. Procesul de elaborare a indicatorilor se desfășoară mai lesne, dacă elevii au la îndemînă un model de eseu (de același tip) apreciat conform altor criterii.

Elevilor li s-a propus să redacteze, pe 1-2 pagini, un eseu metaliterar, folosind tehnica *cubul*. Acest obiectiv a fost realizat în baza poeziei *Ispite* de L. Deleanu. Pentru eficientizarea lucrului, li s-a solicitat să respecte următorii pași:

1. *Definește* noțiunea de *sonet*.
2. *Asociază* cuvîntul din titlu cu simboluri din mitologia națională sau universală.
3. *Compară* imaginea centrală din textul dat cu imaginea asemănătoare din *Izvorul nopții* de L. Blaga.

Criterii/Indicatori	Nota 5 – 6	Nota 7 – 8	Nota 9 – 10
1. Respectarea structurii: introducere, cuprins, încheiere.	Sînt prezente cele trei componente: cuprins ± introducere, încheiere.	Este respectată structura, dar sînt atestate carențe în cuprins.	Sînt prezente cele trei componente: introducere (30%); cuprins (60%); încheiere (10%).
2. Arta construirii personajului în text; interpretare.	Sînt prezente punctele 1, 2, 3 din algoritm, fără citate*.	Este atestată realizarea punctelor 1, 2, 3 + 4, 5, 6 din algoritm*.	Sînt realizate toate punctele din algoritm, cu citate adecvate*.
3. Corectitudine (ortografie, punctuație, stilistică).	Total: nu mai mult de 6-8 greșeli (4 ortografice, 2 de punctuație, 2 stilistice).	Total: nu mai mult de 5 greșeli (2 ortografice, 2 de punctuație, 1 stilistică sau 1 ortografică, 2 stilistice, 2 de punctuație).	Pentru nota 9 se admit greșeli: 1 ortografică/ 2 de punctuație/1 stilistică. Pentru nota 10 nu se admit greșeli.
4. Respectarea spațiului.	1 pagină + , -	1, 5 pagini + , -	2 pagini + , -

* prezența reperelor din text sînt în favoarea notelor: 6, 8, 10.

4. *Analizează:*
 - a) axa lexicală a textului;
 - b) sistemul de imagini artistice;
 - c) prozodia.
5. *Aplică* definiția sonetului la textul dat.
6. *Appreciază* valoarea artistică a poeziei.

Pentru a-și aprofunda cunoștințele la capitolul gen și specie literară, elevilor li s-a propus, ca temă de reflecție, un sonet.

Drept exemplu vom aduce eseu scris de o elevă din clasa a IX-a:

Sonetul este o specie a genului liric, în versuri, ce are o structură fixă: două catrene și două terțete, iar ultimul vers conține un gând concluzie.

*Titlul Ispite ne-ar putea duce cu gândul la mărul discordiei, care, de fapt, cauzează apariția păcatului și totodată ne-am putea imagina noaptea, căci anume în acest timp sîntem cel mai mult ispitiți, este o perioadă plină de mister, ce ne provoacă mereu. Imaginea nopții o întîlnim la L. Blaga în **Izvorul nopții**, ea venind din ochii iubitei, pe cînd în textul respectiv, noaptea poate fi identificată cu iubita. Culoarea neagră, caracteristică nopții, este prezentă în ambele poezii („negrele-i odore”, „așa-s de negri ochii tăi”) și totuși la L. Blaga noaptea este mai „neagră”, pe cînd la L. Deleanu, mai mult „adormită” ca și „ispitele”: „luna dormitează”, „peste pădurile-adormite”, „stau ca de cremene Carpații”. Astfel axa lexicală ajută la crearea imaginii nopții, prima strofă fiind o descriere a decorului. În următoarele trei se umanizează noaptea, fiind folosite figurile de stil care fac această imagine mult mai aproape de lumea liricului, cum ar fi epitetul „tremur rece”, ce ne arată atît atmosfera cît și starea eului liric; metafora „o zîină pare-se că trece”, hiperbola „o mie una de ispite” și comparația „ca-n pletele unei iubite” creează imaginea centrală a textului – cea a nopții.*

Întîlnim și simboluri pe parcursul poeziei cum ar fi: Carpații, delimitînd spațiul, reprezintă permanentă, veșnicie, stabilitate. Poezia dată este un sonet, deoarece constă din două catrene și două terțete, iar în ultimul vers atestăm concluzia.

Deleanu a știut să-și structureze gândurile pentru a crea o operă rezistentă în timp, reușindu-i să contureze cu ușurință imaginea nopții, care se identifică cu iubita plină de ispite, taine, neprevăzută.

Eseul a fost evaluat astfel:

Criteria	Nivel minim	Nivel mediu	Nivel maxim
1. Respectarea structurii: introducere (1), cuprins (2), încheiere (3).	2 ± ½	1 + 2 + 3 ±	1 + 2 + 3
2. Comentarea textului după operațiile propuse, respectînd proporțiile.	1, 2, 5	1, 2, 3, 5 ± ½	1, 2, 3, 4, 5, 6
3. Respectarea limitei de întindere.	1	1,5	2

Eleva a respectat limita de întindere și structura: introducere, cuprins și încheiere, deși nu în proporția stabilită inițial 30%–60%–10%. Lucrarea este bine organizată. Autoarea realizează toți cei șase pași din tehnica *cubul*, dar fără a insista. Ar mai fi ceva de completat la capitolul *analizează rolul figurii de stil în crearea imaginii vizuale în text și apreciază valoarea artistică a textului*.

Eseul respectiv, în urma evaluării profesorului și a autoevaluării, este calificat drept unul de nivel mediu.

O problemă rămîne a fi eseu nestructurat. Deși este însoțit de determinativul „nestructurat”, autorul ar trebui să respecte o anumită structură interioară pentru a evita haosul, pentru a ordona ideile... Evaluarea acestuia, credem, este foarte subiectivă, ținînd mai mult de nivelul intelectual al celui care-i apreciază valoarea. Profesorul însă îi poate obișnui pe elevi să urmeze, și în acest caz, ordinea operațiilor, pentru ca „citorul” să vadă cum au fost eșalonate gândurile „scriitorului”.

Drept exemplu prezentăm un eseu-meditație, realizat de o elevă a clasei a IX-a, la finele studierii operei poetice a lui M. Eminescu, în baza următoarelor versuri:

*„Timpul mort și-ntinde trupul și se face veșnicie,
Căci nimic nu se întîmplă în întinderea pustie”.*

Timpul trece și noi ne trecem cu el. Să fie oare el dușmanul nostru principal în viață? Să fie el singurul vinovat că zilele noastre se scurg atît de repede? Răspunsurile la aceste întrebări le poți găsi doar trăindu-ți cu adevărat viața.

Noi trăim cu trecutul în față, dar ar trebui să ne vedem în prezent și în viitor. Trecutul ne macină sufletul, ne ocupă mintea și ne influențează rațiunea. Dar de viitor cine mai vorbește? Cine mai speră la el? Și cum rămîne cu prezentul?

Tema acestor versuri este foarte actuală. Noi credem că dacă a fost descoperită America, iar ceva mai recent și calculatorul, nu mai avem noi nici o obligație. Rămînem cu trecutul. Marile nume de

demult rămîn și vor rămîne veșnic înscrise în memoria noastră și a predecesorilor noștri, iar noi, oamenii acestui secol, dacă vom continua în același ritm, nu vom fi cunoscuți prin nimic. Cauza acestui posibil „eveniment” e lenea sau chiar nepăsarea. Trecutul e în trecut și acolo trebuie să rămînă, iar noi trebuie să ne construim prezentul și viitorul pe baza lui. În plus, trebuie să trăim fiecare zi ca și cum aceasta ar fi ultima, iar moartea să vină ca o încoronare a vieții.

Acest text a fost evaluat în felul următor:

Criteria/Indicatori	Nota 5-6	Nota 7-8	Nota 9-10
1. Respectarea structurii: introducere, cuprins, încheiere.	2 ± ½	1 + 2 + 3 ±	1 + 2 + 3
2. Valorificarea imaginii centrale a textului	Imaginea nu este valorificată.	Imaginea este valorificată.	Imaginea este valorificată și comentată.
3. Corectitudinea gramaticală și stilistică.	Total: nu mai mult de 6-8 greșeli (4 ortografice, 2 de punctuație, 2 stilistice).	Total: nu depășește 5 greșeli (2 ortografice, 1 stilistică, 2 de punctuație sau 1 ortografică, 2 de punctuație, 2 stilistice).	Se admit: 1 greșală stilistică, 1 ortografică, 2 de punctuație.
4. Respectarea limitei de întindere.	1	1,5	2
5. Originalitatea ideilor (subiectiv).			

În rezultatul evaluării, eseul a fost notat cu 9, deoarece autoarea a respectat structura generală a textului: introducere, cuprins, încheiere. Ideile sînt organizate pornind de la mesajul versurilor propuse (fără a stăruia asupra textului, se simte o notă de originalitate în lansarea acestora; sînt atestate carențe stilistice (reluarea în același enunț a pronumelui *noi*, fără valoare stilistică).

Eleva și-a expus punctul de vedere, a luat o atitudine care trebuie stimată.

Singura soluție în a rezista problemelor ce survin este să ne învățăm pe noi și să-i învățăm pe copii a gîndi

liber. Să gîndim în fața lor, o dată cu ei. Să-i învățăm să-și dirijeze procesele de gîndire.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cimpoi, M.; Șchiopu, C., *Literatura română*. Manual pentru clasa a XII-a, Editura Litera, Chișinău, 2002.
2. Botezatu, E., *Cheile artei*, Editura Literatura artistică, Chișinău, 1980.
3. Cartaleanu, T., *Materiale prezentate în cadrul training-ului de scriere în cheia LSDGC*, 2001-2002.



Sorin CRISTEA

Managementul educației reprezintă o nouă *știință pedagogică* (sau *știință a educației*), dezvoltată în ultimele decenii, ca urmare a unor cercetări de tip *inter-, pluri- și transdisciplinar*. Este o ramură rezultată din interpenetrarea unor domenii de cunoaștere la nivelul științelor de bază (vezi *interdisciplinaritatea*: economie – pedagogie; *pluridisciplinaritatea*: economie, sociologie, politologie, psihologie – pedagogie), dar mai ales în zone *transdisciplinare* care angajează cercetarea de vîrf (vezi *hibridarea* dintre: teoria sistemelor – teoria generală a educației; planificarea educației – teoria *curriculumului*; psihologia cognitivă – teoria generală a instruirii...).

Problematika managementului educației reflectă dinamica acestor *interpenetrări* și *hibridări*, realizate în spiritul *teoriei noilor științe sociale* (vezi Mattei Dogan; Robert Phare, 1997), angajate în sens: *economic* (eficientizarea resurselor pedagogice), *sociologic* (abordarea sistemică a educației), *politologic* (conducerea optimă a educației), *psihosocial* (valorificarea comunităților educative). În consecință, evoluînd ca produs *transdisciplinar*, managementul educației constituie: 1) o *teorie generală a conducerii* sistemului de educație/învățămînt; 2) o *metodologie generală* de abordare a educației/instruirii.

Ca *teorie generală a conducerii*, managementul educației promovează un model de raționalizare superioară a sistemului de învățămînt care depășește și valorifică, în sensul culturii societății informaționale,

Managementul educației

acumulările *birocrației* (structuri *formale* ierarhice) și ale *tehnocrației* (structuri *tehnice* puternice). Ierarhia *administrativă*, birocratică și cea *elitistă*, tehnocratică, sînt înlocuite cu ierarhia *funcțională* și *reprezentativă/participativă* – managerială (vezi Alvin Toffler, 1973, 1983, 1995; John Naisbitt, 1989; Edgar Morin, 1996).

Managementul educației reprezintă activitatea de *conducere globală, optimă, strategică* a sistemului de învățămînt, aplicabilă la toate nivelurile acestuia, conform funcțiilor generale (de *organizare-planificare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare*) și a structurilor instituționale corespunzătoare acestora.

Diferențele dintre conducerea managerială și cea administrativă sînt determinante la nivelul funcțiilor generale. *Conducerea administrativă*, dependentă de modelul birocrației, prezintă o multitudine de funcții fără ierarhizarea lor. Funcțiile de planificare, organizare, comandă, coordonare, control – existente ca *funcții administrative, de execuție* – sînt suprapuse peste celelalte funcții tipice întreprinderii industriale – funcția de producție, funcția contabilă, funcția financiară, funcția comercială, funcția de securitate (vezi Henry Fayol, 1964; Ioan Jinga, 1993). *Conducerea managerială*, dependentă de modelul societății postindustriale, informatizate, acordă prioritate funcțiilor *de concepție* angajate la niveluri de maximă generalitate care vizează: *organizarea-planificarea* resurselor pedagogice; *orientarea-îndrumarea* procesului de învățămînt; *reglarea-autoreglarea* sistemului prin acțiuni de *cercetare-dezvoltare (perfecționare)*. *Aceste funcții generale* sînt raportabile la *funcția centrală de conducere globală, optimă, strategică* a activităților proiectate, realizate și dezvoltate la toate nivelurile sistemului.

Activitatea de conducere managerială angajează, în mod *obiectiv*, toate aceste funcții (*centrală-generale*), realizabile prin *acțiuni manageriale* care pot fi interpretate și ca funcții specifice (*informare, evaluare/diagnoză; decizie/prognoză, comunicare – managerială*),

realizabile la nivelul unui *ciclu managerial* complet, deschis, (auto)perfectibil. Reușita ciclului *managerial* depinde de următoarele *principii*: 1) structurile trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor manageriale (vezi Philip H. Coombs, 1968, 1989); 2) activitățile inovatoare, de concepție, trebuie să fie prioritare în raport cu cele standardizate, de execuție administrativă; 3) soluțiile strategice, inovatoare, trebuie să fie prioritare în raport cu cele punctuale, reproductive; 4) conducerea managerială trebuie aplicată la toate nivelurile sistemului de învățământ pe verticala, dar și pe orizontala acestuia (vezi John Naisbitt, 1989; Warren Benis, 1991, 1992).

Aplicarea managementului educației la scara sistemului de învățământ implică depășirea teoriei *nomenclurii* în cadrul căreia structurile strategice sînt situate exclusiv la vîrf (demnitari, inspectori școlari, directori), posturile subordonate acestora îndeplinind doar funcții administrative, executive. Ca principiu de politică a educației, conducerea *managerială* (*globală, optimă, strategică*) acționează la *nivel*: a) *de vîrf* (Ministerul Învățămîntului, Consiliul național al rectorilor); b) *intermediar* (direcțiile/inspectoratele școlare teritoriale, rectoratele universitare); c) *de bază* (unitățile de învățământ, clasa de elevi; facultatea, seria/grupa de studenți). Sînt considerați *manageri* toate cadrele didactice care, prin *statut* social și *roluri* pedagogice asumate, intervin la diferite niveluri ale sistemului de învățământ, în mod special în cadrul procesului de învățământ, ca *factori de decizie* (vezi Steliana Toma, 1994).

Structurile de conducere managerială “trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor” angajate, *în mod obiectiv*, la toate nivelurile sistemului de învățământ (vezi Philip, H. Coombs, 1968, pag. 259). În contextul societății informaționale este necesară (re)construirea acestora pe verticala, dar și pe orizontala sistemului. Pe verticala sistemului, prin *reconstruirea* unor structuri ierarhice determinate *funcțional* (în raport de funcțiile generale), nu doar administrativ. Pe orizontala sistemului, prin construirea unor noi structuri determinate *tehnic* (reprezentate de experți) și *comunitar* (exponente ale democrației participative), concepute ca *rețele pentru cunoaștere*, care asigură circulația rapidă a informației optime, “ceea ce birocrațiile nu pot oferi niciodată”. Rezultă un sistem de conducere deschis, care valorifică toate resursele sale, eficientizarea deciziei fiind realizată întotdeauna prin “plasarea soluției la cel mai înalt nivel conceptual posibil” (vezi John Naisbitt, 1989; Peter F. Drucker, 1994, pag. 174).

Modelul ideal de conducere managerială a sistemului include: 1) *pe orizontală* – a) structuri *tehnice* (de ex., la nivel de vîrf: *Institut* de cercetări pedagogice, *Consiliu* național de *curriculum*, *Serviciu* național de evaluare); b) structuri *comunitare* (*consilii* naționale

ale: profesorilor, părinților, elevilor); 2) *pe verticală* – structuri corespunzătoare funcțiilor generale (de ex., la nivel intermediar/Direcția școlară teritorială – servicii de inspecție școlară de: organizare-planificare a resurselor; orientare-îndrumare metodologică; perfecționare). La nivelul școlii, modelul ideal include patru funcții de manageri/directori (coordonator; pentru: administrație, îndrumare metodică, perfecționare), susținute pe orizontală de structuri *tehnice* (Consiliul pedagogic, comisii/catedre metodice) și *comunitare* (consilii locale ale: părinților, elevilor, consultative etc.).

Ca metodologie generală, managementul educației promovează un model de abordare globală, optimă, strategică a problematicii pedagogice a activității de formare-dezvoltare a personalității. În consecință este posibilă elaborarea unor *hărți conceptuale*, care concentrează noțiunile fundamentale, fixate axiomatic și dezvoltate pragmatic în interacțiunea lor.

Pentru *educație*, harta conceptuală, proiectată managerial, include: a) *tipul de activitate* (*psihosocială*); b) *funcția centrală*, de maximă generalitate (*formarea-dezvoltarea personalității în vederea integrării sociale*); c) *structura de bază*, corespunzătoare funcției centrale (corelația *educator – educat*); d) *finalitățile* (care orientează valoric realizarea funcției centrale, la nivel de: *sistem – proces*); e) *conținuturile generale* (care asigură realizarea finalităților); f) *contextul extern și intern* (*formele generale* de realizare implicate direct și indirect la nivelul sistemului social, *sistemului de educație, sistemului și procesului de învățământ*).

Pentru *instruire*, harta conceptuală, proiectată managerial, include: a) *procesul de învățământ* (cadrul de realizare a instruirii, în calitate de principal subsistem al educației); b) *obiectivele – conținuturile de bază – metodologia – evaluarea* (structura de funcționare a unui proiect); c) *predarea – învățarea – evaluarea* (acțiunile implicate în realizarea oricărui proiect didactic); d) *proiectarea pedagogică* (a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a activităților didactice/educative concrete).

Un exemplu relevant este cel referitor la *proiectarea lecției* (ca tip de activitate didactică) *dintr-o perspectivă managerială* care respectă cerințele paradigmei *curriculumului*. *Modelul ideal* rezultat include: **I) Organizarea lecției** (1. Disciplina de învățământ, 2. Clasa, 3. Resurse, 4. Modul de organizare, 5. Forma de organizare, 6. Scopul lecției); **II) Planificarea lecției** (7. Operaționalizarea scopului – deducerea a 2-5 obiective concrete, 8. Stabilirea conținuturilor de bază/cunoștințe, capacități, 9. Stabilirea metodelor necesare în raport de obiectivele concrete și de conținuturile de bază, 10. Stabilirea tehnicilor de evaluare/aplicate inițial, continuu, final; în formă scrisă, oral, practic); **III) Realizarea-dezvoltarea lecției**/Scenariul didactic

deschis (11. Anunțarea obiectivelor concrete, 12. Evaluarea inițială/verificarea lecției anterioare, 13. *Predarea-învățarea-evaluarea* continuă/formativă, 14. Elaborarea, anunțarea și comentarea/îndrumarea temei pentru acasă); **IV) Finalizarea lecției**/Evaluarea sumativă (15. Aprecierea globală a activității, 16. Stabilirea, comunicarea și argumentarea deciziilor finale individualizate/note, calificative școlare;

17. Stabilirea, anunțarea și comentarea liniei de perspectivă a clasei)...

Sursele bibliografice folosite sînt incluse în:

- a) Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău, 2000, 2002;
- b) Sorin Cristea, *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Grupul Editorial Litera, Chișinău, carte în curs de apariție.

Summary

The 6th (16th) issue of “Didactica Pro...” magazine of educational theory and practice is dedicated to the educational management.

In the *CV* rubric, from the perspective of continuing the managerial tradition, the “Principesa Natalia Dadiani” Theoretical Lyceum from Chișinău Municipality is present.

The *Rubricon managerial* starts with “Learning as a dimension for an organization’s existence” article by Viorica Postică. The author had referred to the learning process as a managerial tool for a specific organizational culture, to the learning principles and rules viewed from a systematic thinking prism. Ms. Postică, had also presented an own vision towards the PRO DIDACTICA Educational Center development as a learning community.

Pavel Goiman, in his “The managerial aspect of implementing the school curriculum in Bălți county” article, had shown the ways through which a qualitative educational process had been assured according to the new criteria.

The National conference “Improving the rural schools: problems and perspectives”, organized by the Ministry of Education of Moldova Republic, Social Investment Fund and “Step by Step” Program. This conference focused on the problems most of rural schools face nowadays and also did mention the finding of appropriate and efficient solutions. Within the debates in the workshops organized, the idea that the school has a fundamental role in the community development and that the small rural schools have to exist in spite of all economical difficulties, had been concluded.

The *Ex Cathedra* rubric starts with “The strategic management concept” article, by Vladimir Guțu and Petru Cangea, in which the authors pointed out the necessary elements for strategic developmental school plan elaboration, as well as steps of realization steps. Sergiu Baci, had come with elements of a possible curriculum for the educational management: general objectives, reference objectives, methodological and evaluation suggestions. The “Competence standards of a vice-director from pre-university institutions” by Pavel Cerbușcă and Valentina Chicu, is an elaboration suggested for public debating in order to make clear the requirements towards this category of school managers.

Maria Vleju and Margareta Paiu present some ways of improving the meeting – a valuable managerial tool, in *Docendo discimus*. Also here, Eliza Dulamă describes some aspects of school results evaluation activity management (done both orally and written). Valeriu Gorincioi refers to the ways of applying the Class Portfolio in the students’ environment education.

The *Retrospective Pedagogice* rubrics hosts Otilia Dandara’s article “J.J. Rousseau about the free personal development”.

The *Critical Thinking Development* rubric supported by the International Reading Association (IRA), starts with an article by Olga Cosovan “Caragiale face to face with the reform”. Angela Solcan, in the “Problematisation – a way of developing critical thinking” article, refers to the theoretical aspects of this learning methodology and pleads for a wider application of it. Ludmila Ursu – presents the Think – Pair – Share technique applied within the math classes at the elementary level. Nina Uzicov – presents the topic “didactic games” in the ERR (Evocation, Realization of Meaning and Reflection) frame, and points out their importance in a qualitative educational system. The rubric ends with “Essay – what and how do we evaluate”, by Angela Grama-Tomiță, article that shows the advantages of the formative evaluation and the students’ active involvement in this process.

The *Dicționar rubric*, by Sorin Cristea, explains the “Educational Management” term.

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BACIU Sergiu – doctor în pedagogie, șeful Catedrei de Psihopedagogie și Management Educațional, Institutul de Științe ale Educației.

CANGEA Petru – competitor la Catedra Pedagogie și Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova.

CERBUȘCĂ Pavel – doctor în pedagogie, profesor de istorie, grad managerial superior, director adjunct la Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CHICU Valentina – doctorandă, grad didactic I, grad managerial II, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, coordonator Program Învățare prin Cooperare, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației.

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

CRISTEA Nadia – redactor-șef, revista Didactica Pro... .

CRISTEA Sorin – profesor universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea București.

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

DULAMĂ Eliza – doctor în geografie, lector, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj.

GOIMAN Pavel – director general, DGJÎTS Bălți.

GORAȘ-POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator Program Informare și schimb de experiență, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie, grad didactic superior, grad managerial I, director al Liceului Teoretic Mihail Sadoveanu din Călărași, jud. Ungheni, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GRAMA-TOMIȚĂ Angela – profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, Liceul Teoretic Mihai Eminescu, mun. Chișinău.

GUȚU Vladimir – doctor habilitat în pedagogie, profesor, Universitatea de Stat din Moldova.

PAIUL Margareta – grad didactic II, director al Liceului Al. Russo, or. Orhei.

SOLCAN Angela – doctorandă, lector superior, Catedra Filologie Franceză, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă.

URSU Ludmila – doctor în pedagogie, lector superior, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă.

UZICOV Nina – profesoară de științe socioumane, grad didactic I, Liceul Ion Creangă, mun. Chișinău.

VLEJU Maria – grad didactic I, director al Școlii-internat nr.1, mun. Chișinău.

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