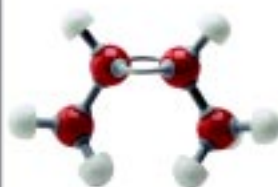


Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

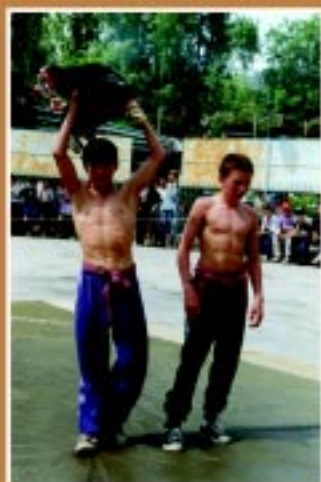


finalitățile educaționale



prețul 10 lei

NR. 6 (10) DECEMBRIE 2001



Liceul Teoretic

"Mihail Sadoveanu"

Didactica Pro...

*Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional "PRO DIDACTICA"
Nr.6(10), 2001*

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic și fotografii:
Nicolae **Susanu**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundației SOROS Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 542976, 541994, 542556
Fax: 544199

E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md

www.cepd.soros.md/DidacticaPro

| | |
|--|-----------|
| Nadia Cristea | |
| Argument | 3 |
| CURRICULUM VITAE | |
| Valeriu Gorincioi | |
| Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” or. Călărași, jud. Ungheni | 4 |
| RUBICON MANAGERIAL | |
| Sergiu Baci | |
| Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățământ | 7 |
| Vitalie Popa | |
| Menținem sau dezvoltăm (opțiunile managementului educațional din Republica Moldova) | 9 |
| Adela Scutaru | |
| Oferta educațională Junior Achievement Moldova –intenții și realizări | 11 |
| QUO VADIS? | |
| Masa rotundă: Standardele în cadrul finalităților educaționale | 13 |
| Tudor Bounegru | |
| Instruirea computerizată și procesul instructiv-educativ din republică | 17 |
| Gheorghe Șalaru | |
| Calitatea educației cognitive – noi perspective | 19 |
| Ecaterina Șoitu | |
| A fi pedagog nu e numai o profesie, e și vocație... | 21 |
| Valentina Haheu | |
| Finalitățile instruirii la Istorie | 22 |
| Curriculum Național: șapte dimensiuni ale noutății | 23 |
| EVENIMENTE CEPD | |
| Turism didactic 2001 | 24 |
| Conferință de presă | 25 |
| Burse – 2001 | 25 |
| PONDEROSA VOX | |
| Sorin Cristea | |
| Finalitățile educației | 26 |
| CRONICA PEDAGOGICĂ | |
| Victor Koroli | |
| Pedagogul anului | 31 |
| Nicolae Beșliu | |
| O speranță pentru fiecare | 32 |
| EX CATHEDRA | |
| Vladimir Guțu | |
| Obiectivele educaționale: clarificări conceptuale și metodologice | 34 |
| Elena Muraru, Otilia Dandara, Nicolae Silistraru | |
| Standardele învățământului superior. Delimitări conceptuale | 42 |
| DOCENDO DISCIMUS | |
| Aurelia Raileanu | |
| Finalități la disciplinele școlare din aria curriculară “Matematică și Științe” | 45 |
| Angela Grama-Tomiță | |
| Finalitățile educației lingvistice și a celei literar-artistice | 46 |
| Zinaida Ciobanu | |
| L’approche communicative dans l’enseignement du FLE | 48 |
| Pavel Cerbușcă | |
| Finalitățile educaționale la Filozofie în liceu | 51 |
| EXERCITO, ERGO SUM | |
| Tatiana Dudnicenco, Ion Dudnicenco | |
| Experimentul în procesul predării-învățării biologiei | 54 |
| Rita Godoroja | |
| Sarcina didactică cu mai multe modalități de realizare | 58 |
| Silvia Lozovanu | |
| Aplicații ale tehnicii Clustering în cadrul orelor de chimie | 59 |
| Summary | 62 |
| DICȚIONAR | |
| Sorin Cristea | |
| Finalitățile pedagogice | 63 |
| Autorii noștri | 64 |

Argument

Nadia CRISTEA



Panorama istorică conturează concomitent cu marile realizări științifice și meditațiile asupra destinului omului, condensează cuceririle intelectuale ale veacurilor și aspirațiile profunde contemporane. Modelul uman, conceput de epocile istorice, a întruchipat omul sub diferite aspecte, solicitate, apreciate de civilizația care l-a creat.

Antichitatea a înglobat perfecțiunea fizică spartană și kalokagathia ateniană; epoca medievală i-a făcut loc la curțile princiare cavalerului; epoca modernă a tins spre noblețea relațiilor interumane. Cu timpul își face apariția cetățeanul, care aduce în dezbatere elemente noi desprinse din investigarea rațională a universului și a societății, întemeindu-se tot mai puternic pe procesul muncii, în care omul se făurește pe sine însuși.

Idealul uman din diverse societăți a concentrat în sine o permanentă aspirație – încrederea în victoria binelui, convingerea că adevărul este tot una cu lumina care înfrînge întunericul, accentuând demnitatea, toleranța, atașamentul față de patrie, legarea destinului individual cu al celorlalți. Mare parte din valorile spre care a aspirat omul din vremurile anterioare și care ne comunică despre accepțiunea majorității s-au păstrat și au ajuns pînă la noi.

Cu siguranță, aceste valori își găsesc expresie în fiecare membru al societății noastre: sîntem cu toții un pic spartani, cavaleri, umaniști și iluminiști în aceeași măsură, cetățeni ancorați în realitatea postmodernistă.

Pedagogia nu se produce în afara libertății și tot ce înfăptuiește omul are un scop. Dat fiind modul în care se realizează educația și instruirea, acest domeniu nu admite abordări cauzale, ci doar finaliste. Pentru a clarifica situația și a avea certitudinea zilei de mîine, ar fi corect să ne întrebăm ce avem astăzi și ce ideal urmează să dezvoltăm. Actualmente, școala dezvoltă o personalitate liberă, armonioasă, creativă, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Toate acestea ar veni să completeze idealul uman creat de epocile precedente.

Ar mai fi cîteva întrebări la care sîntem obligați să răspundem în fața viitorului. Idealul conturat de noi este la înălțimea expectațiilor societății contemporane? Modelul creat de școală va fi acceptat de societate? Atunci cînd aducem în discuție integrarea la orice nivel, toleranța ar trebui să predomine, și dacă copilul este pregătit pentru a-și asuma responsabilități într-o societate liberă, acest principiu este obligatoriu a fi respectat de toți. Obiectivele învățămîntului trebuie să fie și ale societății, să constituie în ansamblul lor o construcție perfect coerentă și unitară, promovînd ideea de „cetate educațională”.

Urmează puterea avîntului spre ideal care este determinată de puterea sufletului; ne vom înălța în zbor și ne vom menține dacă forul nostru interior este pregătit...

Educația are nevoie de trei lucruri:
sacrificiu, știință și exersare.

Aristotel



CURRICULUM VITAE

Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”

or. Călărași, jud. Ungheni



Valeriu GORINCIOI

CREATIVITATE SUB SEMNUL PERMANENȚEI

prin:

ISTORIE

Călărași – orașel situat la mijloc de codru de o imensitate impresionantă, cu un profund aer de veșnicie, cu o lumină blândă, în care ți se poate topi sufletul. În aceste locuri au văzut pînza roșie a asfințitului călărașii lui Ștefan cel Mare. De aici pornesc *Drumurile basarabene* ale lui Mihail Sadoveanu (Gîrbovăț, Hîrjăuca, Reciula, Frumoasa), un exemplu de trăire vibrantă a vieții neamului nostru cu tradiții ancestrale și de integrare a ei lucidă spre a-i afla misterul. Vedem în acest efort intelectual deopotrivă o mare aventură a cugetului și o credință. Elevii liceului pot aspira întotdeauna la metodologia patronului lor spiritual. Exemplele mari pot descuraja, dar pot oferi și o forță neobișnuită de a înfrunta obstacolele și de a crede cu mai multă tărie în valorile spiritului.

TRADIȚIE

Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, împrejmuit de muzica neauzită a razelor de soare, de mirosul florilor de castan, de foșnetul frunzelor de nuc și vocile zglobii ale celor 428 de elevi și liceeni, a fost înființat în anul 1991, ca instituție de tip nou, modernă, care avea drept scopuri supreme educarea tinerei generații în spiritul valorilor general-umane, adevăraților patrioți ai acestui neam, precum și asigurarea unei pregătiri teoretice și practice fundamentale, inclusiv pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior, formarea unei ample culturi generale.

Activitatea educațională are ca punct de plecare afirmația lui M. Eminescu: „*Copilului nu aur, nu mătase, nu viață bună, ci iubire îi trebuiește*”.

CREDO:

„*Tratează-l pe om așa cum este și așa va rămîne. Tratează-l așa cum poate și ar trebui să fie și va deveni așa cum poate și ar trebui să fie*”.

GOETHE

„*Să devenim creativi sau să murim de plictiseală, nu avem de ales: sau continuăm să predăm într-un pustiu, sau ne modificăm pentru a modifica școala, pentru a simți că existăm creînd*”.

OBIECTIVE GENERALE:

Elevii se vor integra activ în viața societății:

- vor fi prietenoși, democratici, activi din punct de vedere civic;
- vor putea lucra în echipă, vor fi cooperanți;
- vor fi capabili să-și continue studiile la facultate și să achiziționeze abilități noi pe parcursul întregii vieți (învățarea e un proces continuu).

PRINCIPII DE FUNCȚIONARE:

- Democratism
- Umanism
- Toleranță
- Dezvoltare
- Creativitate
- Colaborare – cooperare

Au devenit tradiție:

- Hramul liceului
- Concursul de aranjament floristic
- Expoziția de artă decorativă
- Balul bobocilor
- Ziua de autoconducere
- Ziua Sf. Valentin
- Mărțișorul
- Miss liceu
- Odiseea cugetului
- Săptămânile disciplinelor școlare, care cuprind următoarele activități: TVC-uri, brainring-uri, brainstorming-uri, expoziții de postere, mese rotunde, conferințe de presă, „*Surprize, surprize...*”, dezbateri.

La 13 octombrie 2001 liceul și-a sărbătorit 10 ani de existență.

RESURSE UMANE

- Managerii liceului:

Valeriu Gorincioi – director

Alexei Cotelea – director adjunct pentru activitatea didactică

Eugenia Burcă - director adjunct pentru activitatea educativă

- Cadre didactice:

25 de profesori, dintre care 2 – grad didactic superior, 2 – grad didactic I, 19 – grad didactic II; vârsta medie – 37 de ani.

Colectivul didactic, devotat cu trup și suflet menirii sale, consolidează încă o dată convingerea că atunci când există pasiune și consecvență se pot realiza lucruri meritorii. Liceul și-a structurat activitatea în cadrul următoarelor laboratoare de creație:

1. Limbi moderne și comunicare
2. Limba și literatura română
3. Matematică și științe
4. Științe socioumane
5. Educație pentru sănătatea spirituală și cea fizică

Munca desfășurată în cadrul acestor laboratoare reprezintă un demers educațional cu valențe multiple. Folosind în comun cunoștințele, capacitățile, experiențele și sentimentul de responsabilitate, membrii echipelor oferă servicii formative caracterizate de o forță mai mare decât dacă ar acționa izolat.

Activitatea catedrelor se fundamentează pe ideea comunicării autentice și a cooperării constructive în serviciul elevului, ceea ce implică achiziții în domeniile funcțional, strategic și sistematic.

PRESTANȚĂ METODOLOGICĂ ÎN CADRUL

JUDEȚULUI

- Seminarul directorilor „*Evaluarea: componentă-cheie a reformei curriculare*”
- Seminarul directorilor adjuncți pentru activitatea educativă „*Tradițiile – elemente esențiale ale educației moral-spirituale*”

- Seminarul directorilor adjuncți pentru activitatea didactică „*Dezvoltarea creativității elevilor în cadrul gimnazial și liceal prin tehnici participative*”

- Training-ul de vară pentru implementarea curriculumului la cl. V-IX (Proiectul Băncii Mondiale)

PERFORMANȚE

- 98% dintre absolvenții liceului (promoțiile 1999-2001) își continuă studiile în universitățile din țară și de peste hotare (România, Bulgaria, SUA) În anul școlar 2000- 2001:

- locuri premiante la etapa județeană a concursurilor pe discipline școlare;
- locuri premiante la concursurile republicane (Cibotaru Oleg, cl.XI, loc.II la chimie; Vîntu Victoria, cl.XII, loc.II la limba română; Corolețchi Fulga, cl.XI, loc.III la limba română ș. a.)
- Echipa liceului (cl. VI) – învingătoarea concursului republican „Odiseea cugetului”, participantă a competițiilor internaționale din Ungaria;
- Spînu Andrei (cl. a VII) – campionul republicii la jocul de dame.

COLABORARE

- Fundația SOROS-Moldova (Programele *Dezbateri, Educație pentru sănătate*)
- Centrul Educațional PRO DIDACTICA (Programul *Modernizarea Învățămîntului Umanist*)
- Junior Achievement Moldova (Programul *Economia aplicată*)
- SIEDO (Programul *Educația Civică*)
- Corpul Păcii (SUA) și alte organisme interne și internaționale

OPINII DESPRE LICEU

- Profesorii

Valeriu Gorincioi, director, prof. de chimie:

Consider că una dintre cele mai valoroase realizări ale perioadei de renaștere națională este înființarea liceelor, fapt ce a permis alierea copiilor noștri la standardele mondiale, transformarea lor în subiecți veritabili ai procesului educațional, iar mai apoi – ai vieții sociale.





Lidia Pălitu, prof. de matematică (stagiul pedagogic – 43 ani):

Mă simt foarte bine activînd alături de cei tineri. Parcă devin și eu mai tînără, mai plină de energie. Țin mult la liceul nostru. E o instituție cu un colectiv didactic cărturar și omenos. Dacă e să fac o comparație între elevii de altădată și cei de astăzi, pot spune că aceștia din urmă sînt cu mult mai liberi, mai descătuiși. Le doresc tinerilor profesori să muncească perseverent, să se perfecționeze continuu și să aibă multă răbdare.

Zinaida Gheciu, prof. de biologie (stagiul pedagogic – 28 ani):

Relațiile de prietenie și colaborare, stabilite între noi, profesorii și elevii acestui liceu, ne produc tuturor clipe de revelație. În opinia mea, colaborarea profesor-elev constituie cheia succesului reformei învățămîntului, care are menirea să schimbe mentalitatea acestora, iar în final și societatea.

Verginia Bazar, voluntară a Corpului Păcii (SUA), prof. de limba engleză:

Mi-am început activitatea în cadrul Liceului „M. Sadoveanu” din Călărași la 1 septembrie 2000. Profesorii de aici sînt foarte inteligenți și mari entuziaști, iar elevii – deștepți, silitori, disciplinați și amabili. Au o dorință profundă de a studia limba engleză, de a face cunoștință cu istoria și cultura altor popoare.

Aș dori ca liceul să beneficieze de condiții materiale mai bune și să aibă și în continuare mult succes.

ELEVII DE IERI ȘI DE AZI...

Mariana Ciorap-Hamoza, absolventă a liceului, prof. de limba latină:

Parcă mai ieri eram și eu elevă a acestui liceu cu pedagogi erudiți, exigenți, inteligenți și cu suflet mare.

Astăzi sînt profesoară aici, iar dascălii mei de altădată îmi sînt colegi. Mă simt foarte bine alături de ei, protejată și susținută atunci cînd am nevoie de o mînă de ajutor. Cadrele didactice fac tot posibilul ca discipolii

lor să obțină cunoștințe funcționale, să-și dezvolte capacitățile, să-și creeze atitudini. Deși Pytagoras afirma: „Nici un om nu e înțelept, ci doar Zeus”, am ferma convingere că în liceul nostru cresc oameni înțelepți.

Elena Vlădicescu, absolventă a liceului, studentă a Universității din Galați, România:

Dumnezeu a vrut ca Ei să se nască martiri. Și au purtat crucea altruismului pe tărîmul creației cu demnitate. Din pașii lor au răsărit generații.

E primăvara unor regăsiri. Priviți în ochii lor inundați de lumină și vedeți-vă visele copilăriei și aripile adolescenței larg desfăcute. Nu vă sfiiți: „*Veniți de luați lumină!*”. E mare și veșnică puterea ei – născută din dragoste și muncă istovitoare, din nopți de nesomn și zile mereu prea scurte pentru o completă realizare de sine, măsurată în toamne cu frunze scuturate melancolic și dulci numărări de boboci.

Să rupem din brațele timpului încă o viață și să le-o aducem în dar acestor Oameni botezați în izvorul cunoașterii. Ar fi oare de ajuns?

Deseori, prea lung ni se părea drumul spre școală și orele fără sfîrșit... Am crescut și acum conștientizăm acele momente immortalizate pe paginile memoriei. Dacă ni s-ar mai oferi nouă, „celor neastîmpărați și leneși”, încă o zi ca să o luăm la goană pe treptele liceului, cînd nu mai e timp să tragi cu ochiul prin teme, iar profesorul e deja în clasă... Avem pentru dragii de ei recunoștință și atașament. Ei și-au dorit atît de mult să ne creeze o lume din cîntec, înțelepciune și poezie. Să fim de acord – au reușit într-un mod surprinzător. Și întreg universul a lucrat să le îndeplinească dorința.

E mare și plin de căutări meșteșugul profesorilor. Nici un superlativ nu e suficient alături de numele lor.

Liuba Agapi, elevă:

... Îmi opresc pe o clipă gîndurile aflate într-o navigație haotică și încerc să sorb clipa, s-o fixează cu toată frumusețea ei în sufletul meu. Alături de colegii pe care îi simt atît de „ai mei”, m-am aruncat în vîltoarea viitorului, început deja în incinta liceului, peste care planează un suflu pitoresc și solemn, coborît parcă din opera lui Sadoveanu. Te găzduiește aici zîmbetul binevoitor al unei Ancuțe ce sălășluiește în chipurile elevilor și ale profesorilor, pentru că fiecărei lecții e o „poveste de viață” în care copiii învață a mîinii baltașul cu care vor stîrpi răul, neadevărul, ignoranța. Aici, asemeni fraților Jderi, pornim într-o vînătoare imaginară spre valorile supreme ale umanității. Și pentru că perseverența ne însoțește permanent, trofee de vînătorii nu se lasă așteptate, iar noi le așezăm cu onoare în patrimoniul demnității acestui liceu.

Le realizăm pe toate fiind călăuziți de bunii noștri dascăli, care se zidesc în sufletele noastre, ale elevilor, asemeni Anei lui Manole.

Timpul grăbește totul, iar noi ne grăbim să trăim plinitudinea lui în oaza aceasta de tinerețe și înțelepciune.

Nu este suficient doar să se cunoască,
este necesar să se aplice.

Goethe



RUBICON MANAGERIAL



Sergiu BACIU

Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățămînt

Funcționarea normală a instituției de învățămînt este determinată și de calitatea muncii efectuate de director – persoana care trebuie să stabilească politicile educaționale și de funcționare a unității. O mare parte din timp directorul și-o petrece răspunzînd la presiuni curente care tind să-i domine tiparul zilnic al activității. Există însă pericolul ca acesta, în asemenea condiții, să nu se mai gîndească la perspective, să-și formeze un stereotip de identificare și soluționare doar a unor probleme pe termen scurt în detrimentul celor pe termen lung.

Pentru a nu cădea în capcana rutinei, primul lucru pe care urmează să-l îndeplinească un director este să-și delimiteze atribuțiile postului, acțiune ce trebuie percepută mai curînd ca un proces decît ca o activitate singulară. Pentru a face față cerințelor consumatorilor educației, ar fi binevenită o schimbare a instituțiilor de învățămînt, iar funcțiile profesionale ale directorului – actualizate corespunzător.

În această situație, după părerea noastră, este necesar de a defini standardele profesionale pentru funcția de conducător al unității educaționale. Identificarea standardelor profesionale prezintă anumite

avantaje față de fișa postului care, prin volumul și descrierea ei detaliată, poate lăsa în umbră elementele esențiale. De regulă, aceasta nu conține indicații precise referitoare la priorități, de aceea trebuie tratată doar ca punct de plecare pentru stabilirea finalităților în activitatea directorului. Dacă standardele sînt definite, ele urmează să fie însoțite de un nivel de performanță minim (indicatori de performanță). Ori de cîte ori este posibil, acești indicatori trebuie cuantificați, în special prin includerea unor norme cantitative și calitative.

Cunoașterea standardelor profesionale îi permite directorului să stabilească dacă își concentrează sau nu atenția asupra elementelor esențiale de care depinde realizarea cu succes a misiunii instituției de învățămînt. O dată cu identificarea exactă a scopurilor, directorul își poate aprecia singur reușita, sesizînd aspectele activității care revendică o restructurare sau cele ale propriei performanțe ce solicită o îmbunătățire. Existența și cunoașterea standardelor profesionale creează multiple avantaje motivaționale sau de asimilare a disciplinei procedurale, fapt ce-i permite conducătorului să afle ce are de întreprins, să-și estimeze activitatea și apoi să ia măsurile corespunzătoare. Chiar enumerarea propriu-zisă a standardelor îl poate determina pe director să se gîndească dacă ceea ce realizează este cu adevărat important pentru a-și ridica nivelul de performanță.

Pe parcursul cercetărilor efectuate în cadrul Laboratorului de Management Educațional al Institutului de Științe ale Educației a intervenit întrebarea: Ce urmează să fie standardizat: procesul sau produsul/

rezultatul activității? În baza acestui criteriu directorii pot fi clasificați în două categorii: cei care determină ce au de realizat și realizează și cei care creează în permanență agitație, încercând să-și justifice poziția mai degrabă prin efortul palpabil pe care îl depun decât prin rezultatele la care ajung. Totuși directorii sînt apreciați preponderent după succesele atinse. De aceea, este necesar de a standardiza produsul activității, fapt ce implică și standardizarea procesului.

Propunem mai jos 10 standarde profesionale pentru funcția de conducător al instituției de învățămînt, rezultate din cercetările noastre, la care au participat aproximativ 500 de directori din Republica Moldova.

Standardul I: **desfășurarea activității instituțiilor de învățămînt în conformitate cu proiectul de dezvoltare**

Indicatori de performanță:

- efectuarea sistemică a proiectării care cuprinde patru niveluri principale (stabilirea misiunii, nivelul strategic, nivelul tactic, nivelul operațional);
- corespunderea proiectării următoarelor cerințe: relevanță, pronosticare adecvată, raționalitate, fezabilitate, consistență internă și externă;
- respectarea etapelor esențiale în procesul de proiectare (stabilirea politicilor și strategiilor, diagnoza mediului intern și extern, explorarea viitorului, determinarea obiectivelor, identificarea și alocarea resurselor, operaționalizarea și definitivarea planului de acțiuni concrete în timp și spațiu);
- stabilirea unor finalități clare și evaluabile, analizate în termenii raporturilor cost-rezultate;
- valorificarea și dezvoltarea prin proiectare a resurselor reale și potențiale (umane, informaționale, materiale, financiare);
- monitorizarea permanentă a proiectelor;
- implicarea unui număr considerabil de persoane (cadre didactice, părinți, elevi etc.) în diferite proiecte inițiate în cadrul instituției de învățămînt.

Standardul II: **promovarea imaginii instituției de învățămînt și reprezentarea cu succes a intereselor acesteia în relațiile cu comunitatea**

Indicatori de performanță:

- inițierea unor programe comunitare ce se realizează cu sprijinul partenerilor sociali și al autorităților locale;
- promovarea diverselor modalități de dezvoltare a relațiilor părinților cu școala prin antrenarea acestora în acțiuni de orice tip;
- discutarea problemelor educaționale actuale și de perspectivă ale instituției de învățămînt în cadrul întîlnirilor de lucru cu autoritățile;
- utilizarea unor metode și mijloace din domeniul marketing-ului în promovarea instituției pe piața serviciilor educaționale.

Standardul III: **organizarea eficientă a activităților la nivel de sistem**

Indicatori de performanță:

- fundamentarea culturii organizaționale a instituției de învățămînt pe valorile naționale, general-umane și pe principiile democratice;
- aplicarea consecventă a normelor legislative;
- valorificarea integrală a relațiilor cu mediul extern, respectînd autonomia funcțională a resurselor interne ale instituției de învățămînt;
- existența organigramei de funcționare a instituției de învățămînt, cu precizarea obiectivelor fiecărui domeniu de activitate;
- prezența unei echipe administrative cu valori comune;
- utilizarea diferitelor stiluri de conducere în funcție de situație;
- delegarea funcțiilor se efectuează ținînd cont de nivelul de dezvoltare al subalternilor și de situația concretă;
- cunoașterea și respectarea de către angajați a prevederilor stipulate în fișa de post;
- alcătuirea și respectarea orarului în conformitate cu criteriile psihologice și igienice.

Standardul IV: **realizarea procesului educațional în instituția de învățămînt în conformitate cu Curriculumul Național**

Indicatori de performanță:

- stabilirea obiectivelor procesului educațional în corespundere cu prevederile Curriculumului Național și adaptarea lor la specificul instituției de învățămînt;
- desfășurarea unei activități de reducere a neșcolarizării și abandonului școlar;
- asigurarea cadrelor didactice cu documentele curriculare necesare;
- îndrumarea permanentă a personalului didactic în aplicarea și dezvoltarea curriculumului.

Standardul V: **crearea în instituția de învățămînt a unui climat de muncă favorabil**

Indicatori de performanță:

- încurajarea formală și informală a inițiativelor;
- promovarea și stimularea inițiativelor, apreciate drept valoroase de un grup de experți;
- aducerea la cunoștință, în mod individual, a curenților din activitatea unui cadru didactic;
- elaborarea și respectarea criteriilor de acordare a diverselor stimulente;
- sesizarea și rezolvarea promptă a conflictelor pentru a preîntîmpina extinderea acestora;
- redresarea disfuncționalităților majore în conformitate cu legislația în vigoare;
- selectarea persoanelor pentru suplinirea posturilor pe baza calităților profesional-morale și a principiilor lucrului în echipă;

- asigurarea condițiilor igienico-sanitare în corespundere cu prevederile legislației.

Standardul VI: **organizarea în instituția de învățământ a unui sistem informațional dinamic**

Indicatori de performanță:

- analiza nivelului de intrare și ieșire al fluxului informațional din instituția de învățământ;
- informarea permanentă despre calitatea procesului educațional, abordat din perspectiva teoriei curriculumului;
- utilizarea diverselor surse și metode de informare;
- instituirea în unitatea de învățământ a unui circuit informațional care oferă o conexiune inversă permanentă (ședințe de informare, anchetări ciclice cu scop de diagnosticare etc.).

Standardul VII: **evaluarea activităților și rezultatelor**

Indicatori de performanță:

- atribuirea procesului de evaluare a unui caracter planificat, global, analitic, activ, stimulat, adaptabil și permanent;
- determinarea scopului și obiectivelor evaluării;
- stabilirea și ierarhizarea criteriilor de evaluare;
- aplicarea formelor și metodelor de evaluare corespunzător scopului și criteriilor fixate;
- inițierea corpului profesoral în problematica metodologiei evaluării;
- verificarea prin diverse modalități a activității profesionale a personalului didactic, auxiliar și administrativ, în funcție de specificul ei;
- analiza, validarea și comunicarea rezultatelor obținute în urma evaluării.

Standardul VIII: **desfășurarea unui proces decizional corect**

Indicatori de performanță:

- axarea activității zilnice a directorului pe adoptarea deciziilor importante și urgente;
- rezolvarea rațională a situațiilor-problemă conform unui algoritm adecvat, mai puțin intuitiv;

- luarea deciziilor pro-activ, la nivelul relațiilor de interdependență, din perspectiva unui beneficiu pentru toți;
- aplicarea și monitorizarea deciziilor elaborate și adoptate.

Standardul IX: **organizarea unui sistem de dezvoltare continuă a personalului**

Indicatori de performanță:

- crearea și promovarea unor medii dinamice de formare continuă, caracterizate prin încredere, bunăvoință, echitate, asumare de riscuri, independență și colaborare;
- conștientizarea procesului de formare profesională a angajaților și diversitatea acestora, pentru a contribui la dezvoltarea fiecăruia prin variate metode (cursuri de perfecționare, lecții demonstrative, îndrumări metodice, cercetări pedagogice, participări la proiecte inovatoare etc.);
- motivarea profesorilor de a reflecta asupra reușitei elevilor, asupra activității și dezvoltării lor profesionale pentru a extinde cunoștințele și abilitățile pe care le posedă, pentru a îmbunătăți propriile performanțe și cele ale colegilor.

Standardul X: **dezvoltarea profesională continuă – condiție majoră pentru exercitarea funcției de director**

Indicatori de performanță:

- receptivitatea directorului la noile idei și soluții;
- elaborarea și implementarea de către director a unui proiect de dezvoltare managerială a propriei personalități;
- autoevaluarea continuă a propriilor performanțe;
- recunoașterea și remedierea greșelilor, prin învățarea din propriile erori și ale altora.

Cercetările în acest domeniu continuă. Este utilă și importantă orice contribuție ce ar spori valoarea rezultatelor studiilor în cauză. Așteptăm de la cei interesați obiectii, completări și propuneri.

Menținem sau dezvoltăm (opțiunile managementului educațional din Republica Moldova)

Astăzi, mai mult ca oricând, reconceptualizarea școlii devine un imperativ pentru cei implicați în procesul educațional. Aceasta presupune o evaluare a condițiilor în care activează unitatea școlară pentru a alege căi adecvate ce ar face posibilă dezvoltarea potențialului elevilor prin antrenarea membrilor comunității (părinți, administrație publică locală, organizații și instituții neguvernamentale, private și de stat) în conducerea proceselor din școală, dar și prin contribuții la soluționarea problemelor.

Pornim de la premisa că, dincolo de cerințele politicii educaționale de la noi, dar și de grijile și impedimentele cotidiene cu care se confruntă, managerii instituțiilor preuniversitare

Vitalie POPA



ar trebui să-și asume această responsabilitate, căci de calitatea deciziilor lor, de prezența și implicarea acestora în soluționarea problemelor de zi cu zi depinde succesul de viitor.

Situația existentă în sistemul educațional din Republica Moldova solicită, din partea managerilor de la toate nivelurile, acceptarea unei poziții pragmatice. Aceasta reclamă, mai curînd, promovarea schimbării, și nu o reacție pasivă la ceea ce se întîmplă. Nu este vorba despre necesitatea unei exigențe de natură administrativă, care ar veni din partea organelor superioare, ci de cultivarea atitudinii conform căreia schimbarea este un element al oricărui efort de dezvoltare. Acceptarea transformărilor constituie o parte componentă a culturii manageriale ce caracterizează organizațiile angajate în luarea deciziilor la orice nivel al sistemului educațional.

În discuțiile purtate cu managerii din sistemul educațional, în special cu directori și directori adjuncți ai școlilor, dar și cu reprezentanți ai Direcțiilor Județene de Învățămînt, Tineret și Sport, s-a constatat următorul fapt: majoritatea responsabililor de luarea deciziilor sînt preocupați, mai curînd, de păstrarea situației existente decît de modificarea acesteia în sensul dezvoltării și eficientizării proceselor manageriale și, respectiv, a rezultatelor urmărite. Să exemplificăm această afirmație prin răspunsul la următoarea întrebare: *Există oare multe instituții educaționale în care managerii sînt capabili să ia decizii strategice pentru instituția reprezentată fără a solicita opinia/aprobația/consimțămîntul superiorului imediat?*

MENTINEREA

Atitudinea față de schimbare

Schimbarea este percepută, mai curînd, ca un efort de modificare a instrumentelor manageriale și a procedurii de utilizare a acestora. Se consideră că aplicarea unor noi teorii, modele și resurse informaționale va duce inevitabil la realizarea schimbării dorite.

Stilul de conducere

Pentru menținerea situației existente, cel mai adecvat stil de conducere este cel autoritar care presupune o delimitare clară între nivelurile ierarhice, superiorii posedînd forța deciziei, iar subordonații – funcția exclusivă de executori. Drept consecință, nivelurile ierarhic inferioare nu sînt implicate în procese de planificare și evaluare a activității, nici în luarea deciziilor de ordin strategic. Acest fapt determină nedorința de a implementa hotărîrile superiorilor, precum și disimularea problemelor reale prin tratarea situației existente ca fiind pozitivă.

Managementul resurselor

Dat fiind orientarea generală spre menținerea situației existente, resursele sînt percepute ca mijloace statice, repartizate pentru direcții etichetate a fi singurele posibile. Resursele materiale sînt considerate a fi primare, iar cele umane – secundare.

Soluționarea problemelor

Problemele sînt percepute ca situații nedorite, critice și care solicită intervenții. Indiferent de complexitatea problemei, managerul este sigur de faptul că există doar o singură “soluție corectă” aplicabilă oricărei situații.

Luarea deciziilor

Dacă menținerea situației la zi constituie preocuparea managerului, el își atribuie rolul de „gardian” ce veghează să nu intervină nici o deviere. Pluralitatea opiniilor este dezaprobată, de aceea participarea profesorilor, membrilor comunității, elevilor etc. în procesul de luare a hotărîrilor este puțin practică (în special în situațiile cînd managerul se află în impas decizional, cauzat fie de competențe reduse, fie de incapacitatea de a decide independent). Managerul constituie autoritatea supremă și doar el poartă răspunderea pentru situația existentă. Ceilalți „stakeholder”-i* implicați nu sînt responsabili și, respectiv, nu sînt motivați să participe la implementarea deciziilor luate. Dorind să mențină starea de lucruri, managerul apelează deseori la măsuri coercitive.

Planificarea și evaluarea activităților

Planificarea este efectuată de către directorul instituției în conformitate cu exigențele înaintate de organele ierarhic superioare, neținîndu-se cont de necesitățile celor implicați în actul educațional. Deciziile luate printr-o astfel de planificare sînt implementate în mod autoritar. Evaluarea se efectuează în baza unor indicatori și criterii necunoscute executorilor hotărîrilor, astfel acest proces devine unul frustrant și realizat cu scopul de a sancționa devierile.

Relațiile cu „stakeholder”-ii

Numărul „stakeholder”-ilor cu care se întrețin relații constante este limitat în luarea deciziilor cu referire la instituția educațională. Acestora li se atribuie de asemenea roluri diferite, cel mai important revenindu-le reprezentanților organelor ierarhic superioare. Părinții sînt tratați doar ca persoane ce oferă resurse, iar elevii nu au dreptul de a veni cu sugestii privind nevoile lor reale.

Perceperea propriului rol

Managerul preocupat de menținerea situației existente se percepe pe sine însuși în administrarea proceselor ca autoritate. Deseori, forma pe care o capătă o asemenea atitudine este sentimentul de posesiune. Managerul se consideră “stăpîn” al propriului său domeniu (instituția educațională res-

* *stakeholder* – termen împrumutat din limba engleză și care, aplicat în contextul unei unități educaționale, este folosit pentru desemnarea grupului sau grupurilor de persoane sau instituțiilor interesate de funcționarea, rezultatele și destinul unității respective. Spre exemplu, „stakeholder”-ii principali ai unei școli ar fi părinții, profesorii, managerii, organele ierarhic superioare, elevii, organizațiile neguvernamentale ce colaborează cu școala, administrația publică locală.

pectivă) și se subordonează doar instituțiilor ierarhic superioare. Parțial, această poziție este justificată de responsabilitatea individuală pe care o poartă managerul.

DEZVOLTAREA

Atitudinea față de schimbare

Dezvoltarea autentică presupune modificarea cadrului general, elaborarea și implementarea unei noi *viziuni*. Schimbarea astfel concepută obține o direcție bine determinată și un sens, iar viziunea identificată constituie obiectivul spre care se tinde.

Stilul de conducere

Stilul de conducere este prevăzut pentru a susține efortul de schimbare în direcția dorită și cel de motivare a participării la acest proces. Managementul participativ, ce încurajează contribuțiile din partea celor aflați la nivelurile ierarhic inferioare, se transformă într-un instrument eficient de promovare a schimbării prin soluționarea problemelor curente și prin cultivarea devotamentului pentru eficiență și performanță.

Managementul resurselor

Resursele sînt considerate ca mijloace necesare realizării unor obiective specifice, bine definite. Punctul de pornire în managementul resurselor îl constituie certitudinea că dezvoltarea resurselor umane, în termeni de cunoștințe și abilități, duce inevitabil la sporirea eficienței instituției de învățămînt.

Soluționarea problemelor

Problemele, fiind percepute ca o discrepanță dintre situația reală și cea dorită, sînt considerate a fi oportunități pentru dezvoltarea și modificarea situației existente în sensul eficientizării acesteia. Problema constituie un indicator al faptului că lucrurile evoluează într-o altă direcție decît cea preconizată și că există posibilitatea unei reorientări. Procesul de soluționare a problemelor constă în căutarea unor variante provizorii viabile pentru o situație concretă, recunoscîndu-se astfel dreptul la greșeală.

Luarea deciziilor

Deoarece managerul nu întruchipează opiniile persoanelor implicate în procesul educațional, luarea deciziilor se efectuează prin participarea tuturor celor care le vor implementa. Hotărîrea însăși este un produs al discuțiilor în comun, al analizei diferitelor posibilități, astfel opinia managerului poate fi revăzută, analizată, reformulată și chiar contestată. Motivația participării tuturor „stakeholder”-ilor este mult mai mare.

Planificarea și evaluarea activităților

Planificarea este efectuată prin antrenarea persoanelor care vor realiza în mod efectiv activitățile, deoarece acestea cunosc mai bine necesitățile, capacitățile și resursele grupului-țintă. Planificarea participativă presupune, de asemenea, elaborarea indicatorilor care face posibilă evaluarea participativă. Aceasta este percepută ca oportunitate de dezvoltare prin identificarea domeniilor prioritare și prin elaborarea planurilor de intervenție.

Relațiile cu „stakeholder”-ii

Managerii preocupați de dezvoltare manifestă tendința de a identifica toți „stakeholder”-ii și de a-i implica, în egală măsură, în procesul de luare a deciziilor vizînd destinul instituțiilor educaționale. Aceasta presupune stabilirea necesităților, intereselor și motivațiilor fiecărui grup de „stakeholder”-i, deoarece impactul produsului actului didactic este resimțit la nivelul întregii societăți.

Perceperea propriului rol

Managerul este preocupat de dezvoltarea instituției și își asumă rolul de facilitator, acceptînd diferite opinii exprimate de toate părțile implicate sau afectate de actul didactic.

Sperăm că prezentarea celor două atitudini fundamentale va contribui la conștientizarea propriului comportament managerial și la analiza consecințelor acestuia asupra destinului instituției educaționale.

Oferta educațională Junior Achievement Moldova – intenții și realizări



Adela SCUTARU

În condițiile în care însăși sintagma *dilemele tranziției* generează un disconfort psihologic și frustrare aproape la scară națională, oferta unui program de educație economică și antreprenorială, care își propune să elucideze tainele economiei de piață, sună din start a provocare și nu neapărat în sensul cel mai bun al acestui cuvînt. Mai bine de un deceniu școala ca instituție abordează schimbarea, frămîntîndu-se între conservarea unor valențe consacrate și aducerea în decor a unor experiențe internaționale viabile. Procesul nu este

absolvit de contradicții și polemici, totuși tatonările insistente se soldează, de cele mai multe ori, cu găsirea unui punct de echilibru, în cazul în care programele educaționale, inclusiv cele neguvernamentale, manifestă consecvență

și tenacitate în implementarea unor strategii coerente și realiste.

Programul *Junior Achievement Moldova* are un domeniu circumscris cu precizie în care propagă cunoștințele de economie de piață și antreprenariat – nivelul preuniversitar. Gama de programe JA Internațional se adresează copiilor de la grădiniță la liceu. Considerăm că școala este instituția cea mai avizată să promoveze valorile eticii de afaceri, pe care se pune un accent deosebit în proiectele noastre. Libera inițiativă, ca orice sistem în permanentă dezvoltare – atât în varianta sa evoluată pe care ne-o ilustrează economiile occidentale, cât mai ales în versiunea de tranziție din Europa Centrală și de Est – conține și germeii unor fenomene negative, cum ar fi corupția sau tentația altor acțiuni ilicite, contracararea cărora impune un contraargument forte și exprimat cu multă convingere. În pofida dificultăților, școala ca instituție rămîne un pilon solid în promovarea valorilor perene.

Junior Achievement Moldova nu pretinde a oferi profunzime academică la nivelul facultăților de economie, ci mai curînd o înțelegere la nivelul bunului simț a legităților și fenomenelor dintr-o economie de piață, deși punem preț pe temeinicia cunoașterii. În acest scop, desfășurăm anual Olimpiada republicană la *Economie aplicată*, obiectivul nostru principal fiind cel de a le pune la dispoziție adolescenților un punct de plecare mai mult sau mai puțin universal pentru studiile aprofundate și explorările pe cont propriu de mai tîrziu.

Economia aplicată a devenit disciplină obligatorie atât la profilul real cât și la cel uman tocmai datorită faptului că, detașîndu-se de metodica exclusivă a prelegerilor, cursul valorifică un spectru amplu de tehnici și laboratoare, care răspund în mod firesc dezideratului cardinal al învățămîntului curricular – cultivarea triadei cunoștințe/abilități/atitudini. Programul sugerează unele strategii și situații de învățare în care elevii nici nu au în preajmă manualele sau ghidurile de studii, ci participă la simulări și jocuri didactice, prin debriefarea cărora descoperă adevărul.

Prin urmare, un alt pilon de rezistență al programului o reprezintă flexibilitatea și libera opțiune a fiecărei clase în alegerea modalităților de valorificare a conținuturilor recomandate. Uneori această libertate de alegere derutează sau chiar șochează în special la nivelul cadrelor didactice, care au încă rezerve față de

abordările mai pragmatice și funcționale din tradiția anglo-saxonă. Elevii agreează pivotul practic al programelor, pe cînd unii profesori renunță mai greu la obișnuința de a pune accentul exclusiv pe conținuturi. Cultivarea deschiderii și a abordării creative a situațiilor de învățare este unul din scopurile implicite ale activității noastre în școli.

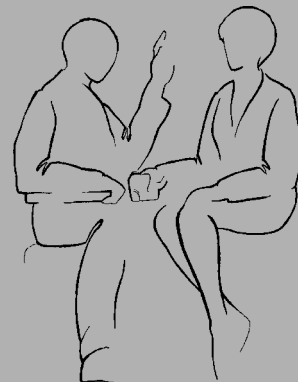
Considerăm că viabilitatea și afirmarea programului Junior Achievement Moldova mai are și alte temeuri. Pe lîngă tridimensionalitatea curriculară pe care o afirmă proiectele noastre atât la nivel liceal cât și la cel gimnazial, scopul nostru depășește cadrul îngust al unei simple alfabetizări în domeniul economiei de piață. Studiarea liberei inițiative este întregită de educația antreprenorială și de elementele de edificare a carierei. Prin acest demers încercăm să aducem și argumentul economic în favoarea studiilor, care este principala investiție pe care o poate face tineretul în asigurarea unui viitor de succes, să contribuim la reducerea abandonului școlar și să creăm un climat psihologic pozitiv în mediul profesorilor și elevilor în condițiile în care realitatea din jur pare a pune la îndoială valoarea studiilor de durată și a potențialului intelectual.

Sîntem conștienți de argumentele statistice care atestă în baza experienței internaționale că procentajul oamenilor de afaceri cu predispoziții native pentru antreprenariat este de 7-10% raportat la totalul populației de pe glob. De aceea, elementele de management al afacerilor incluse în program nu țintesc cultivarea artificială și forțată a unor businessmani. Ceea ce dorim să le oferim beneficiarilor noștri este o înțelegere corectă a liberei inițiative și capacitatea de a lua atitudini și decizii în cunoștință de cauză în postura de viitori angajați, consumatori, contribuabili și eventuali manageri. Intenția noastră este să facilităm cultivarea conștiinței de sine a elevilor, astfel ca ei să devină - prin cunoaștere și experiență - mai siguri pe propriile forțe, capabili de a-și asuma responsabilități și de a-și schimba viața în bine.

În sălile de clasă participante la programul Junior Achievement Moldova vizitatorii pot vedea un poster pe care se afirmă că aici se învață economia de piață - rost și succes în viață. Schimbarea în bine la nivelul individului, al școlii, al comunității și în final ameliorarea situației la scara întregii țări este misiunea organizației JA Moldova.

Niciodată lucrurile mari nu sînt realizate fără dificultăți mari.

Voltaire



QUO VADIS ?

Masa rotundă: Standardele în cadrul finalităților educaționale

Au participat: **Nadia Cristea**, revista „Didactica Pro...”; **Sergiu Baci**, Institutul de Științe ale Educației; **Vladimir Guțu**, Universitatea de Stat din Moldova; **Serghei Lisenco**, Școala de cultură generală, Criuleni; **Ion Mărgineanu**, Universitatea Liberă Internațională din Moldova; **Elena Muraru**, Universitatea de Stat din Moldova; **Gabriel Palade**, Colegiul financiar-bancar; **Vlad Pâslaru**, Institutul de Științe ale Educației; **Aurelia Raileanu**, Institutul de Științe ale Educației; **Lia Sclifos**, Liceul „Ion Creangă”, Chișinău; **Lilia Sîrcea**, CE PRO DIDACTICA.

N. Cristea: Aș propune drept moto pentru discuția de astăzi cuvintele lui Nicolae Titulescu: „*Idealul este în sine o realitate în devenire*” care, sper, să poată întregi opiniile privitoare la finalitățile educaționale.

Ca orice acțiune socială, educația prevede împlinirea unui scop, a unui proiect de transformare umană. Finalitățile educației includ, sub aspect practic și teoretic, dezvoltarea armonioasă a personalității. Tot aici vom menționa și rolul standardelor ce stabilesc criteriile minime obligatorii pentru diverse niveluri ale învățămîntului. Ținem mult la părerile Dvs. care, cu siguranță, ne vor ajuta să punem niște accente, să conturăm realizările, dar și problemele legate de subiectul în discuție.

Am invitat la această masă rotundă atât teoreticieni, persoane care elaborează și propun finalități, cât și practicieni – cei ce le aplică în munca loc de fiecare zi.

Vi. Guțu: Aș propune să nu facem o astfel de delimitare, deoarece nu există teoreticieni sau practicieni „puri”.

E. Muraru: Atunci cînd ne referim la standardele educaționale, dat fiind situația creată în Republica Moldova, cred că fiecare dintre aceste categorii de specialiști își are misiunea sa. De ce? În primul rînd, este nevoie de o elaborare a reperelor teoretice. Ce înseamnă standarde sau ce poate fi standardizat? Care sînt limitele libertății academice? Care ar fi corelația

standard-finalitate? Cum înțeleg standardele educaționale funcționarii de la Minister? Ministerul cere de la instituțiile de învățămînt superior standardul profesional al specialității. Am încercat să obținem de la decanate caracteristica de titlu a specialității, dar reprezentanții acestora ne-au solicitat, la rîndul lor, anumite repere pentru a clarifica ce se standardizează de fapt. Pe timpuri exista așa-zisa caracteristică de calificare a specialistului. S-au făcut tentative de a o traduce. Aceasta însă nu semnifică că am ajuns la un concept bine încheșat, că știm ce înseamnă un standard educațional în învățămîntul superior.

G. Palade: Despre standardele educaționale s-a vorbit nu o singură dată, chiar și atunci cînd a apărut problema acreditării instituțiilor de învățămînt. Să vă aduc un exemplu concret. Pentru colegiul pe care-l conduc și care a fost supus printre primele unități educaționale procedurii de acreditare, lipsa standardelor a creat chiar o anumită confuzie. Dar a venit comisia cu niște criterii de verificare a instituțiilor de învățămînt superior universitar, stipulate în binecunoscutul Plan-cadru. Pentru colegii acesta nu era încă nici elaborat și nici aprobat. A fost necesar să mă prezint cu anumite sugestii la Comisia Națională pentru Evaluare Academică și Acreditare și abia după aceea au fost efectuate anumite modificări. Din acest punct de vedere mi se pare foarte utilă propunerea de a defini



clar conceptul de standard educațional, deoarece nu există întrunire metodică la care să nu se vorbească, cel puțin tangențial, despre acesta. Nimeni nu știe exact ce înseamnă termenul în cauză, fiecare îl înțelege în felul său: plan-cadru, caracteristică de titlu etc. S-ar putea să ni se reproșeze că, în linii generale, știm ce avem de făcut. Posibil că știm, dar lucrurile ar trebui clarificate pentru fiecare verigă a învățământului.

Problema pusă în dezbatere este una complexă. Teoreticienii ar trebui să-și spună cuvântul prioritar, deoarece simplii profesori care se ocupă doar tangențial de cercetare, nu se pot pronunța la capitolul standarde. Este necesar de a se propune opiniei pedagogice, tuturor celor interesați de dezvoltarea învățământului, un proiect de concepție asupra standardelor educaționale, pas ce nu trebuie să întârzie, căci și așa am târăgănat prea mult...

A. Raileanu: Ar fi oportun pentru început să stabilim *locul* standardelor în sistemul finalităților educaționale. Eu aș pune altfel problema: avem oare nevoie de standarde? Poate o dată cu concretizarea acestui aspect vom înțelege mai bine ce sînt standardele. Cei care au propus acreditarea, au venit cu niște exigențe pe care le consideră drept standarde.

E. Muraru: După părerea mea, anumite cerințe educaționale generale pentru învățământul universitar sînt necesare, cel puțin din trei considerente:

- există mobilitatea academică a studenților;
- există sistemul de credite transferabile care nu va funcționa în actualele condiții;
- există procesul de acreditare prin care trebuie să trecem neapărat. Avem nevoie de el și pentru a face ordine în învățământul superior.

Eu pledez în favoarea standardelor. Dacă vrei, le putem numi altfel – cerințe unice, valabile pentru toți.

VI. Guțu: În ultimii 5-6 ani, majoritatea țărilor, inclusiv cele cu un sistem al învățământului descentralizat, sînt în proces de introducere a standardelor. Nu este cazul să avem rezerve față de implementarea lor. Apare întrebarea: de ce nu sîntem în stare să le elaborăm și noi? Nu este vorba că nu se dorește acest lucru, problema este strîns legată de conceptul curricular, de înțelegerea acestuia.

Mai avem multe de studiat și de realizat în domeniul dat. Și dacă nu știm care sînt obiectivele, nu putem elabora nici standardele. În cazul cînd nu există un document care să se numească standard, la nivel de politică educațională, atunci acest rol îl îndeplinesc programele de studiu, adică calitatea învățământului este evaluată în conformitate cu acestea – modalitate practică în multe țări.

Situația de la noi nu este atât de gravă. Spre exemplu, la Universitatea Agrară din Moldova, de un an se implementează programul TACIS la care am contribuit și eu prin elaborarea unor standarde, concepte etc. Am fost plăcut surprinși de faptul că englezii au dorit să editeze standardele date pentru a le aplica în învățământul agrar din Anglia. Reprezentanții Universității Agrare însă nu sînt încântați de acestea, dar le-au acceptat, în special după ce am primit și un aviz pozitiv din partea experților străini. Acest experiment poate fi extins și la alte universități.

S. Baciu: Elaborînd unele standarde profesionale și educaționale în cadrul Institutului de Științe ale Educației, am ajuns la concluzia că avem nevoie de ele și că acestea nu se referă la un *proces*, ci la un *produs* (fie că e vorba despre un obiect material sau despre educarea unui specialist). În baza acestor standarde pot fi create niște criterii de evaluare.

Consider că standardele educaționale ar trebui elaborate în urma studierii pieței de muncă, a cerințelor sociale, deci să se efectueze o cercetare în perspectivă și doar reieșind din aceste norme să fie conceput curriculumul.

VI. Guțu: Ideal ar fi să fie anume așa, dar în situația creată am fost nevoiți să pornim de la curriculum. De ce totuși universitățile au probleme cu standardele profesionale și educaționale? Pentru că nu sînt introduse principiile curriculare și pentru învățământul superior. În cel preuniversitar situația deja s-a conturat deoarece, teoretic, dispunem de standarde: această funcție este îndeplinită de Curriculumul de bază. Deși astăzi putem avea și unele rezerve față de curriculum, acum 6-7 ani acesta a constituit un mare pas înainte.

A. Raileanu: Dacă simplificăm lucrurile, avem o singură finalitate dictată de societate, care ne impune anumite valori ce urmează a fi neapărat cultivate. Proiectăm un ideal care va fi consfințit în documente și stabilim mecanismele de realizare a acestuia, deci se concretizează direcțiile principale. Dacă le conștientizăm cu toții, atunci vom reuși. Realitatea însă arată că noi nu le înțelegem pe deplin. Avem obiective majore, deci fiecare activitate ar trebui să-și atingă „tinta”. Nu este un lucru ușor de realizat. Din aceste considerente, există multiple obiective mai restrînse din care decurg obiectivele specifice. Mă întreb: dacă sînt stabilite atîtea obiective, mai avem nevoie și de standarde?

VI. Guțu: Tradițional, vedem finalitatea doar la disciplina concretă. Putem oare crea în instituție un anturaj educațional benefic fără o cunoaștere și conștientizare a idealului? Dacă-i întrebăm pe profesorii universitari din alte țări care sînt finalitățile educaționale, ei răspund imediat, fără să ezite. Dacă-i întrebăm care sînt cerințele, finalitățile la o disciplină anume, ei răspund că acest lucru este menționat în curriculum. Profesorul creează știind care este finalitatea, iar la noi situația e tocmai inversă.

VI. Pâslaru: Privitor la structura finalităților, consider că este cazul să începem discuția de la idealul educațional, pe care-l putem numi și național. Fiecare națiune, fiecare țară are un ideal și elaborează continuu un ideal educațional. Cineva spunea că acesta reprezintă o proiecție a viitorului asupra prezentului. Idealul educațional al unui popor este, de fapt, înțelegerea pe care o are acesta despre felul cum urmează a fi educați copiii, tinerii acestei națiuni. Cum ne imaginăm noi că ar trebui să fie instruiți copiii? Cum trebuie să fie formați studenții? Or, aceasta ține de doctrina politică a educației. Statul nostru deocamdată nu a emis un document în acest sens. Experții internaționali afirmă că, în ceea ce privește reforma învățămîntului, în special evaluarea și implementarea curriculumului, Moldova se află pe primul loc printre țările ex-sovietice. Dar acest lucru a fost posibil nu datorită unei politici educaționale înțelepte, ci prin sacrificiul intelectualității pedagogice.

Avem un ideal educațional și intelectualitatea pedagogică, mai ales cea angajată nemijlocit în elaborarea documentelor învățămîntului, are o anumită poziție privitor la cum ar trebui să fie educația la noi în țară. Și, de fapt, o și realizează. În învățămîntul preuniversitar, după cum afirmă specialiștii străini în domeniul reformei (Roegiers), s-au înfăptuit deja multe schimbări. Dacă se implementează curriculumul, dacă se elaborează și se folosesc noi manuale, dacă formarea cadrelor didactice este prevăzută în așa mod ca acestea să poată lucra cu curriculumul și să realizeze evaluarea în conformitate cu noul concept, atunci reforma s-a produs.

Din păcate, aceste acțiuni nu s-au efectuat și la nivel universitar, în special, în învățămîntul pedagogic. Am participat la un proiect, încercînd să formulăm niște repere pentru un curriculum psihopedagogic universitar. Am indicat două aspecte pe care urmează să se întemeieze învățămîntul psihopedagogic preuniversitar. În primul rînd, *metaeducația* (idealul societății despre educație) și valorile pe care se sprijină educația, inclusiv cele de formare a cadrelor didactice la facultate și, în al doilea rînd, *psihopedagogia*, constituită și ea din mai multe componente.

Educația este un fenomen foarte complex, adică angajează, practic, toți factorii vieții. Este necesar să



conștientizăm în continuare că ceea ce facem este bine și să sensibilizăm societatea.

G.Palade: Un sistem de învățămînt eficient înseamnă și o societate prosperă. Dacă afirmăm că îl avem, atunci de ce societatea noastră degradează? Semnifică aceasta că aportul învățămîntului este mic, că deocamdată nu am atins finalitățile spre care tindem și că avem încă mult pînă acolo, chiar dacă procesul a demarat.

VI. Pâslaru: În general, totul trebuie evaluat după produsul acestui sistem. Dacă îi evaluăm pe elevii noștri care au susținut BAC-ul, pe cei după cl. a IX-a, absolvenții universităților și colegiilor și îi comparăm cu alții, cîți dintre ei răspund cel puțin la două rigori: profesionalismul și capacitatea de inserție, de adaptare? Majoritatea. Dacă e așa, atunci, spre deosebire de ceea ce am avut înainte, învățămîntul nostru e modern.

VI. Guțu: Sub egida Consiliului Europei a fost efectuată o cercetare privind tineretul din fostele republici și țări socialiste, care cuprinde un capitol despre moldoveni. Învățămîntul nostru de astăzi formează specialiști bine pregătiți și de înaltă competență care se adaptează și se integrează foarte bine în sistemele stabile, dar nu și în cele nestabile. De aici reiese că ar fi oportun să schimbăm ceva în formarea profesională.

Anterior tinerii specialiști erau repartizați la locurile lor de muncă unde continuau să-și ridice nivelul de profesionalism. Situația însă s-a schimbat. Proprietarul are nevoie de specialist astăzi și nu peste doi ani, deoarece își dorește profit. Din aceste considerente instituțiile de învățămînt trebuie să pregătească cadre de cea mai înaltă calificare.

Aș mai avea o completare: reforma învățămîntului trebuie înțeleasă ca un proces continuu. Am realizat o treaptă în condiții critice. Am făcut mai mult decît s-ar fi putut, fapt confirmat și de experții străini. Acum, în așa-zisa reformă permanentă, ar fi indicat să acordăm mai multă atenție calității. Inovația și tradiția trebuie să meargă pe aceeași cale, astfel nu vom neglija nici experiența pozitivă din trecut.

S. Lîsenco: Am auzit aici multe idei, dar am reținut-o, în special, pe cea expusă de dl Baciú despre produs. Dacă executăm un produs, atunci acesta este făcut pentru cineva. Reiese că atât producătorul cât și consumatorul urmează să stabilească anumite standarde. Apare întrebarea: care standarde sînt mai presus – cele ale consumatorului sau cele ale producătorului?

S. Baciú: Ale consumatorului, evident. Și tocmai din aceste considerente este necesar să studiem piața.

VI. Guțu: Astăzi produsul trebuie abordat din două perspective: produsul propriu-zis și produsul ca proces. În opinia mea, important este procesul, calea spre produs.

VI. Pâslaru: Aș vrea să fac o precizare vizavi de produs: dacă ne vom conduce strict de piață, evaluînd produsul învățămîntului prin cerințele acesteia, vom porni pe o cale greșită, fiindcă învățămîntul formează oameni, formează profesioniști. Or, această formare trebuie să anticipeze ziua de azi, ceea ce înseamnă că, de regulă, puține persoane sînt capabile să evalueze corect produsul. Dacă vom încerca să efectuăm un sondaj, îmi este teamă că va prevala o apreciere incompetentă a realității sau se vor trasa niște obiective imposibile de a fi obținute prin învățămînt. Învățămîntul trebuie să anticipeze și societatea, și opinia publică.

E. Muraru: În literatura de specialitate, atunci cînd se discută despre standarde, se au în vedere cîteva tipuri:

- standarde de intrare;
- standarde de formare;
- standarde de ieșire.

Ar fi oportun ca toate acestea, raportate la treptele de învățămînt, să fie corelate. Se reformează, cu succes, de exemplu, învățămîntul preuniversitar, dar atunci cînd elevul se prezintă la noi pentru examinare, i se impun rigorile standardului de intrare pentru învățămîntul universitar și acesta nu se încadrează.

S. Baciú: Standardul de ieșire din liceu trebuie să echivaleze cu cel de intrare la universitate. Acestea însă deocamdată nu sînt elaborate. Am concluzat cu mulți profesori din colegii, instituții care presupun o simbioză foarte interesantă dintre învățămîntul universitar și cel preuniversitar. Întrebîndu-i: Care este produsul final al activității Dvs.? Care sînt competențele pentru un specialist pe care-l produceți?, am constatat că aceștia nu cunosc finalitatea; fiecare își predă ora și atât.

VI. Guțu: Vreau să demonstrez, prin exemplul ce urmează, cum și-a elaborat standardele educaționale o țară dezvoltată. Au fost întruniți 500 dintre cei mai buni specialiști în domeniu, care au fost rugați să noteze cîte 20 de competențe necesare meseriei. Un grup a analizat răspunsurile, le-a sistematizat, apoi le-a publicat, declarîndu-le standarde. Desigur, pe parcurs

ele se completează, se revizuiesc, dar acesta a fost principiul de elaborare. Occidentalii, în acest sens, au următoarea viziune: standardul trebuie să fie flexibil, dinamic și stabil pentru o anumită perioadă de timp.

L. Scifos: Discutăm foarte mult despre finalități. Vom putea însă asigura funcționalitatea lor sau a standardelor?

I. Mărgineanu: Pentru conturarea finalităților e nevoie să conștientizăm idealul educațional. Consider că ar trebui revizuită ponderea școlii și a familiei în acest proces. Pledăm pentru schimbarea accentului pe educația în familie, pentru o revenire la valorile autentice ale acesteia.

S. Lîsenco: În urma acestui dialog, personal am ajuns la concluzia că avem nevoie de standarde și că ele ar trebui să corespundă intereselor societății. Au rămas însă cîteva întrebări neelucidate: cine le va elabora și cum? Au fost expuse diverse opinii în acest sens: să se preia experiența altor state, să fie antrenați specialiști care le vor concepe în comun etc. Într-adevăr este ceva plauzibil, întrucît avem specialiști foarte bine pregătiți care percep prin standarde acea informație pe care o posedă și pe care ar dori, în mod automat, s-o transmită și generației în creștere. Dar realitatea ne-a demonstrat de nenumărate ori, că multe conținuturi sînt învechite și nu folosesc la nimic. Din aceste considerente, mă întreb dacă nu ar exista un anumit risc, acordîndu-le posibilitatea specialiștilor să elaboreze aceste standarde. Însă, din alt punct de vedere, îmi dau bine seama că nu putem renunța la experiența și la cunoștințele acestora. De aceea, sînt de părerea că unilateralitatea specialiștilor trebuie compensată, într-un fel sau altul, prin invitarea unor experți din alte domenii de activitate pentru a avea o imagine de ansamblu.

N. Cristea: Desigur, n-am reușit să abordăm în cadrul acestei mese rotunde toate aspectele ce țin de finalitățile educaționale. Dar putem afirma cu certitudine că lipsa de ideal educațional ar echivala cu lipsa de progres, ar însemna plafonare și stagnare. Prezența acestuia însă îi oferă omului optimism, dinamism și încredere în propriile forțe. Sîntem în stare să educăm o personalitate creativă, integră, capabilă să se adapteze ușor la schimbările din societatea noastră.

Ținem să vă mulțumim tuturor pentru participare activă, pentru faptul că ne-ați ajutat să aducem lumină într-un subiect atât de complex.

Consemnare: Dan **Bogdea**, Victor **Koroli**
16 noiembrie 2001, CE PRO DIDACTICA



Tudor BONEGRU

Instruirea computerizată și procesul instructiv-educativ din republică

engleză, biologie și geometrie. Acestea cuprindeau doar unele compartimente ale disciplinelor enumerate și nu puteau realiza un proces instructiv-educativ integrat. Doar programele din Complexul Chimia includeau în totalitate obiectul studiat, ele însă au pătruns în instituțiile de învățământ din republică în mod sporadic.

Piața softului educațional din republică dispune și de programe computerizate de instruire în engleză, franceză etc., utilizarea lor în procesul de învățare este însă dificilă din cauza slabei cunoașteri de către copii a limbilor străine, pe de o parte, și necorespunderii conținutului acestora Curriculumului Național, pe de altă parte.

Dacă ne referim la cadrul organizațional privind implementarea instruirii asistate de calculator, putem constata că acesta practic lipsește. Ministerul Învățământului, dotînd școlile cu tehnică de calcul, și-a considerat misiunea împlinită, uitînd de asigurarea lor cu soft educațional (nu vom lua în considerație alocațiile insuficiente ale statului pentru elaborarea softului educațional național care, spre exemplu, în anul 2001, au constituit 6000 de lei, la destinație ajungînd doar 3000 de lei).

Cît privește cadrul motivațional, situația este foarte confuză. Aparent, procesul educațional din republică nu are nevoie de instruirea computerizată. Nici instruirea computerizată, în forma existentă la zi, nu poate fi încadrată în acest proces. Să explicăm acest aspect.

În republică se practică un învățământ preponderent informativ, bazat pe acumulare de cunoștințe, unde în prim plan se află lecția și prelegerea. În rol de comunicator de informație calculatorul electronic este net inferior profesorului. La examene, elevilor și studenților li se solicită doar să reproducă cele asimilate, din care cauză aceștia nu sînt interesați de utilizarea individuală a programelor computerizate de instruire orientate, în mare, spre formarea cunoștințelor aplicative.

Cu totul alta ar fi situația dacă învățământul din republică ar purta un caracter formativ (ca în Occident), în cadrul căruia profesorul apare în calitate de formator al cunoștințelor. Prelegerile sînt mai puțin importante, prioritatea revenindu-le diverselor ore practice (work shop-uri, dispute, seminarii etc.), unde elevii și studenții obțin cunoștințe aplicative pe baza informației acumulate de sine stătător sau la lecții. Cele mai eficiente activități didactice sînt acelea care se

În țările dezvoltate instruirea asistată de calculator se aplică mai bine de 40 de ani. Actualmente există o gamă variată de programe computerizate care asigură un proces de predare-învățare-evaluare de calitate, fără implicarea nemijlocită a cadrului didactic. Chiar și în instituțiile educaționale unde se practică învățământul tradițional (asistată de profesor), programele computerizate de instruire au o largă răspîndire, fie prin utilizarea lor de elevi și studenți în afara orelor de studii pentru autoinstruire, fie în cadrul lecțiilor pentru evaluarea cunoștințelor sau la efectuarea lucrărilor de laborator.

În ultimul timp în mai multe țări au fost înființate instituții de învățământ la distanță, în care se aplică în exclusivitate o instruire asistată de calculator.

Din an în an procesul de implementare a acestei metode didactice se intensifică și se diversifică. Astfel, statului i se deschide o nouă perspectivă de a rezolva problema asigurării societății cu cadre bine pregătite; profesorii au prilejul de a ridica eficiența instruirii; cei educați beneficiază de ocazia de a acumula un volum mai mare de cunoștințe cu cheltuieli minime de forțe intelectuale și timp.

Pentru a aplica instruirea asistată de calculator, sînt necesare următoarele condiții:

- 1) Populația și instituțiile de învățământ să fie asigurate cu tehnică de calcul și programe educaționale computerizate.
- 2) Să fie instituit un cadru organizatoric corespunzător.
- 3) Să existe un cadru motivațional.

Începînd cu anul 1998, școlile de cultură generală, gimnaziile, liceele, colegiile, institutele și universitățile care țineau de Ministerul Educației și Științei au fost dotate cu cîte un set de 10 computere moderne de tipul Hewlett Packard. Dar multe instituții de învățământ din republică și-au procurat tehnică de calcul cu forțe proprii.

Situația lasă de dorit la capitolul asigurării cu soft educațional național. În anul 1998 au fost distribuite și cîteva programe computerizate la fizică, limba



desfășoară în grupuri mici sau individual. Într-un proces instructiv-educativ de acest tip calculatorul se încadrează de minune. Profesorului nu-i este teamă că va fi substituit de mașina electronică, din contra, el poate crea programe educaționale computerizate care să exercite o activitate didactică. Astfel, cadrul didactic devine mai mult un manager al formării cunoștințelor la elevi și studenți.

Este regretabil faptul că aplicăm un model de instruire informativ care s-a compromis. Mai mult ca atât, îl dezvoltăm în continuare, complicând programele educaționale și conținuturile studiate, reducând numărul orelor practice și mărirându-l pe cel al prelegerilor. Este greu de enumerat disciplinele, a căror studiere se bazează doar pe prelegeri. Ca rezultat al unei astfel de politici educaționale, elevii și studenții noștri reproduc cu greu conținuturile studiate, posedă cunoștințe aplicative ce lasă de dorit. În plus, ele sînt învechite din cauza rămîinerii noastre în urmă față de țările dezvoltate în planul cercetărilor științifice și tehnologice.

Cu astfel de cunoștințe este foarte dificil să activezi în noile condiții economice unde sînt necesare cunoștințe din cele mai avansate în toate domeniile științei.

După cum vedem, s-a format un cerc vicios:

- a) elevii și studenții noștri nu sînt motivați pentru a învăța, deoarece cunoștințele acumulate nu le garantează un loc de muncă și un nivel de trai mai bun;
- b) salariile mici și atitudinea necorespunzătoare a statului și a societății față de profesori nu-i motivează să-și exercite conștiincios atribuțiile;
- c) statul nu poate aloca mai mulți bani pentru învățămînt, reieșind din starea economiei naționale.

Depășirea crizei economice în care se află Republica Moldova poate fi realizată doar concomitent cu

modernizarea sistemului instructiv-educativ, prin trecerea la un învățămînt formativ la toate nivelurile, prin asigurarea unui cadru motivațional adecvat la elevi și studenți. Doar în asemenea condiții tehnica de calcul procurată în scopuri educaționale va fi utilizată cu adevărat eficient.

Practica de elaborare și utilizare a programelor computerizate de instruire, acumulată pe parcursul celor 20 de ani de activitate a Laboratorului *Sisteme de instruire asistate de calculator* al Universității de Stat din Moldova a fost expusă în lucrarea metodică ***Instruirea computerizată***. Am creat, de asemenea, un CD educațional ce conține peste 100 de programe computerizate de instruire, care vor ajunge în curînd în instituțiile de învățămînt din republică. Credem că aceste materiale didactice vor fi utile, în primul rînd, profesorilor entuziaști care, indiferent de condițiile sociale și economice, au muncit și continuă să muncească cu abnegație la formarea unor generații culte și bine instruite. Ei vor fi printre primii pedagogi ce vor încerca să implementeze aceste inovații, vor elabora propriile programe computerizate de instruire și vor dezvolta în continuare această metodă didactică promițătoare.

Contăm mult pe elevii și studenții care, prin nestăvilita lor sete de cunoaștere și prin magia pe care o exercită asupra lor calculatorul electronic, vor utiliza programele computerizate din acest CD. Unii dintre ei vor fi atrași de jocurile didactice (peste 20 de jocuri computerizate la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie, limba română, limbile moderne, istorie) pentru a-și forma abilități la nivel aplicativ; alții – de programele prin intermediul cărora vor învăța să rezolve probleme și exerciții, să scrie ecuații ale reacțiilor chimice și să-și formeze deprinderi și aptitudini de a opera cu informația acumulată anterior. Vor fi și elevi, care vor dori să creeze ei înșiși. Pentru acestea deocamdată a fost realizat un singur program (primul, dar nu și ultimul) – un Constructor la Electrofizică, cu ajutorul căruia pot fi alcătuite diferite circuite electrice.

CD-ul conține, de asemenea, două programe computerizate de evaluare a cunoștințelor pentru studenții Facultății de Chimie a USM. Metodologia de evaluare prezentată poate servi drept model la realizarea unor programe similare și pentru alte discipline. Aplicarea lor în procesul de instruire, în locul lucrărilor de control, i-ar scuti pe profesori de un lucru de rutină – verificarea și notarea acestora. Vă asigurăm că în ipostaza dată calculatorul electronic va realiza sarcinile educaționale nu mai rău decît profesorul.

Pentru ca această metodă didactică să se înscrie firesc în procesul instructiv-educativ din republică, este necesară introducerea în masă a instruirii computerizate, fapt ce poate fi realizat doar după implementarea unui învățămînt formativ.

Calitatea educației cognitive – noi perspective

Problemele educației constituie una dintre preocupările societății noastre.

Pedagogia poate răspunde la întrebarea în ce mod poate fi păstrat, transformat și transmis nivelul atins al cunoștințelor – moment ce provoacă o serie de divergențe și suspiciuni. De exemplu, când încercăm să comunicăm anumite cunoștințe sau reprezentări, ne dăm bine seama că aceasta constituie o sarcină dificilă din punctul de vedere al asimilării. Este necesar să depunem mari eforturi de ordin epistemologic, să acordăm cunoștințelor forme și structuri inedite, încât ele, prin intermediul noilor conținuturi, să fie acceptate, asimilate și comunicate generațiilor viitoare. De aceea, pedagogia servește drept mecanism de dezvoltare atât a cunoștințelor propriu-zise cât și a reprezentărilor omului despre lumea înconjurătoare. Nu în zadar Comenius susținea că, de fapt, copiii le impun părinților anumite reguli și norme. Rareori ne gândim la lucrurile pe care le înfăptuim și nu încercăm să răspundem la întrebarea de ce trăim în așa mod și nu altfel. Însă atunci când venim în contact cu elevii, dorind să reușim a le transmite ceea ce ne-am propus, simțim „obligați” să medităm: de ce acționăm așa și nu altfel? Astfel se solicită elaborarea principiilor și normelor.

Să reflectăm puțin asupra acestor criterii, reguli, cerințe, elaborate de Adulți pentru Copii. Conform principiului *să știm tot despre toate*, cunoștințele acumulate pe parcursul secolelor urmează să fie transmise copilului. Desigur (în sensul îngust al cuvântului *transmitere*), școala tradițională a constituit într-adevăr o performanță, formînd sute de savanți sau pur și simplu oameni cărturari. Atunci ce ne suscită îndoiele? Faptul că transmiterea informației presupune, în esență, transmiterea unor cunoștințe ce aparțin altor persoane: idei, opinii, concluzii, gânduri, expresii, cuvinte. Acestea se sedimentează în memoria noastră (tot mai profund) pînă cînd se formează o „sită” (concepțiile noastre despre lume), prin care se cerne „făina” (noile idei, opinii, informații), iar în funcție de mărimea „ochiului de sită”, o acceptăm sau o aruncăm la „tărîțe”. Astfel credem noi că gândim. Pe cînd gîndirea, înțelegerea nu înseamnă a găsi reflecții, poziții comune, ci a aprofunda, a extinde propriile atitudini și opinii. Desigur, a avea răspunsuri gata pentru orice întrebare este cu mult **mai comod, mai sigur** decît să pui la îndoială ceea ce te-ai obișnuit, să privești lumea din diferite unghiuri de vedere.

În prezent, pedagogia trece printr-o criză profundă legată în mare măsură de cea a filozofiei, orientării ontologice, religiilor, statului. Dispar

Gheorghe ȘALARU



punctele de referință pentru întrebarea „Cum trebuie să trăiești în ziua de astăzi?”. Pedagogia își pierde coordonatele din vechiul sistem de referințe și, o dată cu aceasta, își pierde „conținutul”. La ordinea de zi apare întrebarea „Cum ar trebui noi, cetățenii sec. XXI, să-i învățăm pe copiii noștri?” Dacă noi, Adulții, nu știm ce vrem și cum trebuie să trăim, poate nu știm nici ce urmează să-i învățăm pe Copii? Evident, răspunsuri adecvate acestei provocări nu sînt ușor de formulat.

Actualmente, în școala tradițională cunoștințele se evaluează prin teste, examene. Capacitatea de a aplica diferite formule și reguli vine în detrimentul celei de a identifica problema și a o rezolva pro-activ, propunînd alternative și soluții nestandard. Cunoștințele, în general, sînt concepute ca „sumă a tot ce a acumulat omenirea pînă în prezent” și nu contează dacă ele nu pot fi asimilate de copil sau dacă majoritatea lor nu vor fi solicitate în practica cotidiană. Nu este luat în considerare nici argumentul că volumul informației crește vertiginos și că în următorii 15 ani se va dubla, iar o bună parte din cunoștințele de astăzi nu vor mai fi valabile. „Important” este ca elevul nostru **să cunoască**, nu este clar însă de ce se fac asemenea eforturi?

În Curriculumul Național, alături de cunoștințele ce urmează a fi asimilate de elev, un loc aparte îi revine capacității acestuia de a *învăța să învețe*, care cuprinde două componente: *acțiuni reflexive* și *acțiuni de cercetare*.

Acțiunile reflexive vin să identifice problemele pentru a căror soluționare nu avem cunoștințele, abilitățile necesare și răspund la întrebarea „Ce să învățăm?”. Grație acestor acțiuni devine sesizabil nivelul incompetențelor personale. Problema „Ce să învățăm?” evocă construcția cunoașterii individuale și constituie temelia structurării personalității.

Acțiunile de cercetare sînt indicate pentru achiziționarea cunoștințelor, abilităților și răspund la întrebarea „Cum ar trebui să învățăm?”. Procesarea, transformarea informației în cunoștințe – teorii, noțiuni, principii, abilități intelectuale – cuprinde o parte însemnată din efortul elevilor.



Cum am putea ieși din limitele propriei incompetențe? Doar de sine stătător. Este oportun ca elevul să elaboreze independent o nouă modalitate de soluționare a problemei, să fie creativ, să cerceteze, să experimenteze, să caute și să găsească informațiile necesare din diferite surse (biblioteci, Internet), să apeleze la persoane avizate și experți etc. Prioritate se acordă dezvoltării proceselor cognitive: inovație și găsire de alternative; redescoperire și generare a noului; originalitate și invenție; aplicare și construcție de scheme mentale proprii; capacitatea de investigare și analiză critică; capacitatea de învățare într-o formă autonomă, într-un stil propriu.

Important este, în primul rând, ca abilitățile obținute să nu rămână nevalorificate și, în al doilea rând, să le acordăm șanse de schimbare Copiilor și Adulților din toate mediile (chiar și celor cu deficiențe). Dezvoltarea unor asemenea competențe intelectuale tinde să devină obiectivul prioritar al învățământului la acest început de secol. Este vorba de așa-numita “educație cognitivă”, instituționalizată în multe țări europene și în SUA, care implică reînnoirea teoriei și practicii instructive. În acest sens, apare necesitatea de a pune în acțiune, la toate nivelurile, nu numai capetele luminate, dar și mâinile abile, bine exersate; de a invoca și cunoștințe, și abilități, și atitudini. În contextul școlii tradiționale și celei a sec. XXI, să ne amintim împreună cu Michel Serres de pantoful Cenușăresei: „un pantof de sticlă, constant și rigid, ar dori un concept fix și riguros, valabil pentru o lume stabilă: măsura justă a unui picior care nu știe, nu merge, nu aleargă, nici nu valsează”.

André de Perreti ne sugerează că „descoperirea pentru fiecare picior a pantofului de blană înseamnă simbolic să dai fiecăruia, într-un mediu măsurat variabil, evoluția care transformă o cenușăreasă în prințesă...”. Trebuie să știm „să luăm măsura piciorului”, deci să dezvoltăm ceea ce poate fi diferențiat în raport cu indivizii, ale căror deosebiri pot deveni complementare sau anevoioase, să ne detașăm în așa fel de amintirile triste de identificare a tot și a tuturor și să amplificăm șansele învățământului în diversificarea lui progresivă.

Școala tradițională a fost centrată, în mare, nu numai pe cunoștințe, conținuturi, dar și pe educator. Pedagogul

nu negocia cu elevul obiectivele și referințele cognitive ca activități practice. Era obligatorie asigurarea unei acumulări de cunoștințe, transmise prin antrenament și repetări (adesea inutile), metodele didactice fiind determinate de conținuturi, manuale și profesor.

Astăzi învățătorului i se solicită centrarea pe elevi, invitându-i să coopereze pentru a defini anumite obiective, pentru a alege anumite conținuturi, pentru a utiliza anumite tehnici de lucru etc. Școala ar trebui să constituie modelul unei societăți civile, în care sînt garantate și funcționale: dreptul copilului la auto-determinare, dreptul de a alege valori ce ar contribui la conlucrare și colaborare, bazate pe dezvoltarea personalității. Profesorul este cel care *învață cum să înveți*. Asemeni unui antrenor, el nu „aleargă” alături de discipolul său, dar îl „ajută”, îl consultă în parcurgerea cu succes a traseului propus. Important este efectuarea lucrului în comun, ca rezultat al unei înțelegeri, sub forma unui contract social între Adulți și Copii. Contractul social, în cazul de față, nu este un termen juridic, ci un mijloc de cooperare între școală și stat, școală și comunitate, școală și elevi. Deciziile elaborate în domeniul politicii educaționale urmează a fi realizate în baza acestuia.

Noile exigențe și modificările survenite în ultima vreme trezesc speranță, dar și frică, dau naștere sentimentelor și emoțiilor. Ambivalența schimbării provoacă teama de necunoscut, produce distorsiuni. Ea însă poate fi și benefică, dacă este planificată și negociată, dacă sînt prezente ambele personaje: Adultul și Copilul.

La început de sec. XXI ar fi binevenit să promovăm o pedagogie a valorilor și relațiilor, a cooperării și competiției, a asumării rolurilor și negocierii, a varietății de stiluri și colaborării și atunci cînd noi, Adulții, vom medita la binele Copiilor, să ne amintim de versurile lui Kahlil Gibran:

Copiii voștri nu-s copiii voștri

Ei sînt fii și fiice ale vieții

Ei au venit prin intermediul vostru

Dar nu de la voi

Și cu toate că sînt cu voi

Nu vă aparțin

Puteți să le dați dragostea voastră,

dar nu și gîndurile

Pentru că ei au gîndurile lor

Puteți să le dați acoperiș corpurilor,

dar nu și sufletele

Pentru că sufletele lor trăiesc în

casa de mîine care n-o puteți

vizita nici în vis.

Vă puteți strădui să fiți ca ei

Dar nu încercați să-i faceți ca voi,

pentru că viața nu se întoarce înapoi și

nu se reține în ziua de ieri.



Ecaterina ȘOITU

„Corpul e creat de părinți, sufletul e modelat de educatori”.

/proverb mongol/

Problema competenței profesorului pentru munca instructiv-educativă a suscitat și continuă să suscite interesul cercetătorilor, acordându-se o atenție predilectă componentelor structurale, modului în care se articulează cerințele de rol specific profesiei didactice cu trăsăturile de personalitate ale celor ce o exercită.

Pedagogul care consideră că poate să-și îndeplinească misiunea doar prin acumularea unor cunoștințe se înșeală: el este dator, înainte de toate, să-și creeze anumite predispoziții de ordin moral, pentru ca expresia „Copilul, ființa divină, dar neînțeleasă” să rămână în umbră.

Un model solicitat profesorului de astăzi conține: bunătațe și caritate, autoexaminare, renunțare la autoritarism etc. Cadrul didactic trebuie să fie ferm convins de faptul că elevul își va manifesta capacitățile grație efortului pe care îl va depune; să nu-și zdruncine credința privind nivelul de pregătire pe care-l poate atinge copilul și că acesta își va demonstra adevărata natură doar atunci când va îndeplini o muncă după placul său.

Numele și îndeletnicirea generează încredere, o încredere fără margini față de profesor atât din partea elevilor, cât și din cea a părinților.

Profesorul este obligat să aibă demnitate și să fie modest; să nu se limiteze la obținerea unor rezultate eficiente cu elevii buni, dar să le acorde ajutor și copiilor dificili, utilizând variate forme de educație.

Pedagogul este asemeni unui grădinar și unui chirurg: chirurg – fiindcă este dator să elimine concepțiile greșite din suflet; grădinar – fiindcă este dator să sădească minunatele flori ale omeniei. Omul care și-a ales această meserie este obligat să se autoverifice prin prisma celor mai înalte criterii; slăbiciunile ce le sînt iertate celorlalți în cazul acesta devin inadmisibile. Or, a fi pedagog nu e numai o profesie, e și vocație...

Această meserie nobilă a presupus întotdeauna o mare doză de curaj și astăzi, poate mai mult ca oricînd, avem nevoie de o asemenea calitate.

A fi pedagog nu e numai o profesie, e și vocație...

Pedagogul trebuie să fie o persoană capabilă să protejeze elevii de stări de inhibiție psihică, de momente de incertitudine, de indispoziții prin modelarea profilului etico-moral al acestora și prin formarea unei personalități cu caracter ferm, interese diverse, cultură înaltă și aspirații nobile.

Oriunde s-ar afla, oricare i-ar fi starea sufletească, profesorul este obligat să rămînă un exemplu de comportament civic.

Pentru viața morală a omului libertatea este necesară în aceeași măsură ca și oxigenul pentru cea fizică. Dar așa cum oxigenul din aer, separat de azot, ne-ar mistui plămîinii, la fel și libertatea separată de activitate și responsabilitate îl ruinează pe om din punct de vedere moral.

Profesorul e purtător al moralității în sensul cel mai înalt; fără exemplu propriu cuvintele devin gratuite, iar faptele care vin în contradicție cu vorbele diminuează nu numai autoritatea lui, ci și a întregului corp didactic...

De cîte ori pe noi, pedagogii, ne supără impulsivitatea și agresivitatea elevilor, depresiile, dezechilibrul lor psihic ori timiditatea, ținuta abătută, schimbarea bruscă a stării de spirit. Să nu ne indignăm – toate aceste manifestări infantile constituie amprente ale vieții sociale care, de multe ori, mutilează sufletul copilului.

Să nu uităm esențialul: activitatea noastră implică influența personalității asupra altei personalități. Într-un cuvînt, munca pedagogului este mereu încordată și doar sufletul mărinimos, sentimentul de profundă compasiune față de copil o poate înnobila, oferind posterității frumoasele roade ale educației...

Și ar fi bine, dacă fiecărui profesor i s-ar potrivi acele cuvinte dulci, rostite de Otilia Onța, elevă în cl.a X-a la Liceul „Gheorghe Asachi”, în ajun de Ziua Profesorului:

„Prin chipurile lor senine ei se aseamnă cu sfinții zugrăviți pe icoane, căci dragostea față de copii, față de frumos i-a înnobilat.

Profesorii sînt înzestrați cu o bogăție spirituală neobișnuită, iar devotamentul față de noi apare ca singura coordonată a existenței lor.

Profesorii constituie vatra de spiritualitate a unei societăți”.





Valentina HAHEU

Finalitățile instruirii la Istorie

nu trebuie să uităm că un obiectiv important al acestei discipline ar fi cunoașterea patrimoniului cultural național și universal, aportul fiecărui popor la dezvoltarea umanității.

La originea obiectivelor majore se află următorii factori:

- influența noii metodologii care a schimbat accentele în educația istorică;
- calitatea disciplinei date de a fi una globală și intermediară (includerea multiculturalității: istoriei mediului, științei, tehnicii etc.).

Obiectivele instruirii istorice în școală, raportate la conceptul curriculumului, pot fi clasificate în trei categorii:

1. **Dezvoltarea personalității** (dobândirea unor cunoștințe despre trecut constituie un factor absolut necesar pentru formarea unei personalități prin prisma educației umaniste).
2. **Înțelegerea și dezvoltarea perspectivei istorice** (istoria este o disciplină științifică ce oferă în mod intrinsec cunoștințe și aptitudini valoroase).
3. **Acceptarea diversității într-o societate democratică** (socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean, percepția istoriei ca un element esențial în atingerea altor scopuri importante ale educației).

Aceste direcții pornesc de la concepția dezvoltării dimensiunii europene a educației, propusă încă în 1989, care avea următoarele obiective:

- să asigure tinerilor cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare pentru a face față încercărilor majore ale societății contemporane;
- să pregătească tinerii pentru a fi mai mobili, pentru a trăi și a munci într-o Europă democratică, multiculturală și cu o mare diversitate lingvistică;
- să îi facă pe tineri conștienți de moștenirea culturală comună și de responsabilitățile lor ca europeni.

Termenul „dimensiune europeană” implică „o cunoaștere a obiceiurilor, a culturii, a limbii și a situației economice din alte țări europene, dar aspectul crucial este înțelegerea mecanismului prin care toate aceste elemente creează diferite perspective în modul de a-i percepe pe ceilalți europeni și pe noi înșine” (J. Ritchie, *Dimensiunea europeană în schimburile regionale*).

Dacă dorim să educăm persoane cu înaltă conștiință civică, folosirea argumentului istoric în scopuri politice este inadmisibilă. Ca un susținător al demo-

Oamenii sînt în drept de a cunoaște trecutul. Istoria a fost și probabil va fi un subiect larg disputat în societate, de la cei ce neagă importanța ei pînă la apologeții care văd în ea un instrument perfect de educație a generațiilor în creștere. Dorim însă să scoatem în evidență întreaga semnificație a cuvîntului *Istorie*, mai ales atunci cînd ne referim la finalitățile instruirii la disciplina cu același nume. Această noțiune are două accepții distincte pe care publicul larg, dar și unii profesioniști adesea le confundă. Istoria înseamnă deopotrivă ceea ce s-a petrecut cu adevărat și încercarea de reconstituire a ceea ce a fost, adică discursul despre trecut. În înțelesul general acceptat, istoria apare mai degrabă ca un *discurs despre trecut*. Este o imagine a trecutului, desigur incompletă, iar în manualele școlare redată uneori mult simplificată și/sau denaturată (intenționat sau din necunoaștere).

O a doua problemă ar fi subiectivitatea istoriei, adică imposibilitatea omului de a cunoaște pe deplin trecutul, conform celebrei expresii a lui L. Ranke „*Istoria cum a fost ea cu adevărat*”. Dacă mai adăugăm faptul că istoria este scrisă de oameni (cu calități, dar și imperfecțiuni, cu pregătire, dar și cu amprenta perioadei în care trăiește), atunci vedem că nu putem vorbi despre o *istorie obiectivă*, nu o putem numi istorie, ci *istorii*.

Dat fiind cele expuse mai sus, să ne referim în continuare la *funcția pedagogică a Istoriei*. Din tot ce se cunoaște despre trecut, din toate realizările științei istorice, pedagogii au selectat cele mai relevante evenimente, procese și legități pentru a le introduce în programele și manualele școlare.

Cu ajutorul istoriei fiecare cetățean își conștientizează identitatea, cunoaște alte culturi și își dezvoltă gândirea critică. De asemenea, ea poate contribui la crearea unui spirit de toleranță la indivizii unei comunități și la cetățenii întregii lumi, la dezvoltarea unei atitudini responsabile și democratice.

Din aceste considerente, este necesar să fim consecvenți în determinarea finalităților instruirii istorice în școală. Pășind într-un nou mileniu totuși

crației ne vine în ajutor metodologia istoriei, care încurajează o abordare din mai multe perspective a oricărei teme. Drept o premisă fundamentală a înțelegerii subiectelor istorice îl constituie faptul că informația nu trebuie percepută ca atare, ci examinată critic pentru a-i analiza scopul și mesajul.

În baza celor menționate, putem deduce următoarele finalități ale instruirii istorice:

- conștientizarea prezentului;
- înțelegerea originii problemelor contemporane;
- dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea locală, regională, europeană, mondială;
- cunoașterea patrimoniului cultural;
- aplicarea diverselor metodologii de percepere și interpretare a trecutului;
- trezirea interesului pentru trecutul istoric;
- încurajarea cunoașterii altor culturi și civilizații;
- înțelegerea multilaterală a faptelor și proceselor istorice.

Aceste finalități le vor ajuta tinerilor să dobândească abilitatea de a păstra și a promova democrația, drepturile omului și libertățile fundamentale.

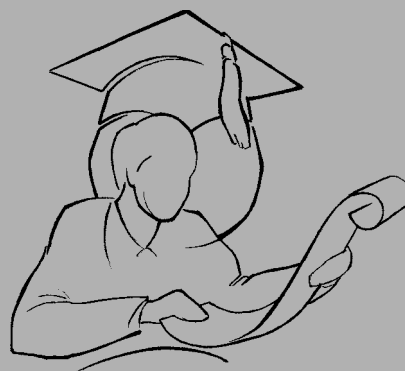
Curriculum Național: șapte dimensiuni ale noutății

- ♦ Plasarea învățării – ca proces – în centrul demersurilor școlii (important este nu *ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat*)
- ♦ Orientarea învățării spre formarea de capacități și atitudini, prin *dezvoltarea competențelor proprii rezolvării de probleme*, precum și prin *folosirea strategiilor participative în activitatea didactică*
- ♦ *Flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre școală* (structura unui învățământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret, iar nu a unui învățământ uniform și unic pentru toți, conceput pentru un elev abstract)
- ♦ *Adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană*, precum și la preocupările, interesele și aptitudinile elevului
- ♦ Introducerea unor noi modalități de selectare și de organizare a obiectivelor și a conținuturilor, conform principiului „*nu mult, ci bine*”
- ♦ Important este nu doar *ce anume*, dar *cît de bine, cînd și de ce* se învață ceea ce se învață, precum și *la ce anume servește mai târziu ceea ce s-a învățat în școală*
- ♦ *Posibilitatea realizării unor parcursuri școlare individualizate, motivante pentru elevi*, orientate spre inovație și spre împlinire personală
- ♦ *Responsabilizarea tuturor agenților educaționali în vederea proiectării, monitorizării și evaluării curriculumului*

Extras din „Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință”, p.14, București, 1998

Prin unirea destinului cu fapta omenească se obține întotdeauna succesul.

Proverb indian



EVENIMENTE C E P D

Turism didactic 2001

Începînd cu data de 30 august 2001, în cadrul Programului Dezvoltare curriculară, în scopul sprijinirii cadrelor didactice și manageriale în procesul de implementare a curriculumului de liceu, au fost organizate *seminarii cu elemente de training pentru profesorii de liceu cu genericul “Recomandări practice pentru implementarea curriculumului de liceu, cu accent pe clasa a XII-a”*, care au cuprins 10 discipline școlare: limba română, limba franceză, istoria, filozofia, psihologia, geografia, fizica, matematica, chimia și biologia. În colaborare cu Direcțiile Județene de Învățămînt, pînă la 15 noiembrie curent, s-au desfășurat peste 80 de activități de dezvoltare profesională pentru pedagogii din colegiile și liceele din municipiul Chișinău și județele: Soroca, Bălți, Chișinău, Lăpușna, Ungheni, Tighina și Orhei, la care au participat peste 1000 de cadre didactice.

Fiecare seminar a durat 8 ore academice, grupurile fiind constituite din 16-20 de persoane. La debutul training-urilor, participanții au completat un chestionar de evaluare a calității curriculumului ca document școlar și a procesului de implementare a acestuia. Intenționăm să prezentăm sugestiile de modificare și îmbunătățire a curriculumului liceal, într-un raport de sinteză, Ministerului Învățămîntului și Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare.

Conținuturile abordate au fost selectate cu preponderență din clasa a XII-a, incluzînd subiecte ce țin de obiective, proiectare de scurtă și lungă durată, evaluare continuă și sumativă etc. Impactul și utilitatea acestor activități de unicat, prin tematică și



maniera de abordare, au fost deosebite, fapt confirmat de profesori prin probele de evaluare. Ne-am convins că peste 90 la sută dintre participanți au reușit să se clarifice în noutățile curriculare din ultima clasă de liceu, au primit instrumente concrete de lucru la clasă, precum și recomandări pentru proiectarea didactică și pentru evaluarea de la BAC-ul 2002.

Viorica Goraș-Postică,
Coordonator Program Dezvoltare curriculară



Conferință de presă

La 1 noiembrie 2001, *Centrul Educațional PRO DIDACTICA* a organizat o conferință de presă la care au participat reprezentanți ai mass media, desfășurată cu prilejul lansării burselor pentru profesorii de la sate **Educație pentru o societate deschisă** (ediția a III-a) și a site-ului educațional **Pro Education**. Site-ul este un proiect recent al CEPD care oferă noi orizonturi de informare, formare și dezvoltare pentru profesori, elevi, specialiști, dar și pentru toți cei interesați de problemele educaționale. Acesta include ample informații din domeniile: *Managementul educațional, Dezvoltare curriculară, Evaluare, Perfecționarea cadrelor didactice* etc., și pune la dispoziție sistematic cele mai proaspete știri educaționale din republică. Problemele din învățământ pot fi dezbătute în cadrul Clubului de discuții „Forum”.



La elaborarea conținuturilor site-ului și-au adus contribuția atât autori autohtoni: formatori, profesori școlari, cercetători, manageri școlari, psihologi, profesori universitari etc., cât și din străinătate – persoane notorii din domeniul educațional.

În cadrul conferinței de presă a fost lansat și concursul pentru jurnaliștii din republică, avînd ca obiectiv sensibilizarea opiniei publice cu privire la problemele stringente din învățământ și oglindirea cît mai amplă a situației din această sferă de activitate.

Ziariștilor li s-a propus să prezinte la concurs materiale la cel puțin două dintre subiectele de mai jos:

- accesul la educație;
- statutul profesorului;
- democratizarea învățămîntului;
- școala și comunitatea;
- calitatea manualelor școlare;
- utilizarea tehnologiilor informaționale;
- aspecte de politică educațională;
- pregătirea cadrelor didactice;
- dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Materialele vor fi publicate în paginile ziarelor și revistelor din republică, iar noi, dragi cititori, vă vom informa despre desfășurarea acestui concurs.

Lilia Stîrcea, Coordonator *Relații cu publicul*

Bursele – 2001

Programul *Perfecționarea cadrelor didactice*, în cadrul căruia se organizează Concursul de Burse **Educația pentru o societate deschisă**, oferă sprijin pentru dezvoltarea continuă a profesorilor din învățămîntul preuniversitar, contribuind astfel la susținerea reformei educaționale din republică.

Din 1999 pînă la momentul actual, de cursurile de perfecționare au beneficiat 1067 de profesori, iar 452 de persoane au devenit cîștigătoare ale Concursului de Burse.

Actuala ediție s-a desfășurat în perioada 15 octombrie -1 decembrie curent. Celor 100 de cîștigători li s-au oferit:

- un program de instruire de 56 de ore academice, dintre care:
 - 36 de ore la *Didactica generală* (subiecte: Finalitățile educației, Operaționalizarea obiectivelor, Tehnologia didactică, Evaluarea didactică, Proiectarea didactică);
 - 10 ore la *Psihologie* (subiecte: Particularitățile individuale, specifice și cele de

vîrstă ale adolescenților; Problemele vîrstei; Prevenirea și profilaxia traficului cu ființe umane);

- 10 ore de Inițiere în utilizarea computerului.
- o mapă cu materiale didactice suport;
- carte de specialitate;
- acoperirea cheltuielilor pentru cazare, hrană și transport.

Stagiul de perfecționare este alcătuit din trei etape: cursurile propriu-zise, urmate de perioada de implementare a achizițiilor dobîndite în cadrul trainingurilor, după care participanții se prezintă la activitatea de evaluare a experienței acumulate.

Activitățile sînt coordonate de formatorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA: profesori universitari și de liceu, specialiști ai Direcțiilor Județene Învățămînt, Tineret și Sport și ai Ministerului Învățămîntului.

Violeta Dumitrașcu,
Coordonator Program
Perfecționarea cadrelor didactice

Înțelept nu este cel care cunoaște multe, ci acela care știe ceea ce trebuie.

Eschil



PONDEROSA VOX



Sorin CRISTEA

Tema “Finalitățile educației” abordează problematica orientărilor valorice angajate în proiectarea activităților de educație/instruire, realizabile la nivel de sistem și de proces. Dezvoltarea acestei teme presupune: 1) definirea conceptului pedagogic de finalitate a educației; 2) analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației; 3) analiza principalelor finalități: idealul – scopurile – obiectivele educației.

1) DEFINIREA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE FINALITATE A EDUCAȚIEI

Conceptul pedagogic de finalitate a educației definește o trăsătură fundamentală a educației referitoare la dimensiunea teleologică și axiologică a acesteia în calitate de activitate de formare-dezvoltare a personalității umane, realizabilă la nivel de sistem și de proces.

Dimensiunea teleologică a educației exprimă capacitatea de proiectare a educației conform unor “ținte” sau intenții prin intermediul finalităților educației, angajate la nivel de sistem (de educație, de învățământ) și de proces (de învățământ). Finalitățile educației asigură orientarea valorică a oricărei acțiuni

Finalitățile educației

Conferințele PRO DIDACTICA

educaționale spre anumite “ținte”/intenții care concentrează evoluții viitoare și soluții optime, inovatoare, superioare celor realizate anterior.

Dimensiunea axiologică a educației exprimă capacitatea de valorizare a educației prin intermediul finalităților educației care oferă anumite repere constante aflate la baza conținuturilor generale: morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice. Finalitățile educației implică astfel un ansamblu de corelații funcționale, angajate, în forme diversificate, între valorile pedagogice generale și conținuturile pedagogice generale.

Funcțiile finalităților educației definesc consecințele cele mai importante ale acestora, semnificative la scară socială. Avem în vedere următoarele două categorii de funcții generale care definesc esența teleologică și axiologică a finalităților educației: a) funcția de proiectare a oricărei activități de educație/instruire; b) funcția de valorizare a oricărei activități de educație/instruire.

Structura finalităților educației corespunde funcțiilor generale de proiectare și valorizare a activității de educație/instruire realizabile, în mod obiectiv, la nivel de sistem (sistem de educație, sistem de învățământ) și de proces (proces de învățământ). Analiza sa este posibilă în contextul avansării unui model cu triplă dimensiune: spațială – temporală – acțională.

Structura *spațială* marchează aria de acțiune a finalităților care intervin la nivel: general – particular – concret. Cei trei termeni, care exprimă trei grade de generalitate, sînt aplicabili în mod diferit, în raport de sistemul de referință avut în vedere (sistemul de învățământ, privit în ansamblul său; procesul de

învățământ privit: în ansamblul său, pe trepte sau discipline școlare, la nivel de activități concrete/grupate pe capitole, subcapitole, lecții etc.).

Structura *temporală* marchează aria de acțiune a finalităților care intervin pe termen: lung – mediu – scurt. Și în acest caz, cei trei termeni temporali sînt aplicabili în mod diferit în raport de sistemul de referință avut în vedere (sistemul de educație, sistemul de învățământ, procesul de învățământ – în ansamblul lor; un nivel de învățământ; un an de învățământ, un semestru de învățământ, un modul de învățământ, un curs universitar, o oră de clasă).

Structura *acțională* marchează diferențele grade de derivare a finalităților (în condiții spațiale și temporale determinate pedagogic), realizabile prin operații de: a) *direcționare* (a idealului educației în cadrul scopurilor educației valabile la nivelul sistemului de educație/învățământ); b) *generalizare* (a scopurilor educației la nivelul obiectivelor generale ale procesului de învățământ); c) *specificare* (a obiectivelor generale la nivelul obiectivelor particulare/specifice ale procesului de învățământ); d) *operaționalizare* (a obiectivelor particulare/specifice la nivelul obiectivelor concrete ale activităților de educație/instruire planificate/semestrial, săptămînal, zilnic în cadrul procesului de învățământ).

În *concluzie*, conceptul pedagogic de *finalitate* definește *orientările valorice* angajate în domeniul educației/instruirii, la nivel de sistem (de educație, de învățământ) și de proces (de învățământ) realizabile în cadrul unui model tridimensional, valabil în sens *spațial* (general, particular, concret), *temporal* (pe termen lung, mediu, scurt) și *acțional* (derivare prin direcționare, generalizare, specificare, operaționalizare) prin intermediul categoriilor de *ideal* al educației – *scopuri* ale educației – *obiective* ale educației.

2) ANALIZA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE FINALITATE A EDUCAȚIEI

Analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației este realizabilă într-o dublă perspectivă: a) o perspectivă filozofică; b) o perspectivă politică.

Perspectiva filozofică evidențiază semnificația finalităților din două puncte de vedere: al rolului angajat în clarificarea statutului epistemologic specific științelor educației; al contribuției angajată în explicarea și interpretarea raportului dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a activității de educație/instruire.

Din perspectivă *epistemologică*, finalitățile educației conferă pedagogiei un tip de explicație propriu științelor socioumane – explicația teleologică, analogică practic cu explicația cauzală operabilă în domeniul științelor naturii sau al științelor experimentale. Finalitățile educației evidențiază astfel: a) obiectul de studiu specific pedagogiei care presupune un tip de determinism specific (condiționat teleologic și

axiologic); b) legitățile specifice pedagogiei (care sînt probabilistice sau statistice, exprimate uneori sub forma unor principii integrabile în zona normativității pedagogice); c) metodologia de cercetare specifică (bazată pe înțelegere și interpretare angajate predictiv, dar și postdictiv, ca resurse de autoreglare).

Din perspectivă *praxiologică*, finalitățile contribuie la rezolvarea unei probleme fundamentale pentru eficientizarea oricărei activități de educație/instruire proiectată la nivel de sistem și de proces – problema raportului dintre dimensiunea obiectivă și dimensiunea subiectivă a educației. *Dimensiunea obiectivă* este concentrată la nivelul funcțiilor generale ale educației care definesc consecința socială cea mai importantă a educației, formarea-dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sale în societate (în sens cultural, civic, economic). *Dimensiunea subiectivă* este asumată la nivelul finalităților educației care definesc orientările valorice (generale, specifice, concrete; pe termen lung, mediu, scurt) necesare pentru transpunerea funcțiilor generale ale educației în *practica* educației/instruirii, proiectată valoric la nivel de sistem și de proces.

Perspectiva politică evidențiază semnificația finalităților educației din două puncte de vedere: *normativ* și *managerial*. În termeni de politică a educației, *finalitățile educației* angajează astfel anumite raporturi specifice cu *normele pedagogice* și cu *resursele pedagogice*.

Perspectiva normativă clarifică raporturile dintre finalitățile educației și principiile educației. Pe de o parte, finalitățile nu rezultă din principii (sau norme oricare ar fi natura lor: pedagogică, filozofică, morală, religioasă etc.) impuse din exteriorul educației/instruirii ci din specificul realității educaționale care solicită: a) anticipare și acumulare valorică ascendentă; b) structurare pozitivă din punct de vedere formativ, a tuturor resurselor pedagogice existente sau virtuale. Pe de altă parte, finalitățile educației asigură normarea activităților de educație/instruire pe fondul unor “ținte” sau intenții *formative* comune, unitare în plan axiologic.

Perspectiva managerială clarifică raporturile dintre finalitățile educației și resursele educației, care devin semnificative la nivelul rezultatelor activității de educație/instruire, evaluabile la diferite intervale de timp. Proiectarea finalităților educației angajează astfel valorificarea deplină a tuturor resurselor specifice domeniului pedagogic (informaționale – umane – didactico-materiale – financiare). Gradul de apropiere sau de depărtare a rezultatelor pedagogice de “țintele” proiectate prin intermediul finalităților educației, evidențiază valoarea socială a acestora confirmată (sau neconfirmată) în contextul resurselor pedagogice valorificate (sau nevalorificate) pe termen scurt, mediu și lung, la nivel de sistem și de proces. La nivel de

politică a educației, riscurile majore sînt cele care mențin finalitățile doar în planul dezideratelor ideale (fără a asigura operațiile de direcționare, generalizare, specificare) sau, din contră, doar în planul obiectivelor concrete/imediate, fărîmîțate, atomizate (fără a asigura raportarea la obiective cu grad mai mare de specificare și de generalizare).

În *concluzie*, analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației evidențiază o problematică specifică, abordabilă la nivel de filozofie și de politică a educației. Avem în vedere *problematică filozofică* a raportului dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a activității de educație și *problematică politică* a raportului dintre proiectele pedagogice propuse – resursele pedagogice valorificate – rezultatele pedagogice obținute la diferite intervale de timp, la nivel de sistem și de proces. Această problematică de maximă generalitate demonstrează rolul determinant al finalităților în clarificarea statutului epistemologic al pedagogiei în contextul unui obiect de studiu specific, unei normativități și metodologii de cercetare specifice.

3) ANALIZA FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

Analiza finalităților educației presupune raportarea la clasificările prezentate anterior care evidențiază existența a trei categorii de orientări valorice – idealul educației, scopurile educației, obiectivele educației – valabile la nivel de sistem (de educație, de învățămînt) și de proces (de învățămînt). Din această perspectivă este necesară analiza a două tipuri distincte dar complementare de finalități: 1) *finalitățile macrostructurale (de sistem)*; 2) *finalitățile microstructurale (de proces)*.

FINALITĂȚILE MACROSTRUCTURALE

Finalitățile macrostructurale definesc orientările valorice care asigură proiectarea și realizarea activității de *formare-dezvoltare* a personalității la nivel de sistem. Avem în vedere idealul educației și scopurile educației. Aceste finalități care angajează evoluția sistemului de educație și de învățămînt, pe termen lung și mediu, reflectă direcțiile fundamentale de dezvoltare a societății la nivel global, în plan economic, politic, cultural, comunitar.

Idealul educației reprezintă finalitatea de maximă generalitate care definește “un prototip” determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății. El marchează “conștiința pedagogică a societății” (vezi *Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969, pag.129; *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.202).

Ca “model al devenirii superioare”, idealul definește tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung pe parcursul unei perioade care acoperă cel puțin două cicluri de educație, fixate convențional în limitele a două decenii. El are un *caracter: istoric* (vezi idealul Antichității, Evului Mediu,

Renașterii, Epocii Moderne; *abstract* (idealul nu este tangibil într-o formă concretă dar susține realizarea activității la un nivel superior); *prospectiv* (idealul angajează o previziune pe 1-3 decenii, premisa planificării pe un deceniu și a programării pe 1-5 ani); *strategic* (idealul asigură abordarea globală, integrativă, inovatoare a problemelor); *politic* (idealul reprezintă interese sociale de maximă generalitate, care prospectează, anticipează acțiuni de anvergură la nivelul scopurilor educației).

Idealul Epocii Moderne reflectă în plan pedagogic transformările înregistrate la nivel social global:

- idealul personalității eficiente, corespunzător etapei societății industrializate timpurii și pe cale de maturizare (secolul XVIII - prima jumătate a secolului XX);
- idealul personalității complexe, multilaterale, corespunzător etapei societății industrializate avansate (anii 1950-1970);
- idealul personalității creatoare și independente, corespunzător etapei societății post-industriale, informatizate (după ani 1980-1990).

Perspectiva informatizării determină generalizarea saltului de la modelul societății închise, caracterizată prin tendința reproducerii stării existente, spre modelul societății deschise, caracterizată prin tendința depășirii stării existente, salt reflectat în plan pedagogic prin idealul personalității deschise, creative, adaptabilă în condiții de schimbare inovatoare continuă (vezi Popper, K.R, 1993, pag. 194-227; Golu, M., 1993, pag. 20-40).

Un asemenea ideal este instituționalizat și la nivelul documentelor de politică educațională care orientează “dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane”, posibilă și necesară la scară socială prin “formarea personalității autonome și creatoare” (*Legea învățămîntului*, nr.84/1995).

Scopurile educației reprezintă finalitățile macrostructurale determinate de ideal care angajează elaborarea direcțiilor strategice de dezvoltare a sistemului de învățămînt, instituționalizate la nivel de politică a educației. Spre deosebire de ideal - “care marchează mai mult intenția fără a garanta urmărirea efectivă a acesteia” - *scopurile educației* “asigură orientarea activității de educație în mod real”, într-o gestiune a timpului evaluabilă pe termen mediu (minimum un ciclu de educație, stabilit convențional la 10-15 ani) și lung (peste un ciclu de educație - vezi De Landsheere, V. G., 1989, pag.26; Hameline, D., 1979, pag.97).

Criteriile necesare pentru alegerea *scopurilor pozitive* implică:

- a) *asigurarea concordanței cu idealul educației*, realizabilă prin acțiuni planificate la nivel de politică a educației;
- b) *depășirea stării actuale*, realizabilă prin acțiuni de perfecționare, ajustare structurală,

restructurare, reformare a sistemului de educație;

- c) *valorificarea potențialului existent*, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele și pe necesitățile interne ale sistemului de educație;
- d) *deschiderea spre diferite alternative operaționale*, realizabilă prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare - evitând "scopurile care pretind a fi definitive" (Dewey, J., 1992, pag.310).

În mod analogic, pot fi depistați indicatorii care probează apariția sau menținerea "scopurilor negative", lansate pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente:

- a) acceptarea, întreținerea sau chiar încurajarea neconcordanței dintre *idealul* pedagogic și *scopurile* pedagogice ale sistemului educațional;
- b) reproducerea stării actuale prin avansarea unor soluții parțiale, de corecție sau de ameliorare a sistemului de educație;
- c) încurajarea dependenței de resursele externe ale sistemului, care pot întreține risipa sau rezolvarea doar a unor probleme pe termen scurt;
- d) închiderea acțiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadapabile la diferite situații particulare, proprii fiecărui sistem național de educație.

Scopurile educației vizează finalitatea unor acțiuni educaționale complexe, declanșate la nivel de politică a educației, în cadrul sistemului și al procesului de învățămînt. Din această perspectivă ele au un *caracter*:

- *practic*, angajînd direcțiile principale de acțiune socială care susțin *structural* politica și planificarea educației într-o anumită etapă sau perioadă istorică;
- *strategic*, evidențiind liniile generale de inovație care asigură perfecționarea sistemului și a procesului de învățămînt;
- *tactic și operațional*, delimitînd criteriile de elaborare a obiectivelor generale ale procesului de învățămînt, care susțin proiectarea pedagogică a planului de învățămînt.

Scopurile educației *determină* astfel, *structura sistemului de învățămînt* care *condiționează* realizarea procesului de învățămînt în funcție de o anumită direcție pedagogică, relevantă social prin criteriile instituționalizate în activitatea de *proiectare și dezvoltare curriculară a planului de învățămînt și a programelor școlare*.

Evoluția istorică a scopurilor educației evidențiază orientările valorice fundamentale înregistrate, în termeni de politică a educației, la nivel global, în special după înființarea, în 1945, a *Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură - UNESCO/United*

Nations Educational Scientific and Culture (vezi Lengrand, P., 1973, Faure, E., 1974, UNESCO, *A învăța și a munci*, 1983; Văideanu, G., 1996).

În contextul reformelor întreprinse în anii 1970-1990, scopurile educației definesc următoarele linii de politică a educației care orientează evoluția sistemelor moderne de învățămînt, în perspectiva secolului XXI (vezi *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980; *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne, 1984-1994*, 1997):

- a) democratizarea educației prin generalizarea accesului la un învățămînt de calitate și prin asigurarea conducerii manageriale a sistemului și procesului de învățămînt;
- b) modernizarea permanentă a educației prin deschiderea față de valorile sale specifice, dependente de "identitatea sa culturală";
- c) valorificarea educației în sensul progresului social prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vîrf ale vieții culturale, politice, economice etc.

FINALITĂȚILE MICROSTRUCTURALE

Finalitățile microstructurale definesc orientările valorice care asigură proiectarea și realizarea activității de *formare-dezvoltare* a personalității la nivel de proces. Aceste finalități, elaborate conform criteriilor



determinate la nivelul scopurilor educației – valabile la scara sistemului de învățământ – reprezintă **obiectivele procesului de învățământ**.

Obiectivele generale ale procesului de învățământ, valabile la toate treptele și disciplinele de învățământ, pot fi dezvoltate la două niveluri de referință: a) un nivel de maximă generalitate – vezi obiectivul general al procesului de învățământ care definește tipul de învățare dezirabil la scara întregului proces de învățământ; b) un nivel al direcțiilor strategice de dezvoltare a procesului de învățământ – vezi obiectivele generale ale procesului de învățământ care stabilesc criteriile de elaborare a planului de învățământ, definitivitate macrostructural.

Aceste finalități vizează, astfel, criteriile de proiectare a planului de învățământ definite în termeni de *abordare*: *sistemică* (plan unitar, structurat interdisciplinar, deschis educației permanente), *curriculară* (plan centrat pe obiectivele fiecărui nivel de învățământ), *psihologică* (plan centrat pe aptitudinile și atitudinile elevului/studentului). Pe de altă parte, ele traduc, la nivel didactic, dimensiunea strategică a idealului pedagogic (vezi, de exemplu, *personalitatea creatoare și autonomă*), avansând proiectul unui anumit *tip de învățare* (vezi, de exemplu, *învățarea inovatoare/complexă, anticipativă, participativă*) - vezi Botkin, W.J.; Elmandjra, M.; Malița, M., 1981; Văideanu, G., 1988; Cristea, S., 1994.

Obiectivele specifice/intermediare ale procesului de învățământ definesc orientările valorice care vizează dobândirea unor competențe de învățare în funcție de:

- a) conținuturile generale ale educației (obiective specifice educației/instruirii: *intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice*);
- b) formele educației (obiective specifice educației/instruirii: *formale-nonformale-informale*);
- c) nivelurile și treptele de învățământ (obiective specifice învățământului *primar/preșcolar-școlar; secundar/inferior-superior; univ.școlar/scurt, lung, postuniversitar*);
- d) conținuturile stabilite prin planul de învățământ (vezi obiectivele specifice: disciplinelor de învățământ; modulelor de studiu interdisciplinar, activităților opționale/programe de instruire nonformală incluse ca oferte sociale în planul de învățământ).

Obiectivele operaționale/concrete vizează performanțele de învățare ale elevului/studentului proiectate de profesor la nivelul activității didactice/educative în termeni de acțiuni ale elevului, observabile și evaluabile pe criterii relevante la diferite intervale de timp.

Modelul de ierarhizare a obiectivelor educației/instruirii (generale-specifice-operaționale), prezentat anterior, are ca sistem de referință procesul de învăț-

mînt în ansamblul său. Un asemenea model poate fi raportat însă și la alte sisteme de referință - de exemplu, un nivel de învățământ, o treaptă de învățământ, un an de învățământ, o disciplină de învățământ etc.

Obiectivele generale și specifice sînt incluse în documente de politică școlară, raportate la documente de politică a educației (gen *Legea învățământului*), care definesc idealul și scopurile educației.

Obiectivele operaționale sînt elaborate de fiecare cadru didactic în funcție de obiectivele generale și specifice (cu raportare la finalitățile macrostructurale) dar și de condițiile concrete (*obiective concrete*) ale școlii, clasei, elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Birzea, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979.
2. Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, David Mc.Kay, Company Inc., New York, 1971.
3. Botkin, W.J.; Elmandjra, M.; Malița, M., *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București, 1981.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera - Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
5. De Landsheere, V.; De Landsheere, G., *Definierea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
6. De Landsheere, V.; De Landsheere G., *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989.
7. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1992.
8. D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1980.
9. *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
10. *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
11. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, ESE/Entreprise Moderne d'Edition, Paris, 1979.
12. Neacșu, I., *Finalitățile educației*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Universitatea București, 1998.
13. Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei, vol.I, Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, București, 1993.
14. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
15. Von Wright, G., H., *Explicație și înțelegere*, Editura Humanitas, București, 1995.

Dacă învățătorul are doar dragoste pentru profesia sa, el este un învățător bun. Dacă învățătorul are dragoste pentru profesie și pentru elevi, el este un învățător desăvârșit.

L. Tolstoi



CRONICA PEDAGOGICĂ

Pedagogul anului

În perioada ianuarie-octombrie 2001 s-a desfășurat concursul "Pedagogul anului", ediția a II-a, organizat de Departamentul Educație, Învățământ, Tineret și Sport (DEİTS) al Primăriei municipiului Chișinău.

La concurs au participat 27 de profesori de la liceele și școlile municipiului. După două etape, care au inclus teste de autodeterminare și activități pedagogice în clase, în finală s-au calificat 14 cadre didactice. Ultima etapă a constat din câteva testări-fulger privind metodică lețiilor și aspectele psihologice de lucru cu copiii. De asemenea, participanții au prezentat tema pentru acasă "*Spuneți DA copiilor!*", pe care au pregătit-o împreună cu elevii, colegii și părinții.

Cîștigătoare ale concursului „Pedagogul anului 2001” au devenit Ludmila Lojkina, profesoară de muzică la Liceul Teatral, și Galina Kalamanova, profesoară de limba și literatura rusă la Liceul "Al. S. Pușkin", care au împărțit și Marele Premiu, în valoare de 15 mii de lei.

Juriul a mai acordat câteva mențiuni:

- "Cel mai tânăr participant" – Olga Rozmeriță (profesoară de limba franceză, Liceul "Prin-



cipesa Natalia Dadiani");

- "Cel mai democrat pedagog" – Nina Ursu (profesoară de istorie, Liceul "Petru Zadnipru")
- "Cea mai originală lecție" – Ludmila Taranko (profesoară de arte plastice, Liceul "Mihai Greu")
- "Simpatia elevilor" - Victor Guzun (profesor de geografie, Liceul "Gheorghe Asachi")
- "Simpatia spectatorilor" – Nina Uzicov (profesoară de istorie, Liceul "Ion Creangă")

Gala laureaților concursului "Pedagogul anului" și înmînarea premiilor pentru învingători au avut loc pe 12 octombrie la Palatul Republicii.

Concursul a contribuit la profilarea cadrelor didactice cu un înalt grad de profesionalism, la propagarea experienței avansate a celor mai buni profesori care activează în instituțiile preuniversitare, la implementarea experienței mondiale în practica pedagogică. După cum a afirmat una din cîștigătoarele Marelui Premiu, Ludmila Lojkina: „Participarea la concurs ne-a oferit posibilitatea de a arăta viziunea noastră asupra vieții, de a întîlni oameni deosebiți”.

Avantajele unei astfel de manifestări sînt multiple: focalizează atenția celor interesați asupra inovației pedagogice, evidențiază cerințele față de cadrele didactice din învățămîntul modern, ridică prestigiul pedagogului creativ în societate, susține interesul față de autoinstruirea continuă.

Ne exprimăm convingerea că extinderea acestei experiențe la nivel național ar însemna o investiție considerabilă în educație, deci, în viitorul societății noastre.

Victor KOROLI

O speranță pentru fiecare

Dacă privim în jur, întâlnim oameni despre care nu știm nimic, dar cu siguranță, majoritatea dintre aceștia au nevoie de o atenție deosebită. Oricum, peste tot în lume, putem găsi oameni, care pot și vor să ofere o mână de ajutor și își deschid sufletele celor ce bat la ușă.

Pe data de 29 octombrie 2001, la Chișinău a fost inaugurat Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri (CCCT), în cadrul căruia va fi desfășurat programul **Recuperarea activă și reintegrarea socială a copiilor și tinerilor cu dizabilități fizice**.

Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri, care este un proiect comun, un parteneriat între Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) și Direcția Municipală pentru Ocrotirea Drepturilor Copilului, a fost înființat grație conlucrării dintre aceste două organizații și Fundația Motivation Romania care activează în domeniul recuperării active a tinerilor cu traumatisme vertebro-medulare. Până la ora actuală CIDDC în colaborare cu FMR a organizat 4 tabere de recuperare activă, la care au participat peste 100 de tineri cu deficiențe fizice. Proiectul în cauză este finanțat de UNICEF și Departamentul pentru Dezvoltare Internațională a Marii Britanii.

Obiectivele programului *Recuperarea activă și reintegrarea socială a copiilor și tinerilor cu dizabilități fizice* sînt următoarele:

- socializarea și integrarea socială a copiilor și tinerilor cu dizabilități fizice;
- acordarea de servicii sociale și sprijin informațional copiilor și tinerilor cu handicap fizic și familiilor acestora;
- sensibilizarea opiniei publice și a organelor de decizie privind problemele copiilor cu dizabilități și ale familiilor acestora.

Beneficiari ai Centrului sînt:

- persoane cu dizabilități (copii și tineri între 7-21 ani ce au suferit traumatisme ale coloanei vertebrale, paraplegii, tetraplegii ș.a.);
- părinți ai căror copii au deficiențe fizice;
- cadre didactice din instituții speciale, voluntari, asistenți sociali etc.;
- orfelinate, școli speciale, ONG-uri etc.

Servicii acordate:

- seminarii informative pentru copii și tineri cu dizabilități fizice și pentru părinții acestora;
- seminarii pentru cadre didactice, asistenți



- sociali, psihologi și medici;
- stagii de recuperare activă pentru copii și tineri cu handicap fizic;
- tabără de recuperare activă pentru copiii cu dizabilități fizice și părinții lor;
- gimnastică curativă (kinetoterapie);
- asamblare și reparare a scaunelor rulante;
- asistență socială, psihologică și tehnică la domiciliu;
- consiliere psihologică pentru copii și părinți;
- jocuri mobile și statice;
- jocuri la calculator.

Toți copiii și tinerii interesați sînt invitați să vină la Centru pentru a petrece timpul liber într-un mod neobișnuit și captivant!

Nicolae BEȘLIU



Adresa noastră: Bulevardul Traian, nr.23/1, Chișinău



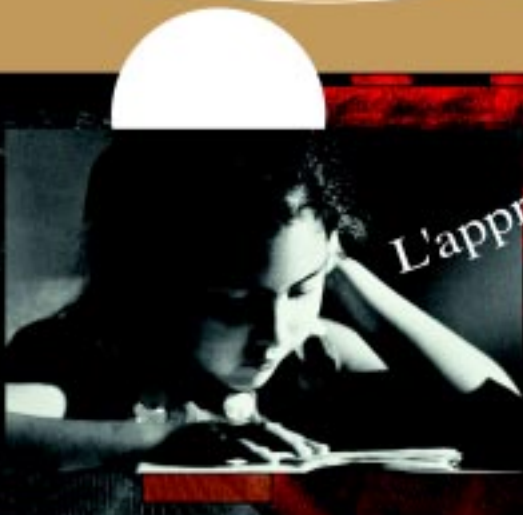
Teleologia obiectivelor și a finalităților educaționale

E

Finalități sau... unde mergem...



L'approche communicative dans l'enseignement du FLE
Experimental la biologie



Omul poate deveni om doar prin educație. El este ceea ce face din el educația.

I. Kant



EX CATHEDRA



Vladimir GUȚU

Obiectivele educaționale: clarificări conceptuale și metodologice

- de modelare a profilului personalității, a idealului educațional;
- de proiectare a rezultatelor acțiunii prin performanțele comportamentale;
- de orientare a acțiunii educaționale;
- de evaluare a eficienței actului educațional;
- de reglare prin feedback, perfecționarea activității prin raportarea la rezultatul ei.

În ultimele decenii, problema obiectivelor pedagogice a devenit cea mai importantă în știința și practica educațională, deoarece „*ideea defînirii a ceea ce ar trebui să facă elevii după învățare este atât de atrăgătoare și puternică, încât unii au susținut că, pornindu-se de la asemenea afirmații, pot fi deduse specificații educaționale complete*” (1).

Obiectivele educaționale constituie una dintre direcțiile esențiale ale preocupărilor privind formarea personalității pentru ca aceasta să corespundă particularităților epocii contemporane.

În legătură cu proiectarea obiectivelor educaționale s-au emis multiple păreri și soluții, a căror valoare predictivă, „*umanistă și etico-pedagogică nu poate fi contestată și, în general, ele exprimă spiritul activ al psihologiei, pedagogiei și metodologiei*” (2). Acest spirit al științelor educaționale s-a conturat într-o teorie a obiectivelor denumită *teleologia*.

Teleologia educațională îndeplinește mai multe funcții:

- de proiectare a nevoilor, cerințelor și exigențelor sociale;

În context teleologic, obiectivele educaționale reprezintă finalitățile educaționale microstructurale care asigură orientarea activității didactice la nivelul procesului de învățămînt. Ele reflectă dimensiunea valorică a finalităților macrostructurale (idealul pedagogic, scopurile pedagogice), defînite pe termen mediu și lung la scara socială a întregului sistem educațional (3).

Obiectivele educaționale sînt cele care răspund exigenței de a transforma idealul și scopurile educative în ținte concrete de atins în cadrul variatelor situații de învățămînt. Acestea se raportează la caracterul „intențional” al procesului de învățămînt, care se concretizează prin grade diferite de generalitate: ideal, scopuri, obiective. Astfel, idealul constituie „o aspirație” pe termen lung; scopurile sînt „aspirații” pe termen mediu și cu un grad de generalitate mediu, obiectivele sînt sarcini concrete, mai analitice și particulare ale procesului educativ (4).

În viziunea lui R. Mager, obiectivele constituie o intenție ce descrie modificarea pe care dorim s-o

provocăm la elevi și ceea ce vrem să obținem de la ei (5). D. Potolea definește obiectivele într-un sens generic „*categoria de obiectiv desemnează intenționalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care sistemul sau procesul de învățămînt le preconizează să le introducă în dezvoltarea personalității elevilor*” (6). M. Stanciu definește obiectivele educaționale „*drept enunțuri cu caracter intenționat care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educabilului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate intensiv educativă*” (7).

Definirea conceptului de obiectiv educațional presupune două aspecte esențiale: conținutul teleologic al obiectivelor și manifestarea axiologică a acestora.

Primul aspect permite sesizarea relației de determinare educațională existentă între obiectivele macrostructurale la nivel de sistem de învățămînt (ideal, scop) și obiectivele microstructurale la nivel de proces de învățămînt (obiective generale, de referință și operaționale).

Al doilea aspect – manifestarea axiologică a obiectivelor – permite definirea acestora într-un sens larg și unul restrîns. Cea dintîi definiție (în sens larg) evidențiază capacitatea obiectivelor educaționale de a desemna intenționalitatea activității de instruire și de formare a personalității, iar cea de-a doua (în sens restrîns) – de a indica acțiunile concrete realizate de elevi/studenti în cadrul managementului didactic.

Corelarea acestor două aspecte, după S. Cristea (3), permite definirea obiectivelor educaționale la nivelul unui concept pedagogic fundamental care reflectă:

- normele valorice de raportare la finalitățile macrostructurale (care evidențiază faptul că scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea nu ar avea nici o rațiune dacă nu ar fi raportate la scop) și la activitatea educațională;
- strategiile de organizare a activității didactice/formative în termeni de conceptualizare–programare–proiectare;
- tacticile de realizare a actului educațional: nici menținerea activității didactice în sfera obiectivelor generale (ceea ce duce la formalism), nici structurarea acesteia în numeroase acțiuni și operații concrete și fără raportarea lor la obiectivele de referință și generale (ceea ce duce la o pseudoactivitate), nu pot fi acceptate, ele fiind două extreme ale procesului educațional.

Sintetizînd diferite definiții ale noțiunii de obiective, putem contura cîteva tendințe majore privind dezvoltarea teoriei și practicii obiectivelor educaționale:

- Prima tendință se raportează la domeniul axiologic al obiectivelor. „*Obiectivele constituie o expresie esențializată a valorilor general-umane pe care tinerele generații le asimilează treptat sub influența educației*” (8).

Acest demers presupune „răsturnarea” triadei tradiționale a obiectivelor (cunoștințe, capacități, atitudini), pe primul plan trecînd atitudinile, apoi capacitățile și cunoștințele. „*Schimbarea este de anvergură, fiindcă presupune inovări și redimensionări la nivelul structurii conținuturilor, al combinării metodelor de predare–evaluare–învățare, al modurilor de organizare a proceselor didactice și, nu în ultimul rînd, la nivelul examenelor și concursurilor de admitere (axate încă în multe țări pe verificarea cantității și a fidelității reproducerii unor cunoștințe*” (9).

- A doua tendință se referă la domeniul metodologic al obiectivelor: perfecționarea criteriilor, normelor de selecție, de sistematizare și definire a obiectivelor. Din această perspectivă, taxonomiile vin să răspundă nevoii de precizie în formularea obiectivelor.

- A treia tendință este legată de individualizarea obiectivelor. Individualizarea procesului de învățămînt trebuie să aibă ca premisă ancorarea unor obiective curriculare într-un context educativ concret, care să țină cont de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

Deoarece enciclopedismul este astăzi inoperant, se sugerează ca, prin activitatea educațională, să formăm indivizi care să posede configurații diferite de cunoștințe, competențe și atitudini pe care să le schimbe rapid în caz de necesitate (9).

Reieșind din natura și tendințele dezvoltării teleologice, putem evidenția patru funcții ale obiectivelor:

❖ **Funcția de proiectare axiologică.** Constituirea unei societăți democratice nu se poate realiza decît prin repere axiologice fundamentale, ceea ce presupune că și cadrele didactice sînt conștiente de sistemul de valori care le-ar orienta activitatea practică. Această funcție are în vedere comunicarea obiectivelor, percepute în sens axiologic, și anticiparea produselor activității didactice, înțelese ca schimbări provocate în procesul de formare a elevului prin gradul de atingere a obiectivelor propuse.

❖ **Funcția de reglare metodologică** evidențiază importanța corelației existente între sarcinile didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică și criteriile de evaluare produse deja la începutul activității didactice (3).

❖ **Funcția evaluativă.** În cadrul procesului de învățămînt obiectivele devin criterii importante în evaluarea eficienței activității desfășurate și realizării feedback-ului la nivel de curriculum.

Funcțiile obiectivelor sînt corelate și nerealizarea uneia dintre ele va afecta procesul de învățămînt în general.



Recent, biblioteca filologică de referință s-a completat cu un studiu de pionerat, care include toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estetico-filozofice, teleologie, epistemologie, conținuturile și tehnologiile pedagogice. Astfel, cititorului avizat (profesorul de literatură, cercetătorului științific, studentului filolog) i se oferă argumentări teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filozofice, literar-artistice, de educație literară); modele ale sistemului de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor - accesorii conceptuale și tehnologia absolut necesare oricărei activități în domeniul pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi (p. 5).

Oportunitatea și utilitatea lucrării este inestimabilă din multiple rațiuni, inclusiv din stringența de reabilitare a cărții și a lecturii ca muncă intelectuală de primă valoare care, în ultimul timp, a fost diminuată atât din cauza pauperizării societății, dar și din cea a concurenței pe care i le face alte mijloace de informare audio-video, inclusiv computerul.

Recursul istoric în problemă este efectuat în mod substanțial prin determinarea și descrierea analitică a **coordonatelor conceptuale ale predării-învățării literaturii în perioada prereformă (partea I)**, care sînt relevante pentru elaborarea unui nou concept ELA. Insuficiența și incoerența sistemică și valorică a programelor precedente, inclusiv a celei din 1984, în primul rînd la nivelul valorilor teoretice, morale și religioase, au creat blocaje serioase în evoluția demersului didactic. Analiza secvențială a experiențelor de lectură a elevilor relevă în mod convingător *contradicția dintre principiile artei și doctrina ideologică supusă și imperativul ordonării teoretice a fundamentelor educației literar-artistice a elevilor prin care ar fi posibil de eliminat această contradicție* (p. 52).

Fundamentele estetico-filozofice ale educației literar-artistice (partea a II-a) constituie o incursiune profundă de ordin epistemologic și filozofic, cu evidențierea conceptelor-cheie și a principiilor sale. Concluziile ce țin de distincția principală între studiul literaturii și educația literară, în general, și literar-artistică, în special, permit o deschidere și o contextualizare adecvată a cercetării în științele educației. După o analiză multiaspectuală contrastivă a studiului literaturii și a educației literare; a cunoașterii științifice și a celei artistice, autorul, favorizat de o experiență impunătoare de cercetare, conturează baza științifică a ELA, constituită din următoarele elemente:

- principiile artistic-estetice formează un sistem deschis; (p.144)

- studierea literaturii în școală se prezintă ca o activitate complexă în sfera suprasensibilului, a metafizicului, în care subiectul (elevul) este autoreflex și introvers, modifică nelimitat obiectul abordat și se automodifică continuu;

- predarea-învățarea literaturii în școală nu poate fi definită decît parțial, incomplet, în baza cunoașterii științifice, care oferă fundamente teoretice doar pentru didactica generală, deoarece literatura (creația și receptarea) este total încadrată în cunoașterea artistică, aceasta solicitînd, în virtutea caracterului său autonom și universal, repere educaționale adecvate noțiunii principiilor sale;

- studierea literaturii în școală este o activitate literar-artistică, orientată esențial spre om, de aceea trebuie marcată prin termenul generic educație: ELA;

- educație literar-artistică își revendică, în baza principiilor artistic-estetice, statutul de știință autonomă a educației (p.115).

Teleologia educației literar-artistice, conceptualizată și analizată în prezentul studiu, include idealul, scopul ELA, sistemul de obiective și standardele ELA. Abordarea filozofică profundă și vastă a noțiunilor principale raportate în mod direct la arealul pedagogic basarabean relevă o realitate dezarmantă, conturată fiind de două crize fundamentale: *criza de identitate și criza de proprietate: criza de identitate ne menține la limita ignoranței sau a incertitudinii în ceea ce privește statutul nostru etnic, cultural, lingvistic, confesional, iar criza de popularitate ne menține la marginea valorilor materiale și spirituale* (p. 120).

Scopul ELA definit ca *"formare a cititorului de literatură antrenînd implicit dezvoltarea percepției, imaginației și a gândirii artistice a elevului, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate literară"* (p. 149) se concretizează într-o taxonomie a obiectivelor ELA ce proiectează niște comportamente vitale pentru formarea cititorului. Prin această abordare cartea se înscrie perfect în spiritul psihopedagogiei constructiviste, care impune necesitatea formării unor competențe funcționale, pentru a ieși din cercul strîmt al sălii de clasă și al teoriei de laborator în situații concrete de viață.

Concluziile teleologice ELA gravitează în jurul întrebărilor: *ce? cît? de ce?*

- formarea capacităților lectorale (cunoștințe, competențe, atitudini) atribuie personalității elevului conștientizarea sensului existenței sale, pe care o înțelege/o reproduce/o creează în coordonata gândirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul-cititor, prin performarea continuă a sinelui (de ce?);

- educația literară și artistică antrenează obiectul, subiectul receptor și raporturile dintre ele, determinate de principiile literaturii și artei (producerea), ale percepției (receptarea) și ale educației (demersul cultural și social) (de ce?);

- prin definiție, educația literară și artistică nu poate fi limitată, ci doar ordonată în măsura în care să acorde elevului o dezvoltare artistic-estică suficientă, în consens cu dezvoltarea generală a personalității și cu principiul libertății (cît?).

Ceea ce surprinde ochiul cititorului este elaborarea unei componente teoretice de proporții cu deschidere nemijlocită către *praxis* - **tehnologiile ELA**, prezentate într-o manieră sistemică, care își au originea în legi, principii, concepții și idei, produse de gîndirea determinativă și cea reflexivă în domeniul literaturii, artei și științei, metodologizează apropierea destinatarului (subiectului educat) de subiectul comunicant (autorul/profesorul) și de valorile promovate de aceștia; structurează raporturile esențiale ale comunicării, cunoașterii formării dintre subiecții educației și obiectul abordat; prescriu, în baza acestor raporturi, sisteme de activități aplicabile la nivelul proiectării didactice și la faza operativă; constituie instrumente ale acțiunii educaționale și ale proiectării curriculare (p. 222).

Fiind o cercetare pedagogică model, studiul oferă o comparație a valorilor medii ale parametrilor lecturii ca cel mai important rezultat al studiului experiențelor educației literar-artistice: **dovada că elevul, cititor real, manifestă tendința de apropiere de cititorul virtual de literatură, proiectat de modelul teoretic al ELA.** Acesta indică, de asemenea, anumite imperatiive pentru cercetările ulterioare în domeniul educației literar-artistice, esențial fiind elaborarea mecanismelor de adecvare continuă a curriculumului proiectat la structura în modificare permanentă a percepției literar-artistice a elevilor, al căror statut se modifică atât de mult în era schimbărilor (p.223-255).

Perspectivile proiectate și prioritizate în lucrare vizează și elaborarea sistemelor de evaluare standardizată a axiologiei cititorului de literatură; tipologizarea riguroasă a activităților și oportunităților de învățare-sistemizare și structurare pe clase;

structurarea tipurilor de valori în curriculumul disciplinar; corelaționarea actelor comunicării verbale generale cu actele comunicării poetice în educația lingvistică și literară a elevilor etc.

Concluzia finală a autorului se esențializează în importanța demersurilor estetico-filozofice, epistemologice, teoretice, proiectiv și praxiologice aplicate pe parcursul cercetării, care revendică pentru **educația literar-artistică a elevilor statutul de domeniu educațional autonom și de disciplină distinctă a științelor educației** (p. 272).

Am citit cartea cu un sentiment de bucurie profesională, cu certitudinea că o pot recomanda tuturor colegilor filologi ca sursă didactică de excepție, ca sinteză antologică actuală necesară și utilă pentru asigurarea succesului reformei curriculare, aflată în plină desfășurare.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Apariții noi în colecția metodică Biblioteca "Pro Didactica"



Evaluarea sumativă la chimie prin teste, autori: *Silvia LOZOVANU, Boris UNCULIȚĂ*

În Republica Moldova se atestă o lipsă acută a testelor de evaluare la chimie. Elevii noștri, ca și cei ai altor cadre didactice, ajung în prag de bacalaureat de cele mai multe ori nepregătiți pentru a fi testați cu ajutorul acestui instrument de evaluare (care, elaborat și aplicat cu discernământ, prezintă un grad înalt de obiectivitate), fiindcă nu au posibilitatea de a exersa în prealabil astfel de probe.

Spre regret, editarea unui număr mare de teste de evaluare la chimie în literatura de specialitate din România nu soluționează respectiva problemă cu care se confruntă profesorii și elevii de la noi, întrucât există diferențe mari între Curriculumul Național de liceu la chimie din Republica Moldova și cel din România.

În lucrarea de față autorii și-au propus: să prezinte testul scris la chimie în calitatea sa de instrument de evaluare; să descrie algoritmul de elaborare a testelor și să întocmească în baza acestuia, utilizând Curriculumul Național de liceu la chimie, două teste de evaluare la finele claselor X, XI, XII (liceu), pentru profilurile real și umanist și opt teste de evaluare la finele etapei liceale, pentru profilul real.

Sperăm că acest set de teste sumative va suplini întrucâtva golul din didactica chimiei și va fi de un real folos colegilor și elevilor noștri.



Receptarea și crearea operelor epice în școală, autor: *Ion IACHIM*

Receptarea și crearea operelor epice în școală este o lucrare didactică destinată, în primul rând, profesorilor de limba și literatura română. Demersul prefigurat de autor este unul actual și se înscrie total în paradigma învățământului formativ, care vehiculează astăzi reforma educațională din Republica Moldova.

Motivațiile care au determinat elaborarea lucrării au fost, în mare măsură, formarea culturii literar-artistice a elevilor, precum și formarea unor competențe de muncă intelectuală (obiective-cadru), dar și indicarea unor căi (metode) ce facilitează și stimulează actul de creație a elevilor în școală.

Autorul și-a concentrat atenția atât la teoria literaturii, mai bine zis la "tocirea" unor noțiuni, cât la formarea unor dexterități de receptare și producere a operelor în proză. În acest sens, sînt propuse sugestii metodologice care, în funcție de circumstanțe, pot fi aplicate într-un fel sau altul. Paralel cu aceasta autorul s-a străduit să familiarizeze în continuare profesorul literat cu terminologia didactică modernă.

Prin lucrarea *Receptarea și crearea operelor epice în școală* intenționăm să-i mobilizăm pe profesori și pe elevi să iasă din colivia lecțiilor prea tradiționale și prea plicticoase; pe aceștia din urmă dorim să-i ajutăm să-și conștientizeze rolul și importanța nu numai de receptor al operelor literare, dar și de re-creator al valorilor artistice.

Obiectivele educaționale au un mare grad de diferențiere: generale, de referință, operaționale, transdisciplinare, curriculare, obiective-cadru, de referință, pe arii curriculare, de performanță, de evaluare, finale, intermediare etc. De aici rezultă necesitatea tipologizării și clasificării acestora. Se cunosc mai multe încercări de grupare în baza diferitelor criterii: obiective pe termen lung și scurt, obiective generale și concrete, obiective pe cunoștințe și capacități, obiective cognitive, afective și psihomotorii etc.

De cele mai multe ori se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaționale având drept criteriu gradul de generalitate: obiective generale definite la un nivel înalt de abstractizare (finalitățile și scopurile educaționale), obiective cu nivel de abstractizare intermediar; obiective operaționale.

În Moldova problema definirii și clasificării obiectivelor educaționale a apărut în legătură cu derularea proiectului *Dezvoltarea învățământului general*, cofinanțat de Banca Mondială.

Treptat și deloc ușor, pe parcursul ultimilor ani în republică s-au produs schimbări semnificative privind stabilirea și aplicarea obiectivelor educaționale, care constituie cheia metodologiei de elaborare a unui curriculum pertinent. Conceperea corpusului de obiective educaționale s-a realizat în cadrul proiectării curriculumului de bază și a curriculumului disciplinar.

Din această perspectivă Curriculumul Național (Curriculumul de bază + curriculumul disciplinar) structurează obiectivele educaționale astfel:

- idealul educațional, obiectivele generale ale sistemului de învățământ;
- obiectivele generale transdisciplinare;
- obiectivele pe trepte și niveluri;
- obiectivele pe arii curriculare;
- obiectivele generale ale disciplinelor școlare;
- obiectivele-cadru și de referință;
- obiectivele operaționale.

Idealul educațional

Idealul este un model, un prototip perfect, o imagine construită a perfecțiunii, iar cel educațional este rezultatul esențializării idealurilor sociale și reprezintă conștiința educativă a societății.

Curriculumul de bază propune următoarea formulare a idealului educațional:

- Dezvoltarea complexă, globală, totală a personalității din perspectiva exigențelor culturale și politice ale societății, valorizarea maximă a personalității individuale și colective pentru o solicitare liberă și democratică;
- Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile de continuă schimbare a vieții.

Obiectivele generale ale sistemului de învățământ (scopurile/finalitățile educației)

Obiectivele educaționale generale reprezintă o categorie curriculară esențială. Definite la nivel de abstractizare, acestea consemnează așteptările societății, vizînd atît parcursul școlar al elevilor/studentilor în ansamblul său cît și performanțele generale care ar trebui atinse de ei la finele școlarității.

Obiectivele generale sînt reflectate în Legea Învățămîntului și Curriculumul de bază.

Obiectivele generale transdisciplinare constituie primul nivel de concretizare a obiectivelor generale educaționale. Ele pot avea un grad diferit de generalitate. Obiectivele transdisciplinare derivă din structura personalității, experiența socială în sens larg și vizează sintetic cunoștințele, capacitățile (competențele) și atitudinile pe care elevul (studentul) ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului parcurs școlar. Clasificarea obiectivelor transdisciplinare se realizează în baza unor principii psihopedagogice și este cunoscută în teoria și practica educațională sub denumirea de taxonomia obiectivelor.

Prima taxonomie a obiectivelor aparține lui B. Bloom și are ca punct de pornire stabilirea a șase categorii de procese: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea (8).

Modelul taxonomic al lui J. Guilford se bazează pe trei elemente: operații, conținuturi, produse (10), iar cel propus de V. Gerlach - A. Sullivan include șase categorii principale: identificarea, atribuirea, descrierea, construirea, ordonarea, demonstrarea (11).

Modelul taxonomic construit de noi și care constituie baza unor curriculumuri disciplinare, elaborate în cadrul proiectului reformei învățămîntului obligatoriu, se fundamentează pe trei abordări coerente: prima abordare este legată de categorii procesuale: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea; a doua – de unitatea sintetică a cunoștințelor, capacităților, competențelor și atitudinilor; a treia se referă la ierarhizarea obiectivelor cognitive în conformitate cu complexitatea operațiilor de gîndire. Schematic taxonomia obiectivelor poate fi reprezentată astfel:

1. Cunoașterea și înțelegerea

1.1. Reproducerea mnemonică a datelor (reproducerea, identificarea, denumirea, exprimarea, stabilirea, interpretarea simplă...).

2. Aplicarea

2.1. Nivelul operațiilor de gîndire (analiza, sinteza, clasificarea, generalizarea ...).

2.2. Nivelul gîndirii logice (transferarea, interpretarea, argumentarea, inducția, deducția, aprecierea ...).

3. Integrarea

3.1. Nivelul gîndirii creative și practice (realizarea situațiilor de problemă, cercetarea, planificarea, elaborarea de noi idei ...).

3.2. Nivelul de atitudine (receptarea, reacția, aprecierea, caracterizarea, valorizarea, dezvoltarea, organizarea ...).

Obiectivele transdisciplinare sau taxonomiile pot fi privite ca standarde, în temeiul cărora se elaborează obiectivele pe trepte și niveluri, obiectivele pe arii curriculare și cele pe discipline.

Acest tip reprezintă mecanismul de bază care asigură coerența dintre toate tipurile de obiective educaționale la nivel transdisciplinar și intradisciplinar.

Avantajele strategiei didactice axate pe obiective sînt următoarele:

- obiectivele devin repere în evaluarea randamentului școlar și realizarea feedback-ului;
- obiectivele sînt indicatoare de analiză a rezultatelor individuale și generale;
- pomind de la obiective, se justifică eficiența activității educaționale;
- obiectivele dau orientare strategiei și tacticii educaționale;
- obiectivele reglementează dozarea conținutului învățămîntului.

Obiectivele pe trepte și niveluri de învățămînt

Acest tip de obiective are, de asemenea, un caracter transdisciplinar ce vizează acțiunea educativă pe parcursul unei anumite trepte de învățămînt: primar, gimnazial, liceal, universitar.

În afară de funcțiile sus-numite, acest tip de obiective poate fi tratat ca standarde educaționale finale pe trepte de învățămînt.

Obiectivele pe arii curriculare

Această categorie pedagogică transpune obiectivele transdisciplinare la nivelul unor discipline înrudite sau al unor grupe integrate de discipline.

Obiectivele de acest tip se elaborează în conformitate cu următoarele arii:

- limbă și comunicare; – educația artistică;
- matematica și științe; – educația tehnologică;
- științe socio-umane; – educația fizică.

În cadrul învățămîntului profesional-tehnic și universitar anumite arii curriculare se dezvoltă, altele sînt excluse, fiind înlocuite cu unele noi, specifice domeniului respectiv.

Obiectivele generale ale disciplinei vizează principalele categorii de cunoștințe, competențe și atitudini ce se structurează prin studierea unei discipline. Acest tip de obiective se elaborează în baza celor transdisciplinare și conținutului unitar al obiectului (fără a discrimina conținuturile în unități particulare).

Obiectivele-cadru reprezintă un complex unitar de obiective de referință generalizatoare, raportate la un modul al conținutului disciplinei date. Obiectivele-cadru nu se consemnează ca obligatorii pentru toate disciplinele școlare.

Obiectivele de referință se elaborează în baza celor transdisciplinare, pe arii curriculare și generale pe disciplină și se exprimă în termeni de acțiune concretă, referindu-se la o situație concretă (unitate de conținut).

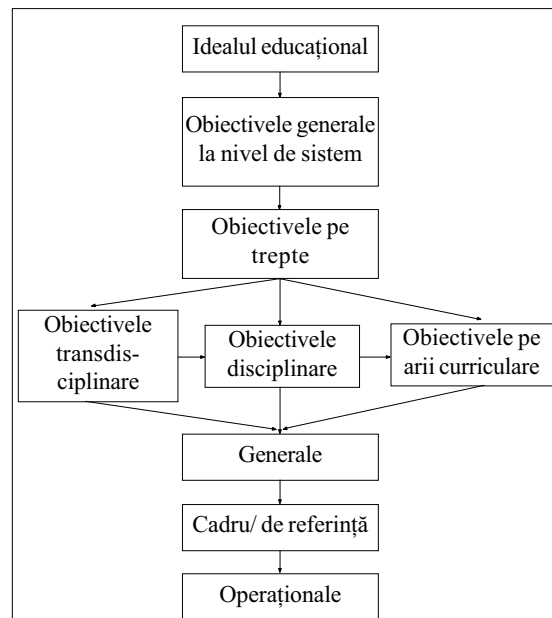
Obiectivele operaționale reprezintă ultimul nivel de concretizare a obiectivelor educaționale. Ele se referă la performanțe măsurabile și detectabile prin schimbări vizibile de comportament școlar. Datorită caracterului detaliat al obiectivelor operaționale, dar și al numărului lor relativ mare, de regulă, ele nu apar în curriculumul școlar, ci sînt elaborate de către profesori și vizează unități sau ansambluri de unități de conținut, abordate la nivelul unei anumite lecții sau al unor grupuri de lecții.

Funcțiile obiectivelor operaționale explică importanța formulării și folosirii lor în practica educațională.

Acestea:

- devin elemente de referință și criterii pentru a evalua dacă scopul a fost atins;
- reperează activitatea profesorului;
- orientează în alegerea metodelor, mijloacelor și a strategiilor adecvate acțiunii didactice;
- servesc drept bază în elaborarea sarcinilor didactice;
- sînt criterii în revizuirea și ameliorarea acțiunii educaționale.

Clasificarea ierarhică a obiectivelor educaționale poate fi reprezentată grafic astfel:



Acest model de clasificare a obiectivelor educaționale (el poate fi numit liniar) are o mare importanță pentru cei care au elaborat curriculumul și pentru cadrele didactice. În același timp el nu poate coordona definirea și realizarea obiectivelor în cadrul procesual (la nivelul unei lecții sau a unui grup de lecții), deoarece nici un obiectiv disciplinar nu poate fi exclusiv general, de referință sau operațional. Cu alte cuvinte,



ANUL EUROPEAN AL LIMBILOR 2001

GRILĂ DE AUTOEVALUARE A CUNOAȘTERII UNEI LIMBI STRĂINE

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|--|---|--|---|--|--|
| Înțelegerea Audierea | Pot înțelege cuvintele uzuale și expresiile curențe referitoare la propria persoană, la familia mea și la situații concrete, în cazul când se vorbește lent și explicit. | Pot înțelege expresii și cuvinte frecvent utilizate din domeniile de relevanță personală (de ex., date personale, familie, cumpărături, serviciu). Înțeleg informația-cheie dintr-un mesaj sau anunț simplu și inteligibil. | Pot înțelege momentele principale ale unui discurs, ce vizează subiecte legate de serviciu, școală sau ocupațiile din timpul liber, atunci când acesta este expus clar, într-un limbaj standard. Înțeleg esențialul multor emisiuni TV sau radio pe subiecte din actualitate sau de interes personal/profesional, atunci când expansiunea este relativ lentă și clară. | Pot înțelege comunicări și discursuri ample și pot urmări traseul complex al argumentelor, dacă subiectul îmi este familiar. Pot înțelege majoritatea emisiunilor TV de actualități și majoritatea filmelor în care este utilizat vocabularul de bază. | Pot înțelege discursuri de proporții chiar dacă nu sînt structurate. Înțeleg emisiunile televizate și filmele vizionate fără prea mare efort. | Nu am nici o dificultate la înțelegerea mesajului oral, în cadrul unei comunicări directe, chiar și atunci cînd este emis repede, cu condiția de a dispune de timp pentru a mă familiariza cu maniera de exprimare a interlocutorului. |
| Lectura | Pot înțelege cuvintele cunoscute, expresiile uzuale și enunțurile simple, de ex., din anunțuri, cataloage sau de pe postere. | Pot citi texte scurte și foarte simple. Pot găsi o informație specifică în materialele publicitare, prospecte, orare, meniuri. Pot înțelege scrisorile particulare scurte și simple. | Pot înțelege textele elaborate într-un limbaj de uz general sau în cel de specialitate. Pot înțelege descrierea unor evenimente și exprimarea unor sentimente și dorințe, conținute în scrisori particulare. | Pot citi articole și comunicări cu referință la problemele contemporaneității, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Pot înțelege un text de proză contemporană. | Pot înțelege texte științifice și literare, de proporții și complexe, distingînd diferențele de stil. Pot înțelege articolele specializate și instrucțiunile tehnice detaliate, chiar dacă acestea nu sînt în domeniul meu de activitate. | Pot citi fără efort toate tipurile de texte complexe din punct de vedere al conținutului sau formei: manuale, articole de specialitate și opere literare. |
| Vorbirea Participarea la conversație | Pot comunica, într-un mod elementar, cu condiția că interlocutorul este dispus să repete sau să-și restructureze frazele, enunțîndu-le mai deslușit, și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. Pot adresa și răspunde la întrebări simple pe subiecte familiare sau de necesitate imediată. | Pot comunica în situații cotidiene simple, ce implică doar un schimb de informații privitoare la subiecte și activități cunoscute. Pot întreține un schimb de enunțuri scurte, chiar dacă nu înțeleg suficient pentru a purta o discuție. | Pot face față în majoritatea situațiilor ce pot interveni pe parcursul unei călătorii în țările în care se vorbește limba respectivă. Pot participa, fără o pregătire specială, la o conversație despre un subiect familiar, ce se referă la viața cotidiană sau cuprinde domeniul meu de interes (de ex., familia, hobby-uri, serviciu, călătorii, evenimente din actualitate). | Pot comunica cu un oarecare grad de spontaneitate și fluentă, ceea ce îmi permite să conversez chiar și cu vorbitorii nativi. Pot participa activ la o discuție vizînd subiecte cunoscute, expunîndu-mi punctul de vedere și argumentîndu-l. | Pot să mă exprim fluent și spontan fără a căuta în mod evident cuvintele necesare. Pot utiliza flexibil și eficient limba respectivă în relații sociale sau profesionale. Pot formula idei și opinii cu precizie și intercala în cadrul discuției. | Pot lua parte fără efort la orice conversație sau discuție, utilizînd inclusiv expresii idiomatice și uzuale. Pot să mă exprim fluent, redînd cele mai subtile nuanțe de sens. Dacă întîmpin vreo dificultate, îmi pot restructura fraza alt de abil încît nimeni nu va sesiza momentul de ezitare. |
| Exprimarea orală în context | Pot utiliza propoziții și fraze simple pentru a descrie locul meu de trai sau persoane pe care le cunosc. | Pot utiliza enunțuri simple pentru a descrie familia mea și alte persoane cunoscute, condițiile de trai, nivelul de instruire, activitatea profesională recentă sau curentă. | Pot formula fraze simple pentru a descrie experiențele trăite și evenimentele curențe, visurile, speranțele și dorințele mele. Pot prezenta explicații succinte referitoare la opiniile sau proiectele mele. Pot povesti o istorioară, pot reda intriga unei cărți sau a unui film și a-mi expune poziția. | Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unei game largi de subiecte referitoare la domeniul meu de interes. Pot argumenta punctul de vedere asupra unui subiect din actualitate, evidențînd avantajele și dezavantajele unor opinii. | Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unor subiecte complexe, dezvoltînd anumite păreri și finalizînd cu concluzii pertinente. | Pot prezenta o descriere explicită și coerentă sau un argument într-o manieră corespunzătoare contextului, care să ajute receptorul să remarce și să rețină momentele importante. |
| Scrierea Scrierea | Pot scrie o felicitare simplă și succintă, de ex., pentru a transmite urări cu ocazia unor sărbători. Pot completa un formular ce solicită date personale: numele, naționalitatea, adresa. | Pot scrie notițe și mesaje simple și concise, precum și o scrisoare scurtă cu caracter personal, de ex., una de mulțumire. | Pot elabora un text simplu și coerent despre un subiect cunoscut sau care cuprinde domeniul meu de interes. Pot scrie scrisori în care să descriu experiențele și impresiile mele. | Pot scrie texte explicite și detaliate despre variate subiecte privitoare la domeniul meu de interes. Pot scrie un eseu sau un raport, oferind informații și argumente pentru a susține sau a respinge un anumit punct de vedere. Pot scrie texte prezentînd punctul meu de vedere referitor la diverse evenimente și experiențe. | Pot să-mi exprim părerea printr-un text clar și bine structurat. De asemenea, pot scrie un eseu sau un raport despre subiecte complexe, accentuînd aspectele ce mi se par semnificative. Pot alege un stil de expunere accesibil destinatarului. | Pot scrie texte clare, coerente, într-un stil adecvat mesajului. Pot scrie scrisori, comunicări sau articole complexe, bine structurate, astfel încît să le permită cititorilor să sesizeze și să memoreze aspectele importante. Pot elabora în scris rezumate și referințe la o lucrare de specialitate sau operă literară. |

obiectivele nu au un caracter static.

Pentru a răspunde la întrebarea: „Ce tipuri de obiective se proiectează la nivelul unei lecții?”, propunem un model tridimensional de clasificare a obiectivelor disciplinare.

Prima categorie (conform conținutului) evidențiază obiectivele în corespondere cu tipul lor:

- obiective de cunoștințe;
- obiective de capacități-competențe;
- obiective de atitudini.

A doua categorie (conform formulării) repartizează obiectivele în alte trei grupuri:

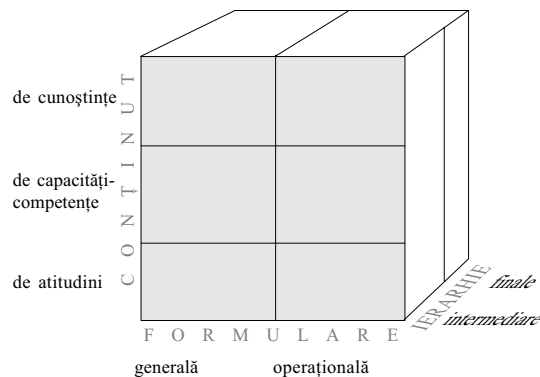
- obiective cu formulare generală, care nu permite o evaluare identică și obiectivă a rezultatului obținut. Acest tip corelează cu obiectivele generale ale disciplinei și cu obiectivele-cadru;
- obiective cu o formulare generală, însă mai concretă, corelată cu unitățile de conținut clar descrise; dar și în acest caz evaluatorii pot aprecia rezultatul actului învățării în mod diferit. În baza acestui tip pot fi formulate mai multe variante de obiective de evaluare;
- obiective cu formulare operațională; caracterizate prin faptul că pot fi apreciate identic de mai mulți evaluatori. De obicei, ele sînt și obiective de evaluare.

A treia categorie (conform ierarhizării) presupune două grupuri de obiective:

- finale: care pot fi atinse la finele actului educațional;
- intermediare: realizarea lor este o condiție obligatorie pentru atingerea ulterioară a obiectivelor finale. Acestea, de obicei, sînt corelate cu sarcinile didactice.

Clasificarea dată este una convențională. Orice obiectiv poate deveni final numai la o etapă fixă de învățare, adică nici un obiectiv nu poate fi exclusiv (final sau intermediar). Obiectivul final la următoarea etapă a procesului de învățare se transformă (sau poate să se transforme) în obiectiv intermediar.

Exemple de obiective educaționale în contextul clasificării date:



Modelul tridimensional de clasificare a obiectivelor educaționale

| Elevul va fi capabil | Obiectivul |
|--|--|
| – să analizeze o propoziție | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● general de referință ● final |
| – să evidențieze subiectul și predicatul | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● operațional ● intermediar |
| – să determine prin subliniere subiectul și predicatul | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● operațional ● final |
| – să deseneze figuri geometrice | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● general ● final |
| – să deseneze un pătrat folosind echerul | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● operațional ● final |
| – să deseneze un unghi drept utilizînd echerul | <ul style="list-style-type: none"> ● de capacitate ● operațional ● intermediar |

Alegerea (formularea) obiectivelor pentru o lecție anumită din curriculumul școlar se realizează în concordanță cu subiectul acestuia și finalitățile scontate. În cazul dat se formulează obiectivele operaționale finale sau obiectivele de referință finale (pentru un grup de lecții) și sînt atinse prin obiectivele intermediare – operaționale.

Atunci cînd se elaborează lista obiectivelor pentru o lecție concretă, este important ca acestea să fie puse în concordanță cu domeniile respective ale modelului de obiective transdisciplinare (taxonomie).

| Structura obiectivelor transdisciplinare | Structura obiectivelor operaționale (de referință) finale la nivelul unei lecții (grup) de lecții | Raportul în % |
|--|---|---------------|
| I. Cunoașterea și înțelegerea | 1.1. 1.2. ... | 20-30% |
| II. Aplicarea | 2.1. 2.2. ... | 30-40% |
| III. Integrarea | 3.1. 3.2. ... | 20-30% |

Obiectivul lecției, formulat corect, are întotdeauna un echivalent în modelul taxonomic al obiectivelor transdisciplinare. Învățarea poate fi considerată eficientă și deplină (formativă) dacă în cadrul unui subiect vor fi realizate obiectivele de toate nivelurile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- Bloom, B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montreal, 1969.
- Cerghit, I.; Vlăsceanu, L., *Curs de pedagogie*, București, 1998.
- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
- Crișan, A.; Guțu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază*, Tipcim, Cimișlia, 1996.
- Dicu, A.; Dimitriu, E., *Probleme de psihologie a educației*, București, 1973.
- Guilford, J., *The nature of human intelligence*, New York, McCraw -H.I., 1967.
- Guțu, Vl., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățămîntul gimnazial: cadru conceptual*, Editura Litera, Chișinău, 2000.
- Ionescu, M; Radu I., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995.
- Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Mager, R., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, 1972.
- Michel, M. Donald, *Obiectivele comportamentale*, Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, 1988.
- Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățămîntului: Cadru metodologic*, Iași, 1999.
- Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, 1988.
- Жерар Ф-М., *Как разработать школьный учебник*, Вильнюс, 1993.

Standardele învățămîntului superior. Delimitări conceptuale

Învățămîntul a fost întotdeauna expresia perioadei ce l-a generat. Astăzi comunitatea dorește să formeze personalități, specialiști, profesioniști care ar putea să se adapteze la condițiile vieții existente. În situația în care circumstanțele de ordin obiectiv (epuizarea continuă a resurselor materiale în raport cu creșterea demografică) și cele de ordin subiectiv (valorificarea tot mai eficientă a potențialului intelectual) determină predominarea resurselor umane asupra celor materiale, crește ponderea învățămîntului în context socio-cultural. Atît din considerente social-economice cît și culturale sînt puse în valoare dimensiunile de personalitate formate prin învățămîntul superior.

Din această perspectivă, universitățile vor răspunde exigențelor sociale prin:

- valorificarea potențialului existent, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele și necesitățile interne ale sistemului de educație;
- asigurarea flexibilității sistemului prin ajustare structurală;
- elaborarea unui sistem de referință pentru studenți și cadre didactice care să anticipeze nivelul dezvoltării societății.

Implicarea universităților în satisfacerea cerințelor sociale în domeniul învățămîntului este posibilă, deoarece aceste instituții reprezintă niște centre deschise de cultură și educație.

Flexibilitatea procesului permite satisfacerea nevoilor de formare continuă în situația creșterii permanente a numărului de studenți și a gradului de neomogenitate

a acestora. Posibilitățile de realizare a personalității în învățământul superior sînt asigurate prin funcțiile mediilor educaționale: de cercetare, descoperire/investigație, predare, instruire, formare continuă. Interferența acestora, cît și multiplele caracteristici tradiționale sau recent conturate, garantează formarea/amplificarea unor trăsături solicitate tot mai insistent de piața forței de muncă și de procesul de integrare socială: adaptare, responsabilitate, inițiativă.

Aceste caracteristici răspund unor imperative de cultivare a personalității în contextul tendinței de globalizare continuă. În situația cînd colaborarea tot mai intensă dintre state devine o necesitate, o condiție a existenței, succesele învățămîntului superior constituie un bun comun al umanității, fapt ce conduce la creșterea rigorilor față de pregătirea profesională în cadrul formării multidimensionale și continue.

Indiferent de ponderea statului nostru la scară europeană/mondială, integrarea lui socială, politică și economică este un proces firesc la momentul actual.

Întrepătrunderea problemelor economice globale cu cele ale economiei naționale: lipsa de mijloace materiale și prezența unui valoros potențial uman determină nevoia valorificării la cotă maximă a resurselor existente. Pentru a beneficia de integrare prin rezultatele învățămîntului superior (cercetări/investigații și cadre de înaltă calificare), Republica Moldova trebuie să-și racordeze parametrii procesului cu cei de peste hotare. În acest sens, standardele constituie mecanismul încorporării, prin depășirea anacronismului și a izolării condiționate de necorespunderea finalităților la scară europeană și mondială.

Caracterul organizat și cel sistemic, derivate din însăși natura procesului educațional, au fost dintotdeauna trăsături definitorii ale învățămîntului. Incompatibilitatea instruirii cu incidentul și lipsa de organizare au generat nevoia continuă de reglementare a cerințelor față de proces și rezultat. În contextul realității în care trăim, standardele vor întruni esența problematicii în viziune actuală, iar structura lor va delimita direcțiile fundamentale ale preocupărilor, creînd posibilitatea aderării/integrării la/în spațiul educațional unic.

Standardele învățămîntului universitar reprezintă parametrii profesionali ai specialistului, care satisfac comanda socială într-un domeniu concret de activitate.

Standardele culturii de specialitate, care stabilesc conduita/activitatea social-profesională, sînt determinate de influența factorilor obiectivi și subiectivi. Se va ține cont de necesitățile social-economice și de aspirațiile individului axate pe formarea dimensiunilor de personalitate, considerate de acesta drept mecanism (posibilități) de inserare socială prin realizare personală.



Din categoria factorilor obiectivi fac parte: sistemul economic și piața forței de muncă, sistemul instructiv-educativ și tradițiile pregătirii profesionale inițiale în învățămîntului superior și ale formării profesionale continue, precum și condițiile actuale ale procesului educațional cu implicarea tehnologiilor didactice moderne.

Din perspectiva dimensiunilor de personalitate și a aspectului operațional-funcțional al problemei, apare imperativul creării motivației cognitive și operative-acționale, orientate spre activitatea profesională. În această ordine de idei, standardul se va elabora în baza următoarelor abordări: personal-acționale, culturale, antropologice. Primul tip de abordare va determina drept obiectiv formarea personalității profesionistului, îndeosebi din punct de vedere volitiv-motivațional; al



doilea tip va realiza formarea la student a capacităților ce i-ar permite să aprecieze dinamica domeniului: teoria și practica în contextul culturii universale. Aspectul antropologic condiționează cunoașterea omului ca bază a activității profesionale și este generată de factorii obiectivi: în prezent o mare parte din specialiști, absolvenți ai universităților, sînt angajați în sfera de deservire ori au profesii a căror esență constă în comunicarea cu oamenii. În acest sens, un rol aparte îl au facultățile cu profil pedagogic.

Sistemul finalităților unei activități profesionale concrete cu implicarea aspectului subiectiv de personalitate determină obiectul standardizării, structura și conținutul acestuia. Obiectul standardizării constituie caracteristica generală a activității și mecanismul formării profesionale: structura modalităților de organizare/realizare a pregătirii de specialitate, calificarea la sfîrșitul studiilor, durata învățării, posibilitățile de instruire continuă; cerințele față de nivelul de pregătire al educabililor conform programei: cultură generală; nivelul celui implicat în proces în scopul creării mecanismului de învățare și activitate, formarea complexă pentru exercitarea atribuțiilor profesionale prin diverse module de conținut, exigențele față de conținutul și metodică de evaluare a standardului.

Standardul reprezintă, în esență, modelul comportamental conform rigorilor social-economice. El exprimă norme unice pentru toți candidații la rolul de student, care solicită o formare profesională într-un domeniu concret de activitate și rigori unice pentru pretenții la calificarea profesională. Aceste norme garantează pregătirea cultural-profesională necesară la nivel minim (dar satisfăcător) de performanță – situație dictată de esența procesului educațional, apreciat drept unul de dezvoltare a potențialului biopsihic individual. Cu standardele educaționale se va asigura calitatea pregătirii profesionale prin formarea comportamentului ce ar satisface exigențele unui gen de activitate social-utilă, ceea ce nu înseamnă că aceste norme vor impune procesului de învățămînt rigiditate. Tocmai temerile de acest ordin generează rezerve față de acceptarea standardelor și promovarea lor. În contextul imprezibil al situațiilor-problemă, activitatea reclamă niște indici comportamentali înocăți de responsabilitatea profesională.

Prin determinarea nivelului minim, obligatoriu pentru toți discipolii, apare posibilitatea atingerii performanței de nivel mediu și superior în funcție de potențialul individual al persoanei. Realizarea acestor deziderate este condiționată de diversele funcții ale

învățămîntului universitar și de angajarea studentului în acțiuni corespunzătoare aspirațiilor și aptitudinilor individuale. Din această perspectivă, învățămîntul superior satisface tendința prospectivă a activității instructiv-educative prin specificul realizării educației. Funcția de cercetare permite antrenarea studenților în domeniul teoretic al științelor, depășind limita standardului educațional la acest capitol. Practica de producție creează oportunități de formare a abilităților. Indiferent de capacități și posibilități, prin conținuturi și factorii implicați în proces, standardul va asigura și mecanismul formării continue.

Dificultatea elaborării/implementării/evaluării standardelor constă în contradicția dintre esența și funcționarea acestora. Pe de o parte, standardul impune parametri unici ce implică subordonarea procesului de învățămînt aceluiași exigențe, care urmează a fi respectate întocmai, deci se cere apreciat ca ceva strict determinat. Pe de altă parte, eficiența lui se afirmă prin capacitatea de a fi receptiv la cerințele sociale de ordin obiectiv și subiectiv, de a se schimba în concordanță cu acestea și a asigura conexiunea dintre elementele de structură existente și cele ce pretind a fi incluse în sistem.

Din această perspectivă, standardul va fi apreciat ca ceva strict determinat și totodată deschis unor posibilități de remaniere. El va întruni această caracteristică generală în situația cînd parametrii comportamentali vor fi axați pe o gamă de competențe ce întregesc profilul profesional al “generalistului adaptabil”. Prin această calificare nu se vrea a se înțelege lipsa de limite și de profunzime. Din contra, standardul indică parametrii pregătirii profesionale și reprezintă criteriile de evaluare a calificării. Dar realitatea existentă are destule argumente împotriva specializărilor înguste. Din aceste considerente, se va pune accentul pe acea latură a standardului care este orientată spre formarea de atitudini, motivații pentru activitatea profesională și consolidarea mecanismului învățării continue.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Stanciu, I. Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1998.
3. Герушевский, Б.С., *Философия образования для XXI века*, Москва, 1988.

Elena MURARU, Otilia DANDARA,
Nicolae SILISTRARU

Este mult mai important să se cunoască ceea ce se face, decât să se facă ceea ce se cunoaște.

Boethius



DOCENDO DISCIMUS

Finalități la disciplinele școlare din aria curriculară "Matematică și Științe"



Aurelia RAILEANU

Conform noii concepții pedagogice, învățarea cognitivă a unui domeniu implică procesul de asimilare conceptuală a acestuia cu scopul creării, la nivelul intelectului celui care studiază, a unui „comportament” analog specialistului. Acest „comportament” (competențe) este determinat, de fapt, de capacitățile mintale, adică de potențialul intelectual al elevului, de abilitatea de a-și mobiliza în mod optim resursele biopsiho-fiziologice pentru a rezolva o problemă.

Capacitățile în cauză servesc drept „ținte” de orientare a procesului de învățămînt întru realizarea idealului educațional actual, care vizează formarea personalității creatoare și independente, adaptabile la condițiile de schimbare inovatoare accelerată a societății postindustriale.

Prin învățarea cognitivă în domeniul științelor exacte se urmărește înzestrarea elevului cu un „inventar” de capacități care cuprinde:

În domeniul perceptiv:

- capacitatea de a asimila rapid datele (formele, mărimile etc.) și semnificația lor;
- capacitatea de a sesiza rapid invarianți sau conexiuni într-o mulțime de date.

În domeniul operațional:

- capacitatea de a reprezenta prin simboluri „obiecte” din domeniul matematicii/informaticii, fizicii, biologiei, chimiei; de a reduce la scheme fenomenele plurivalente; de a înțelege semnificația unor scheme și de a le interpreta; de a opera cu diferite niveluri de abstracții; de a face clasificări complexe; de a integra o entitate în cadrul unora de alt nivel; de a generaliza și a particulariza rapid în sfera obiectelor și a relațiilor matematice, fizice, chimice, biologice; de a efectua evaluări și relaționări (de a raporta un obiect sau o acțiune la un sistem de referință); de a estima operativ, cu o marjă mică de eroare, rezultatele unor demersuri; de a face asocieri între termeni variați; de a formula aserțiuni în condițiile unei teorii date; de a realiza inferențe logice, operații de deducere a unui enunț din altul, prin care se admite o judecată în virtutea legăturii acesteia cu alte judecăți considerate ca fiind adevărate. Aceste inferențe pot fi: *condiționale* (se referă la stabilirea consecinței ce rezultă din condițiile date); *consecutive* (vizează consecința imediată – „în pași mici” – care rezultă din condițiile date); *cauzale* (se raportează în dependență de tipul cauză-efect sau, mai exact, la faptul că o modificare de un anumit tip produce un anumit efect); *modale* (se referă la modul de funcționare a unor operatori);

procedurale (țin de succesiunea operațiilor într-un algoritm); *normative* (vizează încadrarea unei entități din matematică, informatică, fizică, chimie, biologie într-o anumită normă sau categorie).

De asemenea, este vorba despre capacitatea de a construi lanțuri de inferențe logice coerente, consistente și necontradictorii. Acestea se constituie în raționamente deductive sau inductive ce pot fi derulate în absența oricărui suport material (hârtie, creion, material demonstrativ etc.): de a opera în timp rațional (în baza unor algoritmi interiorizați sau a automatizării unor complexe operatorii) cu numere și alte tipuri de simboluri, de a face transferuri rapide de la un concept la altul, de la concret la abstract și invers, de la o operație mintală la alta, de la un model la altul; de a transfera algoritmi în situații noi; intuirea profundă a fenomenelor studiate în cadrul matematicii, informaticii, fizicii, chimiei, biologiei și a finalităților unor demersuri (acestea se pot subsuma capacității de orientare globală adecvate unei probleme date); conceperea și soluționarea de probleme într-o manieră creativă; elaborarea de teorii.

În domeniul comunicațional:

- capacitatea de a descrie caracteristicile unui „obiect” matematic, fizic, chimic, biologic; de a formula definiții ce respectă genul proximal și

diferențele specifice; de a descifra mesaje; de a sesiza esențialul dintr-un mesaj; de a comunica sintetic rezultatele unor analize.

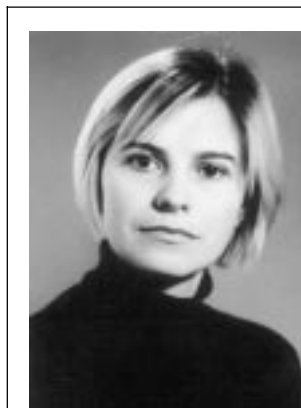
În domeniul afectiv:

- capacitatea de a se concentra asupra problemei; atracția spre problematică; capacitatea de a aprecia rigoarea, ordinea și eleganța în arhitectura rezolvării unei probleme sau a elaborării unei teorii.

Finalitățile educaționale menționate se conțin implicit în sistemul de obiective curriculare. Sperăm că această prezentare va veni în sprijinul profesorului la elaborarea obiectivelor concrete (operaționale) ce vizează performanțele de învățare la nivelul activității didactice (educative, în termeni de acțiuni ale elevilor, observabile și controlabile la diferite intervale de timp).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Piaget, J., *Baze științifice pentru educația de mână*, în *Revista de pedagogie*, 1972.
2. Piaget, J., *La psychologie de l'intelligence*; Librairie Armand Colin, Paris, 1967.
3. Radu, M.; Radu, N., *Reciclarea gândirii*, Editura Sigma, București, 1991.
4. Singer, M., *Structuri fundamentale ale gândirii implicate în învățarea matematicii* (teză de doctor în pedagogie), Chișinău, 1995.



Angela GRAMA-TOMIȚĂ

Finalitățile educației lingvistice și a celei literar-artistice

„...datoria primă și ultimă e împlinirea de sine.”

/M.Eliade/

În debut, pentru a evita vreo confuzie, mi-ar plăcea să limpezesc lucrurile în ceea ce privește subiectul, pornind de la prezentarea generală a termenului conform *Dicționarului de pedagogie*: „Finalitățile pedagogice reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și a procesului de învățămînt” (S.Cristea, p. 144).

Aflându-ne în perioada reformei învățămîntului, documentul-cheie pentru cei implicați în procesul didactic și nu numai rămîne a fi Curriculumul de bază, respectiv curriculumul disciplinar (limba și literatura română), ce se axează pe *Teleologie* – știința despre scopuri, obiective, standarde, care definește liniile de perspectivă și finalitățile *educației lingvistice/educației literar-artistice* (EL/ELA).

Din cele menționate se desprinde ideea că școala, s-ar părea, are o singură finalitate – pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea intelectului acestuia. În ce mod contribuie EL/ELA la atingerea idealului educativ? Desigur prin formarea unui locutor și cititor cult, realizarea fiind posibilă doar prin finalizarea obiectivelor-cadru → obiectivelor de referință → obiectivelor operaționale.

De aici, crearea oportunităților și proiectarea activităților de învățare rămîn sarcinile de bază ale cadrului didactic (problema cardinală a celor care predau se rezumă la: cum vom face ca elevul să fie capabil de a atinge obiectivul curricular).

De exemplu: obiectivul-cadru *Formarea culturii comunicării* (la cl. V-IX) se va realiza prin mai multe obiective de referință. Pentru ilustrare, voi recurge la obiectivul 4.8 *Elevul va fi capabil să elaboreze scurte texte funcționale* (cl. a V-a). Învățarea fișei de bibliotecă, anunțului publicitar, scrisorii va fi efectuată prin următoarele obiective operaționale:

- să construiască enunțuri interogative, exclamative, urmînd indicațiile profesorului;
- să extindă și să reducă anumite texte funcționale, conform unei scheme;
- să redacteze o scrisoare, un anunț publicitar, pornind de la cerințele propuse.

În clasa a VI-a, elevul își completează cunoștințele și își dezvoltă abilitățile, realizînd obiectivul dat prin redactarea scrisorii, telegramei, iar în clasa a VII-a – prin scrierea cererii, a programului de spectacol, fiind capabil:

- să identifice trăsăturile unui program de spectacol, pornind de la un original;
- să redacteze o cerere la nivel de experiență personală;
- să completeze un mandat poștal, în baza unui model

ca, ajungînd în clasa a VIII-a, să fie capabil să elaboreze texte aparținînd diverselor stiluri funcționale, adaptînd redactarea la situația de comunicare și la parteneri.

În clasa a IX-a, ultima la treapta învățămîntului secundar, elevii vor redacta diferite texte cu caracter utilitar, ceea ce va fi atins prin următoarele obiective operaționale:

- să identifice diferite tipuri de scrisori, redactîndu-le;
- să redacteze un CV, adaptîndu-l la situația propusă;
- să formuleze un raport în baza textului citit.

“Aici și acum” vor studia CV-ul, revenind la cerere, demers, proces-verbal. Pe parcursul acestor ani se învață însă și fișa biografică. Probabil mulți și-au pus întrebarea de ce se insistă asupra fișei biografice a autorului operi literare? Fiindcă aceasta pe lîngă funcția de liant între opera literară și viața scriitorului (obiectiv de educație literară), mai servește și drept model pentru elevi, ajutîndu-i să-și elaboreze mai tîrziu propriul CV, adică pentru atingerea unui obiectiv de educație lingvistică.

De exemplu:

| Clasa a V-a (model propus de manual) | Elevul încercă să alcătuiască fișa biografică personală | Pe lîngă faptul că își vor scrie CV-ul la zi, elevilor li se propune următoarea situație: să își imagi- neze că au vîrsta de 30 de ani și vor să se angajeze la serviciu... |
|--|---|---|
| Fișa biografică (a scriitorului) Scriitor român: poet, prozator S-a născut la ... în ... Viața <ul style="list-style-type: none"> ● Provine dintr-o familie ... ● Studiază la ... Opera <ul style="list-style-type: none"> ● Volume de poezie ... ● Volume de proză ... Concluzii | Fișa biografică (a elevului) Numele ... Prenumele ... Data și locul nașterii ... Numele, prenumele părinților ... Numele, prenumele fraților ... Domiciliul: Str...nr...et... ap ... Localitatea ... Sector ... Școli urmate: cl. I – IV... cl. a V-a ... Activități deosebite ... Pasiuni ... | CV-ul Numele, prenumele ... Data și locul nașterii ... Studii: A ... B ... Cursuri ... Experiență profesională ... Informații suplimentare ... |

De ce textul scris? (De fapt, mai mult se comunică oral). De ce funcțional? Aș prefera să răspund la această întrebare citîndu-l pe A. Palii: *“în societatea modernă nu există om care nu ar avea nevoie să scrie un text. Chiar și acei de la coarnele plugului sau strung au necesitatea ca uneori să scrie o cerere de angajare în cîmpul muncii, ori o cerere de concediu, sau pur și simplu o scrisoare amicală etc. Intelectualii sînt mai des sau mult mai des în situații în care trebuie să redacteze demersuri, procese-verbale sau alte acte. Și toate acestea sînt texte cu anumite structuri și alte caracteristici, necunoașterea cărora îngreunează sau chiar blochează comunicarea scrisă”*.

Referindu-mă la textele funcționale, am încercat să

demonstrez realizarea obiectivelor de referință propuse, prin intermediul cărora atingem obiectivul-cadru *Formarea culturii comunicării*, ce vizează o parte din finalitățile educaționale ale disciplinei.

Deci, pe parcursul diferitelor etape (primară, gimnazială, liceală), încercăm să contribuim la formarea unui ideal prin înfăptuirea obiectivelor-cadru:

- Formarea culturii comunicării.
- Formarea unor competențe de muncă intelectuală.
- Formarea culturii literar-artistice.
- Formarea și dezvoltarea motivațiilor, atitudinilor și gîndirii critice.

Mulți dintre noi vor susține că este imposibil să

atingi idealul. „Perfecțiunea, ca ideal uman, poate fi realizată doar în dimensiunea nesfârșitului, însă aspirația către nelimitat și veșnic nu trebuie să fie îngrădită de iluzia perfecțiunii finite”, afirma N. Berdiaev (Cf.: Vl.Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artistice*, p. 119).

Idealul ce stabilește contingențe cu cel uman este idealul educațional, pe de o parte, și cel al educației literar-artistice, pe de alta, susține Vl.Pâslaru, iar nucleul idealului educațional să-i formeze copilului căutarea sensului vieții. „Natura idealului educației literare și artistice este determinată de obiectul artei [...] De aceea arta modelează și construiește imaginea ideală a omului” (Ibidem, p. 124).

Astfel, elevul, studiind de-a lungul anilor limba și literatura română, trebuie să ajungă o persoană capabilă să se orienteze în viață prin comunicare eficientă în diferite situații, aptă să sesizeze frumosul și să-și

exprime atitudinea față de valorile estetice și etice, pregătită să-și achiziționeze în mod independent și creator cunoștințele și capacitățile solicitate, conștientă fiind de necesitatea și funcționalitatea acestora; deci, o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și aptitudini comunicative/literare formate pe parcursul școlarității.

“Viața e drum, cale dreaptă și progresivă,
pe care umblînd, omul ajunge cauza
ascensiunii sale și ia cunoștință de ea.”

M.Eliade

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, Chișinău, 2000.
2. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum, Chișinău, 2001.
3. *Curriculum disciplinar (limba și literatura română)*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.



Zinaida CIOBANU

L'approche communicative dans l'enseignement du FLE

Depuis plusieurs années la didactique de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) a changé. A présent, il est axé sur la pédagogie par objectifs et sur l'approche communicative, ce qui veut dire qu'il faut partir de l'analyse des besoins des apprenants vers le contenu du cours à enseigner.

Dans cette démarche pédagogique une place importante appartient aux objectifs d'apprentissage, aux orientations méthodologiques qui en découlent et aux implications qu'elle entraîne pour les trois facteurs en présence: les enseignants, les apprenants et les matériaux pédagogiques.

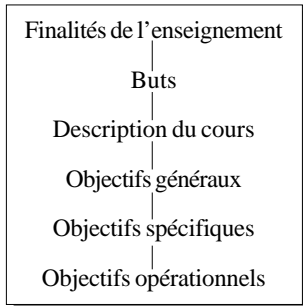
L'approche communicative:

| | |
|-------------------------------|---|
| Lancement | 1971 |
| Objectif général | apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne |
| Le public visé | scolaire, adolescents et adultes (niveau débutant, intermédiaire et avancé) |
| Le statut de l'enseignant | il anime les cours, il est centré sur l'apprenant |
| Place de l'oral et de l'écrit | priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide |
| Place de la grammaire | priorité à la fonctionnalité (à la communication) en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes |
| Le lexique | riche et varié suivant les documents authentiques et les besoins langagiers |
| Progression | non rigoureuse, selon les besoins des apprenants |
| Supports d'activités | authentiques, écrits, oraux et visuels |
| Finalités | a) <i>linguistiques</i> : acquisition des 4 compétences: compréhension orale et écrite des messages, expression orale et écrite sur des sujets variés b) <i>en pédagogie générale</i> : formation d'attitudes et épanouissement de la personnalité |

Exemple de manuels suivant cette approche élaborés dans la République de Moldova:

- ✍ V-e, VI-e, X-e – auteurs: Emilia Bulhac, Zinaida Ciobanu, Iulia Atanasov
- ✍ VII-e – auteurs: Zinaida Ciobanu, Iulia Atanasov, Maia Cotelea, Larisa Căzânescu
- ✍ IX-e – auteurs: Eufrosinia Axente, Cezaria Vasilache, Ala Bujor, Tatiana Petcu
- ✍ XII-e – auteurs: Cezaria Vasilache, Maria Cotlău, Maia Cotelea, Zinaida Vîrlan

Le schéma classique de l'objet de l'éducation si on l'applique à l'enseignement du FLE (des langues vivantes) peut se présenter et se commenter ainsi:



Les finalités de l'enseignement des langues vivantes on les trouve dans les discours officiels et elles se présentent sous forme de valeurs morales. Par exemple: „Développer la coopération internationale, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples, entretenir un dialogue culturel avec d'autres cultures, promouvoir et intensifier la libre circulation des hommes et des idées” et d'autres valeurs indispensables pour une société démocratique moderne.

Dans le cas de l'enseignement du FLE, ce pourrait être: „Améliorer la compréhension de la culture des pays francophones” ou bien „Favoriser la communication entre les peuples” ou bien encore „S'intégrer dans un milieu social et culturel français, francophone et européen” etc.

Pour réaliser ces finalités il faut bien choisir les moyens, étant donné le fait que des moyens mal choisis ont souvent compromis de nobles causes.

C'est seulement la mise en œuvre des orientations curriculaires, des manuels, des technologies pédagogiques nouvelles et des apprentissages qui mettra en valeur et sera une garantie de la réalisation de ces finalités éducatives.

Les buts: Ils définissent d'une manière générale les intentions des auteurs des manuels. En FLE, il s'agit de la conception du programme de tout le cursus ou simplement d'une unité ou d'une séquence d'apprentissage.

Description du cours: Elle consiste en une énumération des savoirs et des savoir-faire qui seront étudiés au cours du programme total ou partiel. C'est le contenu du programme.

Par exemple: Unité 7 „En ville” (classe de VI-e)

| | | |
|--------------|---------------|---|
| Savoirs | Vocabulaire | • La ville • La rue • La poste • Les vêtements • Les accessoires • Les règles de la circulation |
| | Grammaire | • L'adjectif • Les adjectifs invariables • Les articles |
| | Phonétique | [ɛ] |
| | Civilisation | L'arbre dans la ville moderne |
| Savoir-faire | Communication | • Demander le chemin • Indiquer la direction • Commenter le prix |

Objectifs généraux: Ils sont centrés sur l'élève et indiquent, en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin d'un cursus, d'une unité ou d'une leçon...

Par exemple: A la fin de l'unité 8 „Les courses” (V-e), l'élève sera capable de se faire comprendre et de comprendre les autres dans les situations suivantes de la vie quotidienne: au magasin, au rayon de vêtements, au marché, à la pharmacie, à la boulangerie etc.

Ou bien à la fin de l'unité 4 „L'école à cent facettes”, (X-e) l'élève sera capable de défendre son point de vue sur l'enseignement démocratique ou autoritaire en présentant différents types d'arguments.

Objectifs spécifiques (ou communicatifs dans l'enseignement du FLE): Toujours centrés sur l'élève, ils affinent l'objectif général en le démultipliant en autant d'objectifs spécifiques qu'il est nécessaire pour que l'élève l'atteigne..

Par exemple: A la fin de l'unité 1 „La rentrée” (V-e), l'élève sera capable de parler des activités qu'il aime et qu'il n'aime pas, de décrire la rentrée et la récréation dans son école.

Ou bien, à la fin de l'unité 1 „Sur le chemin du savoir” (VII-e), l'élève sera capable d'exprimer une opinion positive ou négative et donner des ordres et des conseils.

Ces objectifs spécifiques sont systématisés dans la rubrique „Communication” des manuels.

Objectifs opérationnels: Ils sont parfois appelés „objectifs spécifiques opérationnels”, car ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour pouvoir passer à d'autres apprentissages. C'est pourquoi ce sont eux qui seront évalués, car un objectif opérationnel bien formulé est toujours directement évaluable.

Par exemple: A la fin de l'unité 1 „Vacances, voyages, découvertes” (X-e) et après avoir effectué plusieurs activités de ce type en classe, l'élève sera capable d'écrire en x minutes une carte postale à un ami français pour lui décrire le voyage qu'il lui a organisé et ce qu'il fera quand il viendra en Moldova. L'élève devra respecter les contraintes suivantes:

- ne pas oublier l'en-tête et les salutations finales
- utiliser le futur simple
- préciser:
 - où ira son ami
 - ce qu'il visitera
 - les gens qu'il rencontrera
 - où il logera
 - ce qu'il mangera
 - ce qu'il pourra acheter
 - les dépenses qu'il devra prévoir...

Il est évident qu'il ne faut pas se contenter des objectifs terminaux. Nous devons accorder une très grande importance aux moyens par lesquels ces objectifs pourront être atteints.

Les manuels de français cités sont organisés autour des 4 compétences fondamentales: compréhension écrite et orale (activités de lecture et d'écoute); expression écrite et orale et mettent l'accent sur la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE.

Les auteurs ont accordé une priorité à la spécification des objectifs d'apprentissage et communicatifs qui sont entraînés et évalués ainsi qu'aux documents authentiques variés utilisés comme supports didactiques : articles de presse, lettres, sondages, interviews, poésies, contes, textes publicitaires, textes littéraires etc.

Ce qui est nouveau, c'est que pour la première fois on a introduit *les actes de parole* que les apprenants seront susceptibles de rencontrer plus tard dans la vie quotidienne ou professionnelle et qui sont exploités dans des activités riches et variées de prise de parole.

Ainsi, à la fin de la VI-e, l'apprenant sera capable de:

- conseiller
- situer géographiquement un lieu
- faire un portrait
- exprimer la surprise
- prendre congé
- décrire le temps qu'il fait etc.
- interroger
- inviter/proposer
- parler de son état physique
- décrire un paysage
- comparer
- souhaiter la bienvenue

Dans les classes de lycée ces formules communicatives seront affinées et permettront de nuancer la parole des apprenants.

Concernant *le contenu de la communication* (les situations de la vie quotidienne) on pourrait dire que les thèmes des unités sont pris des contextes langagiers généraux, expriment le plus souvent les désirs des apprenants et sont exploités compte tenu de leur âge.

Si, par exemple, le thème „*La santé*” est travaillé en VI-e dans les situations:

- Christine est malade
- La visite du médecin
- L'accident de Luc
- L'hygiène corporelle
- La santé est dans l'assiette

alors en X-e nous nous sommes concentrés sur les sous-thèmes:

- Les problèmes des adolescents liés à:
 - la mémoire
 - la toxicomanie
 - la violence parmi les jeunes
 - l'alcoolisme
 - la drogue
 - le SIDA

Une place importante est accordée à la grammaire dans une approche communicative et aux consignes qui sont formulées le plus souvent de la manière suivante:

- Utilisez l'impératif pour donner des conseils
- Utilisez l'imparfait pour faire le portrait d'un personnage historique...
- Situez les actions suivantes dans l'avenir ...

En appliquant cette démarche, l'objectif de l'unité, de la leçon est non seulement de faire acquérir une compétence *linguistique*, mais surtout une compétence *communicative* d'où l'importance du travail sur les savoirs et les savoir-faire qui sont entraînés dans des exercices pour le renforcement des automatismes, d'application, de dépassement et dans des activités interactives d'expression orale et de production écrite.

Développer la personnalité et ses attitudes (son *savoir-être*) fait partie des valeurs d'une société démocratique que nous sommes en train de bâtir. Cet objectif majeur est suivi à travers la lecture des textes bien choisis et des tâches posttextuelles qui servent de déclencheur pour l'expression

orale et écrite de l'apprenant et l'invitent à:

- exprimer son point de vue positif et négatif sur l'école, les études, les relations parents-enfants, l'intégration des personnes handicapées dans le milieu social ordinaire, l'inégalité entre les pauvres et les riches etc.
- écrire des réflexions sur des sujets comme:
 - Croire qu'on a tout découvert est une erreur profonde
 - La politesse est l'ABC de la civilisation
 - Les livres sont les monuments les plus durables
 - Oublier ses ancêtres, c'est être un ruisseau sans sources, un arbre sans racines
 - Une personne qui ne connaît pas les arts ne peut pas se croire cultivée etc.
- organiser un débat sur les thèmes suivants:
 - Que faut-il faire pour arrêter la consommation des drogues, du tabac et de l'alcool par les jeunes?
 - Pensez-vous que le troc soit une solution pour un pays en crise?
- faire des sondages sur:
 - Les traditions alimentaires du pays
 - Les goûts musicaux des collègues etc.
- proposer des solutions aux problèmes exposés dans les documents étudiés etc.

La lettre d'Albert Camus à son professeur, le discours de Louis Pasteur dans lequel il vénère le souvenir de ses parents, la lettre d'Antoine de Saint-Exupéry à sa mère – voilà quelques textes qui ne devraient pas manquer à un jeune de formation moderne.

Un soin particulier à rendre le matériel attrayant et motivant a été pris pour que la découverte de la culture française soit agréable pour les apprenants.

Nous tenons à souligner que le principe de base retenu par notre équipe pédagogique au cours de notre travail est de ne pas imposer de modèle, mais plutôt d'adopter une approche critique vis-à-vis de toute expérience et d'accepter d'autres expériences nouvelles, proposées par nos collègues, professeurs de français du pays.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES:

1. *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*, Rapport final du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
2. *La communication en classe de langue*, Edition du Conseil de l'Europe, 1993.
3. Lemailloux, P., *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993.
4. Nica, T.; Ilie, C., *Tradition et modernité dans la didactique du FLE*, Edition CELINA, Oradea, 1996.
5. Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, 1995.
6. Tagliante, C., *L'évaluation*, CLE International, Paris, 1991.



Pavel CERBUȘCĂ

Finalitățile educaționale la Filozofie în liceu

„În tot ce întreprinzi gîndește-te unde vei ajunge.”

/Syrus/

Activitatea de formare a profesorului de filozofie, de altfel și a altor colegi de breaslă, este orientată spre **finalitățile educaționale** care ar trebui să fie atinse la sfîrșitul unui ciclu sau curs de studiu prin realizarea obiectivelor proiectate. În acest context, Robert Mager menționa: „... *dacă nu știi unde mergi, atunci este foarte dificil să alegi o cale potrivită de a ajunge la destinație*”. Competențele profesorului de a elabora obiective și de a atinge anumite finalități au o semnificație deosebită în condițiile reformei educaționale.

În orice situație pedagogică este necesar să începem cu finalitățile disciplinelor, or, acțiunile educaționale capătă sens dacă știm spre ce valori, cunoștințe, capacități și atitudini sînt îndreptate acestea, adică ce competențe le formăm și le dezvoltăm elevilor. Finalitățile pedagogice sintetizează orientarea generală a activității pedagogice, pornind de la proiectarea obiectivelor curriculare în direcția dezvoltării/autodezvoltării permanente a elevului, prin susținerea instrumentală și finisînd cu atingerea unui stadiu superior, ce-i conferă personalității autonomie în procesul de educație/autoeducație. Activitatea pedagogică (selectarea conținuturilor, tehnicile de învățare, modalitățile de evaluare etc.) trebuie subordonată **finalităților**.

- **Finalitățile educaționale** sînt definite ca rezultate proiectate, anticipate conștient sau ca rezultate deja realizate prin intermediul activităților pedagogice desfășurate;
- **Finalitățile educaționale** constituie o încheiere sau obiective realizate, îndeplinind funcțiile evaluativă și de corectare ale procesului didactic și ale randamentului școlar;
- **Finalitățile educaționale** implică obținerea unor schimbări și transformări în comportamentul elevilor, dezvoltarea conștiinței și conduitei acestora;
- **Finalitățile educaționale** vizează performanțe

de învățare proiectate de profesor la nivelul activității didactice, în termeni de comportamente evaluabile și acțiuni concrete ale elevului, observabile și controlabile la diferite intervale de timp. Aici este important de a indica criteriile de reușită, care susțin evaluarea comportamentului final în termeni cantitativi și calitativi, subordonați ideii de progres pedagogic.

Finalitățile pedagogice se realizează prin acțiuni strategice care integrează continuu produsele și procesele efectuate pe parcursul predării-învățării-evaluării filozofiei în liceu, prin orientarea fiecărei acțiuni educaționale spre un anumit sistem de valori.

Obiectivele curriculare generale și de referință la filozofie reprezintă finalitățile microstructurale (mai concrete și mai observabile) raportate la cele macrostructurale și realizabile prin acțiuni planificate, determinate de idealul educațional de formare și dezvoltare a unei personalități autonome și deschise spre diferite alternative.

Spre exemplu, o dată cu atingerea finalității prin care elevii *demonstrează abilități de a analiza feedback-ul și de a anticipa consecințele* (vezi Schema 1) profesorul va putea aprecia nivelul de competență, utilizînd algoritmul strategiei **PRES**:

P – susținerea propriei păreri, *elevul demonstrează capacitatea de a-și expune clar poziția, aptitudinea de a explica valorile aflate în conflict, de a analiza un punct de vedere opus;*

R – raționamente, *elevul face apel la valori sociale, concepte, idei și argumente;*

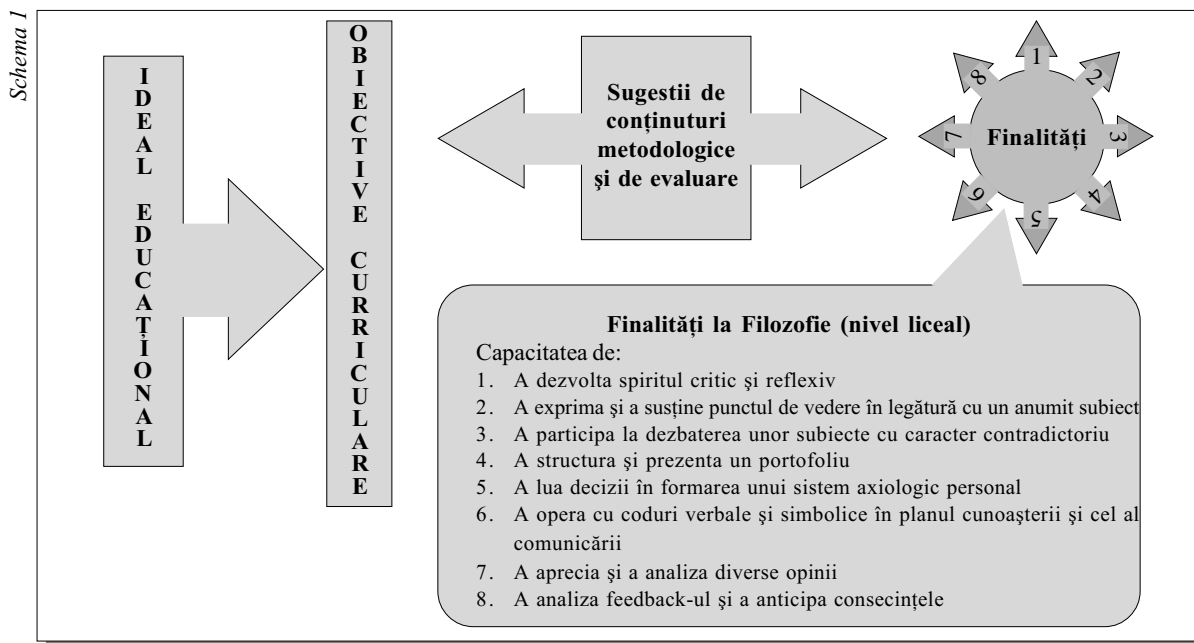
E – oferirea unor exemple convingătoare și ilustrative care accentuează impactul social, utilizînd convingeri, sugestii din diverse surse;

S – sumarul punctului de vedere, oferă un rezumat succint și sugerează o acțiune pentru rezolvarea problemei.

Într-un **dialog socratic** în care este folosită această strategie, *competența de a exprima un punct de vedere în legătură cu un anumit subiect filozofic* ar putea evolua în felul următor (vezi Schema 2).

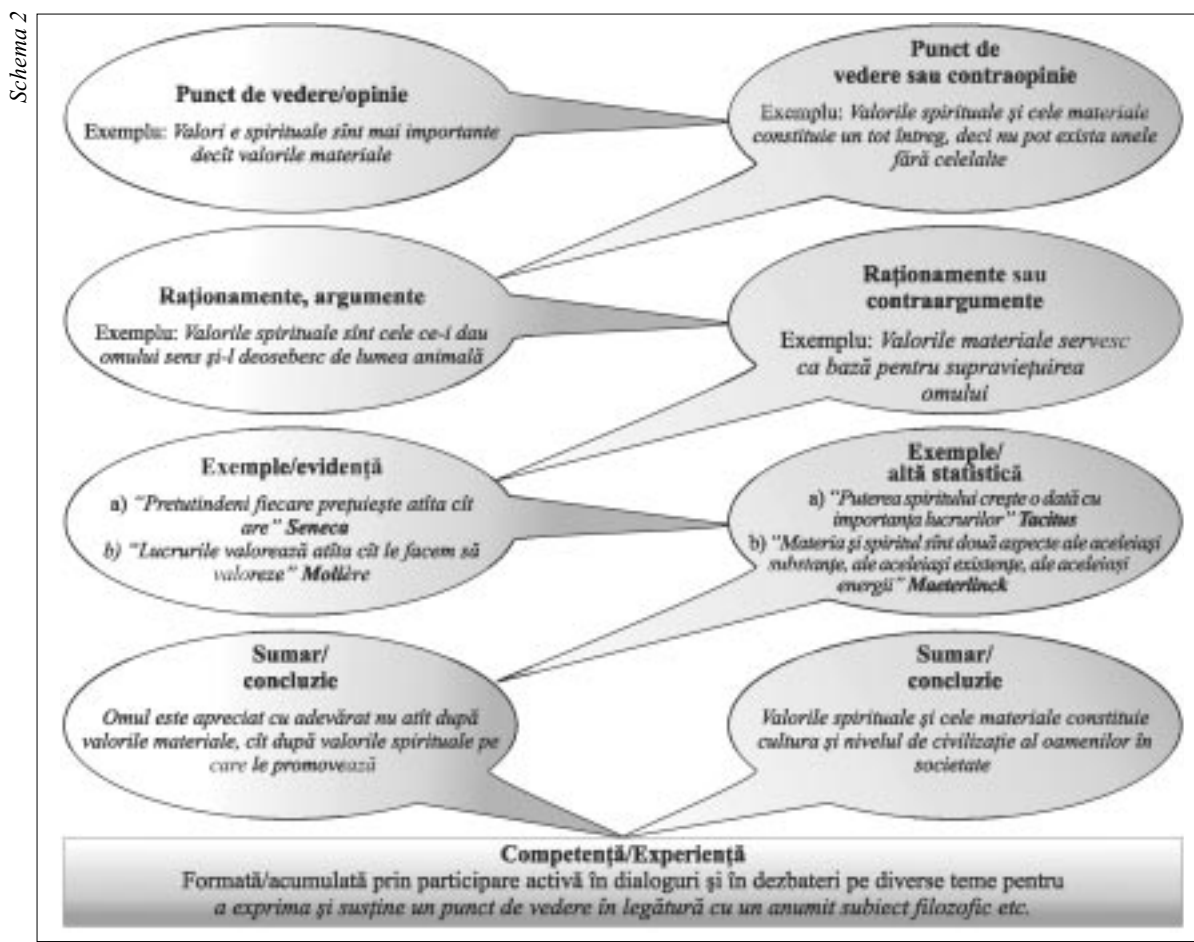
O finalitate de atins în cadrul filozofiei este capacitatea de a *participa la dezbateri*, elevii demonstrînd abilități de structurare și prezentare a unor discursuri, analizînd subiecte cu caracter contradictoriu. Ei pot învăța relativ ușor să-și exprime gîndurile clar și coerent. Practicînd **dezbaterile** în activitățile ulterioare, elevii vor dispune deja de competențe de a analiza o problemă din mai multe perspective, de a formula

Paradigma teoretică a formării competențelor în raport cu finalitățile la Filozofie



întrebări constructive și de a gândi critic.

Este important ca liceenii să devină experți în documentare, în organizarea și structurarea informației, în comunicarea explicită și concisă a acesteia, bucurându-se astfel în viața academică și profesională de avantajul de



a ști cum trebuie să facă o prezentare, să justifice o decizie și să anticipeze argumentele oponenților. Practicînd dezbaterile, elevii vor fi capabili:

- să acționeze și să participe activ la viața socială;
- să cerceteze și să analizeze probleme importante ale comunității și ale lumii contemporane;
- să sintetizeze cunoștințele și să lucreze în colaborare cu colegii;
- să redacteze și să prezinte discursuri;
- să răspundă prompt și analitic solicitărilor;
- să urmărească eficient evoluția vieții politice și să lupte pentru o cauză;
- să asculte critic și să ia decizii corecte etc.

Participînd la discuții, elevii vor poseda competențele necesare fiecărui om contemporan: *organizarea și structurarea ideilor; abilități de lucru în echipă și de susținere a cauzei comune; stil de prezentare într-o apariție publică; abilități retorice; siguranța de sine și încrederea în forțele proprii; utilizarea diferitelor tipuri de evidență în argumentarea opiniei proprii; capacități de gîndire logică și de urmărire critică a unui mesaj; conștientizarea valorilor pe care se bazează judecățile; distingerea faptelor semnificative de cele mai puțin semnificative; recunoașterea contradicțiilor ca factor de dezvoltare; evaluarea consecințelor acțiunilor, credințelor și ideilor etc.*

O altă finalitate care poate fi atinsă de elevi la sfîrșitul unui bloc de lecții sau al cursului de filozofie este cea de a structura și a prezenta un **portofoliu** – o alternativă viabilă pentru testele standardizate. Portofoliul include rezultate relevante, obținute prin alte tehnici de evaluare (*comunicări, teste, postere, chestionări, proiecte, eseuri, redactări, fișe, liste de bibliografii, autoevaluare etc.*) și constituie “cartea de vizită” a elevului, care oferă o imagine completă a **progresului** înregistrat de acesta în unitatea de timp vizată, prin raportarea la **criterii** formulate în momentul proiectării.

Profesorul sintetizează activitatea elevului pe o perioadă mai mare de timp, fapt ce poate servi și ca evaluare sumativă sau ca parte a unei examinări. Astfel se obțin date relevante privind evoluția și progresele realizate de elev, informații importante despre preocupările lui. În așa mod este stimulată creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, iar profesorul obține date

despre personalitatea acestuia, individualizîndu-l în cadrul grupului.

Atingînd finalitățile, profesorul de filozofie va putea confirma realizarea obiectivelor curriculare, estimînd și evaluînd nivelul de cunoștințe și capacitățile elevilor. **Competențele** formate (de exemplu, *dezvoltarea spiritului critic, exprimarea și susținerea unui punct de vedere referitor la un anumit subiect etc.*) sînt exprimate în informații verbale, deprinderi intelectuale, strategii cognitive, deprinderi motorii, interese, aprecieri și atitudini.

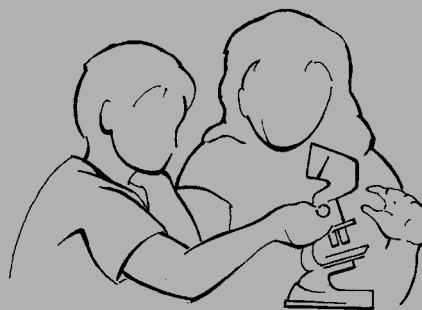
La determinarea finalităților, profesorului îi revine un rol deosebit în aprecierea justă a competențelor formate. O dată cu atingerea finalităților educaționale, realizate prin învățare și perfecționare, formare și dezvoltare, se depășește nivelul de pregătire la zi și se valorifică potențialul existent al elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Litera-Litera Internațional, 2000.
3. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
4. *Curriculum de bază*, Documente reglatoare, Chișinău, 1997.
5. *Curriculum Național*, Științe socioumane, Filosofie, Chișinău, 1999.
6. *Filosofia de la A la Z*, Dicționar enciclopedic de filosofie, Editura ALL, București, 1999.
7. Mager, R., *Reparing Instructional Objectives*, Belmont, CA: David S. Lake Publishers, 1984.
8. Neașcu, I.; Stoica, A., *Ghidul general de evaluare și examinare*, Editura Aramis, București, 1996.
9. *Objectifs et finalités de l'enseignement secondaire*, Conceil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle, Strasburg, 1993.
10. Popper, K., R., *Societatea deschisă și dușmanii ei*, Humanitas, 1993.
11. *Proiectarea curriculumului de bază*, Ghid metodologic, Chișinău, 1997.
12. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Ghid metodologic, Chișinău, 1997.
13. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1998.

În educație dezvoltarea abilităților trebuie să anticipeze dezvoltarea intelectuală.

Aristotel



EXERCITO, ERGO SUM



Tatiana DUDNICENCO

Experimentul în procesul predării-învățării biologiei

Societatea contemporană, tinzând spre noi realizări și valorificări, atribuie educației o structură nouă a cerințelor sociale. Astfel, școlii îi revine rolul de formare a personalității capabile să se integreze plener în societate, să reacționeze adecvat la schimbările ce se produc. Aceasta presupune eficientizarea învățământului și transformarea lui din beneficiar pasiv în agent activ al progresului, care trebuie să pregătească omul corespunzător exigențelor viitoarei societăți. Se optează tot mai insistent în favoarea determinării științifice a informației

necesare pentru realizarea obiectivelor educaționale și tratarea acesteia după criterii și metode care să evite enciclopedismul steril, descriptivismul, compartimentarea cunoștințelor în obiecte cu o specializare tot mai îngustă.

Pentru optimizarea învățământului în sensul sporirii ritmului de asimilare de către elevi a unor cunoștințe selecționate și tot mai concentrate, printr-un efort propriu, cu folosirea unor procedee de investigare și descoperire a adevărilor, se prefigurează o metodologie bazată pe utilizarea într-o nouă manieră a metodelor clasice de instruire, prin orientarea lor euristică, precum și prin introducerea unor noi mijloace și tehnici didactice. Noua metodologie se referă la perfecționarea și modernizarea metodelor și mijloacelor de instruire existente, astfel ca ele să servească realizării obiectivelor actuale și de perspectivă ale învățământului prin activizarea optimă a elevilor, atât în plan intelectual cât și în cel practic; prin cultivarea atitudinilor euristice, investigatoare; prin formarea spiritului de inițiativă.

Noua metodologie didactică pune accentul pe metodele care sporesc potențialul intelectual al elevilor, prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării, care se soldează cu o eficiență formativă maximală. Se folosesc, așadar, cu prioritate, metode cu caracter mobilizator, activizant [4, p. 250-251]. Astfel, în învățământul modern dobândește o importanță tot mai mare organizarea instruirii care situează elevul în prim-plan, punându-se accentul pe efortul (individual sau colectiv) de descoperire a legilor lumii reale prin observare, investigare, formulare de ipoteze, experimentare, elaborare de concluzii etc.

La lecțiile de biologie, un loc central îl ocupă metodele de explorare a realității (de explorare directă: observația, experimentul; de explorare indirectă: demonstrarea, modelarea, algoritimizarea) și cele bazate pe acțiunea practică (metode de acțiune reală: exercițiul, lucrări practice, proiectul, lucrări de laborator etc.).



Ion DUDNICENCO

Metoda fundamentală de studiere a biologiei este experimentul, folosit în clasele gimnaziale, dar, mai ales, în cele liceale. Combinând experiența cu acțiunea, această metodă accentuează caracterul aplicativ al predării, favorizează realizarea unei mai strânse legături dintre teorie și practică [4, p.267].

Esența învățării prin experiment o constituie provocarea fenomenelor, urmărirea efectelor variabilei/variabilelor independente asupra celei/celor dependente în scopul verificării ipotezelor (variabilă independentă – factori ce produc modificări ale fenomenului investigat; variabilă dependentă – efecte produse de modificările rezultate prin acțiunea variabilei independente) [3, p.92].

Există mai multe tipuri de experiment.

După scop, acesta poate fi grupat astfel:

- **demonstrativ** (pentru verificarea datelor sau teoriilor) – este efectuat de profesor cu scopul de a demonstra și a confirma adevărurile transmise;
- **aplicativ** (pentru realizarea corelației dintre teorie și practică) – este desfășurat de elevi pe baza unui plan întocmit de profesor în vederea urmăririi posibilităților de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice;
- **de cercetare** (pentru descoperirea fenomenelor) – în cazul acestuia elevii sînt puși în situația de a concepe ei înșiși montajul experimental, pornind de la o ipoteză și continuînd cu selectarea datelor și tragerea concluziilor [3, p. 92; 1, p. 321].

După modul de desfășurare, experimentul poate fi clasificat în trei categorii:

- **Frontal**. Elevii efectuează concomitent același experiment, ritmul de lucru fiind unic pentru toți. Desfășurarea acestuia este posibilă doar atunci cînd fiecare elev posedă o trusă de instrumente. Profesorul urmărește activitatea clasei, intervenind cu recomandări și precizări. Astfel, observațiile macroscopice de morfologie a plantelor și animalelor se realizează frontal, fiecare elev avînd de cercetat, pe baza unei fișe sau a indicațiilor verbale ale cadrului didactic, materialul distribuit (plante, insecte naturalizate, animale etc.).
- **În grup**. Acesta poate fi desfășurat în două moduri: grupurile cercetează același subiect sau li se repartizează sarcini diferite. Pentru efectuarea observațiilor, atunci cînd nu sînt suficiente microscopie sau piese naturalizate (caz frecvent), precum și pentru experimentele de fiziologie vegetală și animală, pot fi organizate cercetări în grupuri (de preferință eterogene, a cîte 4 elevi). Echipele le este propusă aceeași temă sau subteme diferite din cadrul

cele studiate, conținutul lecției fiind reîntregit în urma prezentării concluziilor. Dacă permite timpul, grupurile pot studia pe rînd toate preparatele microscopice sau experiențele montate [5, p. 61].

- **Individual**. Există experimente unde fiecare elev, folosind aparate și instrumente adecvate, îndeplinește o sarcină concretă, diferită de a celorlalți colegi [1, p. 320].

Experimentul mai poate fi clasificat astfel:

După condițiile de desfășurare: natural și de laborator.

După modul de intervenție: provocat și invocat.

După numărul variabilelor independente: univariat și multivariat.

După nivelul investigării: transversal și longitudinal [3, p.92].

Efectuat în condiții naturale sau de laborator, experimentul reproduce fenomenul, convinge de veridicitatea investigării. Deosebit de important, din punctul de vedere al realizării obiectivelor educației științifice a elevilor, este ca acesta să fie tratat și utilizat nu doar ca un mijloc prin care se demonstrează desfășurarea unui proces, ci și ca un prilej de a-l familiariza pe elev cu metodologia experimentului științific. În acest context, urmează să li se explice detaliat copiilor modul de organizare și condițiile în care are loc fiecare studiu experimental, pentru ca treptat să se contureze unele reguli generale de utilizare a metodei date. Elevii nu vor asista doar la realizarea experimentului, dar se vor obișnui să-l conceapă, să-l organizeze. Aplicînd tehnica cercetării științifice, ce constă din punerea problemei; formularea ipotezelor; desfășurarea experimentului; analiza, prelucrarea și verificarea rezultatelor în practică; elaborarea concluziilor, elevilor li se formează astfel deprinderi și aptitudini de cunoaștere experimentală.

Reieșind din aceste considerente, putem menționa următoarele **funcții ale experimentului**:

- le permite elevilor să-și formeze o privire de ansamblu asupra unei acțiuni, operații sau a unui obiect, proces, fenomen;
- indică nivelul de performanță ce trebuie atins;
- asigură înțelegerea mecanismului de execuție a unei acțiuni, structura logică a unui sistem, interacțiunea între elementele componente pe timpul funcționării;
- dezvoltă spiritul de observație, capacitățile de analiză și sinteză, de generalizare, de comparare, de descoperire, de investigare, de a trage concluzii;
- arată greșelile ce trebuie evitate în realizarea unei acțiuni, pericolul ce-l prezintă acestea pentru securitatea executantului sau buna funcționare a materialului;

- formează la elevi capacitatea de a scoate în evidență aspectele importante, caracteristice și de a le consemna în caietele de notițe [2, p.271].

Pentru a realiza eficient experimentul, este necesar de a se respecta următoarele **cerințe generale**:

- concentrarea atenției elevilor asupra elementelor caracteristice, esențiale, prin întrebări, sublinieri, indicații;
- sesizarea cu ușurință de către elevi a obiectivelor, fenomenelor demonstrate;
- realizarea percepției prin cât mai mulți analizatori;
- solicitarea de către profesor a unor acțiuni de efectuare a desenelor, schemelor, calculelor etc.;
- accesibilitatea materialului intuitiv (acesta trebuie să permită înțelegerea fenomenelor, proceselor în mișcare, dezvoltare);
- reproducerea realității urmează să fie înfăptuită în forme care să evidențieze elementele ei esențiale;
- pregătirea din timp și detaliată a materialului necesar experimentului, pentru a evita incidente neplăcute, neprevăzute;
- respectarea cu strictețe în timpul desfășurării experimentului a cerințelor metodice generale și a principiilor didactice;
- folosirea unor materiale și mijloace semnificative, adecvate temei;
- menținerea unui contact permanent cu clasa, stimularea atenției;
- îmbinarea experimentului cu alte metode didactice: expunerea, explicația, convorbirea etc.;
- să se țină cont de faptul că experimentul, indiferent de modul în care se produce, urmează fixarea, aplicarea sau verificarea cunoștințelor [2, p. 271-272].

Realizarea experimentului prevede:

- a) cunoașterea de către elevi a cerințelor și normelor de protecție a muncii. Măsurile care trebuie stabilite în această direcție țin de protecția personală, manipularea corectă a utilajului și a substanțelor chimice (informarea elevilor asupra proprietăților acestora din punctul de vedere al securității muncii). Totodată, laboratorul trebuie dotat cu o trusă medicală de prim ajutor, iar grupul de serviciu urmează a fi instruit în vederea aerisirii sălii de lucru în timpul recreației și între schimburi [5, p.63];
- b) prezentarea bazei didactico-materiale. Indiferent de tema și tipul experimentului, pentru formarea unor deprinderi de folosire curentă, profesorul este dator să verifice cunoașterea de către elevi a utilajului, instalațiilor, substanțelor chimice și a materialelor biologice vegetale și animale utilizate. De aceea, chiar de la primele lecții de biologie, se va urmări formarea treptată la elevi a deprinderilor

de manevrare a microscopului și de depanare (în cazul când acesta nu funcționează normal), precum și de utilizare a diferitelor aparate, instrumente și instalații din dotarea laboratorului. De asemenea, elevii trebuie inițiați în tehnica disecției, a efectuării experimentelor de fiziologie vegetală și animală, precum și în realizarea unor preparate microscopice (colectare, fixare, colorare) pentru pregătirea și conservarea materialului biologic prin naturalizări etc;

- c) stabilirea de sarcini concrete, urmărindu-se formarea la elevi a capacităților de a clasifica și a interpreta datele, de a trage concluzii. În general, la începutul experimentului clasei i se dau indicații verbale sau scrise. Ulterior, pe măsura rezolvării sarcinilor de lucru, a confruntării rezultatelor obținute, se stabilesc concluziile de bază ale experimentului și se realizează exerciții de aplicare a noilor cunoștințe în scopul fixării lor și a dezvoltării gândirii elevilor;
- d) dinamizarea observării și participării independente, active, creative a elevilor [2, p. 272-273].

În procesul predării-învățării biologiei în gimnaziu și liceu, experimentul se folosește mai ales în studiul problemelor de fiziologie vegetală, animală și umană.

După durata desfășurării, experimentele biologice sînt:

- **de scurtă durată** – efectuate în cadrul orei. Pregătirea pentru lecție prevede desfășurarea prealabilă a experimentelor de laborator de către profesor. De această condiție obligatorie depind rezultatele obținute la lecție, ea contribuie la creșterea siguranței în realizarea preparatelor microscopice, la stabilirea cu precizie a observațiilor care pot fi făcute de elevi. Această cerință este valabilă și pentru disecțiile pe diferite animale, unele analize chimice și biochimice – compoziția alimentelor, determinarea compoziției chimice a semințelor, stabilirea proprietăților fizice ale solului, formarea amidonului în frunze, acțiunea salivei asupra amidonului, compoziția oaselor, gradul de poluare a unor ape; precum și pentru experimentele de fiziologie animală – punerea în evidență a contracțiilor inimii, a contracțiilor și oboselii musculare, a legilor reflexelor etc.
- **de lungă durată**. Realizarea acestui tip de experimente solicită o durată de timp mai îndelungată, de aceea ele sînt efectuate la lecție parțial, fiind demonstrată doar organizarea inițială și rezultatele cercetării.

În sectorul botanic al colțului biologic, elevii pot urmări germinarea semințelor (puterea de încolțire, formarea organelor plantelor superioare din zonele corespunzătoare ale embrionului), morfologia plan-

telor, corelarea formei și structurii diferitelor organe cu funcțiile îndeplinite și factorii de mediu (rolul luminii, temperaturii și al apei în fotosinteză și transpirație etc.), precum și tipurile de înmulțire a plantelor.

În clasele superioare experiențe de lungă durată se efectuează pentru evidențierea acțiunii diferiților factori ecologici asupra organismelor, încrucișării animalelor (șoareci de laborator, șobolani, porumbei). Elevii desfășoară asemenea cercetări în afara orelor de biologie (individual sau în grup) în colțul biologic, laboratoare special amenajate etc. Destul de variate sînt lucrările ce pot fi realizate pe terenul experimental școlar. Ele sînt de durată și ocupă toată perioada de vegetație a anului, adică primăvara, vara și toamna. Elevilor li se creează o motivație și li se propun anumite probleme, întrebări, care vor servi drept sistem de gîndire și vor fi rezolvate pe calea comparării rezultatelor obținute pe organisme experimentate cu cele de control (martori). Plantele sau animalele cercetate și cele de control sînt supuse acelorași condiții de existență, cu excepția uneia/cîtorva condiții experimentale. În timpul desfășurării studiului se efectuează observări concrete și măsuri, un rol deosebit de important avîndu-l fixarea lor corectă în tabele speciale, ceea ce face posibilă compararea parametrilor dezvoltării și productivității plantelor (animalelor) experimentale și a celor de control. Activități de acest gen trebuie să le cultive elevilor acuratețe, exactitate, veridicitate și onestitate în cercetări.

În sectorul zoologic, elevii pot urmări atît influența factorilor de mediu asupra animalelor cît și morfologia, unele aspecte legate de creșterea, dezvoltarea și etologia diferitelor specii cultivate aici; relațiile dintre animale și plante în diverse ecosisteme (de exemplu, în acvariul general); acțiunea dăunătoare a unor poluanți din zona respectivă asupra plantelor și animalelor. Astfel, cîțiva pești dintr-un acvariu cu apă obișnuită pot fi transferați în altul cu apă luată dintr-un rîu aflat în apropierea unor întreprinderi industriale sau a orașelor, comparîndu-se desfășurarea vieții acestor ființe în cele două acvarii și notîndu-se cele constatate. De asemenea, pot fi observate caracteristicile unor plante cultivate pe soluri cu diferite concentrații de pesticide, demonstrîndu-se necesitatea creșterii unor soiuri rezistente la dăunătorii vegetali și animalii și combaterea biologică a acestora [5, p. 56-57].

Experimentele de lungă durată contribuie în mod substanțial la dezvoltarea gîndirii biologice a elevilor, precum și la formarea unor deprinderi mai complexe. Spre deosebire de experimentele de scurtă durată, care surprind doar un moment relativ static din evoluția fenomenelor și proceselor biologice, cele de lungă durată sînt superioare deoarece reliefează dinamica acestora [5, p. 58].



Experimentul, cu ajutorul căruia sînt puse în evidență procese complicate și necunoscute de elevi (de exemplu, funcțiile frunzei), este realizat de profesor. Reproducerea de către elevi a unor astfel de cercetări poate fi utilă la formarea abilităților motrice necesare în activitatea de laborator. O deosebită importanță prezintă acele probe care îi plasează pe elevi în rolul unor veritabili experimenter, parcurgînd etapele ce caracterizează învățarea prin problematizare și descoperire.

Așa, de pildă, în urma experimentului cu *Helodeea*, prin care s-a demonstrat că în procesul fotosintezei planta elimină oxigen, elevii sînt pregătiți să construiască o ipoteză privind influența luminii asupra desfășurării acestui proces, să-și imagineze și să execute modalitatea practică concretă prin care poate fi verificată această ipoteză, să înregistreze și să interpreteze rezultatele obținute.

Cu cît vîrsta elevilor este mai mică, cu atît sarcinile de lucru sînt mai reduse, iar stabilirea unor concluzii parțiale este efectuată mai des.

Experimentele oferă, de asemenea, cele mai bune condiții și pentru amplificarea caracterului formativ al lecțiilor de recapitulare și sistematizare și al celor de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

În clasele liceale, în cadrul acestor probe urmează a fi aplicate elemente ale metodelor statistico-matematice. Fenomenele care se prezintă în formă cantitativă se pretează la o prelucrare statistică, efectuîndu-se o măsurare a factorilor și efectelor. Ordonarea și gruparea datelor poate fi realizată prin intermediul tabelelor, diagramelor (de structură, de comparație), histogramelor, curbelor de distribuție. Este utilă determinarea unor *indici statistici*: medie, mediană, modul; *indici de dispersie*: abatere medie, abatere standard, dispersie; *coeficienți de corelație*. Prelucrarea și analiza statistico-matematică are avantajul rigorii. Datele statistice constituie reperul de analiză calitativă a fenomenului investigat [3, p. 94].

Cert este că sporirea potențialului intelectual al elevilor se înfăptuiește atît prin metode moderne cît și prin utilizarea, în manieră modernă, a metodelor clasice de învățare. În acest context, experimentul – o metodă clasică, dar aplicată într-un spirit modern –

mobilizează elevii la un efort susținut în procesul studierii prin angajarea optimă a mecanismelor intelectuale ale acestora. Astfel, prezenta metodă de cercetare oferă condiții optime pentru exersarea capacităților elevilor în direcția flexibilității, creativității, inventivității, conducând la formarea unei gândiri moderne, algoritmice, modelatoare, problematice, probabiliste.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jînga, I.; Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura ALL EDUCATIONAL, București, 1998.
2. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
3. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
4. Oprescu, N., *Pedagogie*, Editura Fundației "România de Măine", București, 1996.
5. Todor, V., Csenger, E., Mândrușca E., ș.a. *Metodica predării biologiei la clasele V-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.



Rita GODOROJA

Sarcina didactică cu mai multe modalități de realizare

Multitudinea situațiilor didactice se naște la interacțiunea triadei: profesor-sarcină didactică-elev.

Termenul *sarcină* înseamnă încărcătură, povară, obligație, îndatorire, misiune, greutate purtată de cineva.

De ce *sarcina didactică* este componentul central al relației? Generatorul acesteia poate fi atât profesorul cât și elevul. De obicei, sarcina este creată de profesor și realizată de către elev.

Esența sarcinii didactice trebuie să fie identică cu cea a obiectivului operațional proiectat unic pentru toți. Elevul estimează complexitatea sarcinii repartizate și posibilitățile sale de rezolvare a acesteia prin întrebări de felul: *E grea sau ușoară? Cum voi acționa?* Tendința elevului de a soluționa sarcina didactică trebuie stimulată de către profesor prin propunerea unor căi eficiente de activitate.

Asociind modalitățile de realizare a sarcinilor didactice cu potecile codrului, vizualizăm diverse trasee: lungi – scurte, grele – ușoare, noi – vechi, accesibile – interzise, dorite – neplăcute etc. Este necesar ca profesorul, formulând sarcina didactică, să țină cont de faptul că traseele grele, confuze, lungi sînt indezirabile, iar cele noi, libere, rapide sînt parcurse cu interes și satisfacție de orice persoană.

Pentru exersarea capacității de a formula idei divergente, se aplică tehnica *Sarcină cu mai multe modalități de realizare*. De exemplu, studiind la chimie tema „Domenii de utilizare a metalelor”, cl. a X-a le-am

propus elevilor drept sarcină organizarea unei „licitații” (timp de 3 min.): vorbitorul trebuie să demonstreze calitățile metalului, domeniile de utilizare a acestuia și să-i convingă pe „participanți” să-l procure. „Publicitatea” poate fi prezentată sub formă de:

- reclamă orală;
- reclamă vizuală;
- experiment;
- colecție;
- întrebări fulger.

Timpul necesar pentru rezolvarea sarcinii didactice depinde de complexitatea acesteia, de particularitățile individuale ale elevului, de obiectivul urmărit și de etapele cadrului. Experimental, am stabilit că la etapa evocării pentru exemplul menționat va fi suficient să le acord elevilor 10 min. Dacă sarcina este propusă ca temă pentru acasă, atunci la etapa reflecției timpul nu este limitat.

Pe parcursul prezentării „participanții” își notează în fișele de evaluare răspunsurile la întrebările: *Aș cumpăra acest metal? De ce?, iar la sfîrșitul „licitației” își expun opiniile, își argumentează alegerea.*

Pentru aplicarea eficientă a tehnicii date este indicat să se respecte următoarele condiții:

1. Determinarea obiectivelor operaționale.
2. Formularea clară a sarcinii didactice de către profesor.
3. Acceptarea, înțelegerea și rezolvarea sarcinii de către elev.
4. Prezentarea de către fiecare elev a propriului punct de vedere.
5. Analiza și evaluarea rezultatelor de către membrii grupului.

Tehnica *Sarcină cu mai multe modalități de realizare* pune în mișcare potențialul creativ al elevului, dezvoltă capacitățile comunicative și evaluative, stimulează gândirea critică.

Aplicații ale tehnicii Clustering în cadrul orelor de chimie

Capacitățile de a structura, a sistematiza, a clasifica, a forma viziuni de ansamblu și abilități de trecere de la general spre particular și viceversa – sînt aspecte importante ce determină în mare măsură formarea cu succes a personalității. Aceste capacități, în corelație cu altele, permit stabilirea unei conexiuni originale, precum și extrapolări, adeseori, inedite.

Tehnica Clustering (din l.enlg. *cluster* – ciorchine) posedă diverse valențe ce favorizează dezvoltarea capacităților enumerate anterior prin multiplele posibilități de aplicare la variate discipline școlare, inclusiv la chimie – obiect de studiu ce facilitează utilizarea prezentului procedeu grație caracterului său bine structurat.

Această tehnică poate fi folosită cu succes la începutul lecțiilor pentru a conecta noile cunoștințe la cele deja dobîndite de elevi. În acest scop ea va fi combinată armonios cu Brainstorming-ul (Asaltul de idei).

La nivelul gimnazial, în cadrul lecției cu tema *Oxigenul*, elevii enunță următoarele cuvinte: respirație, aer, ardere, apă, gaz, incolor, fotosinteză. Ulterior, împreună cu profesorul ei valorifică rezultatele Asaltului de idei, organizînd informația sub formă de Clustering, după domenii (Figura 1).



SILVIA LOZOVANU

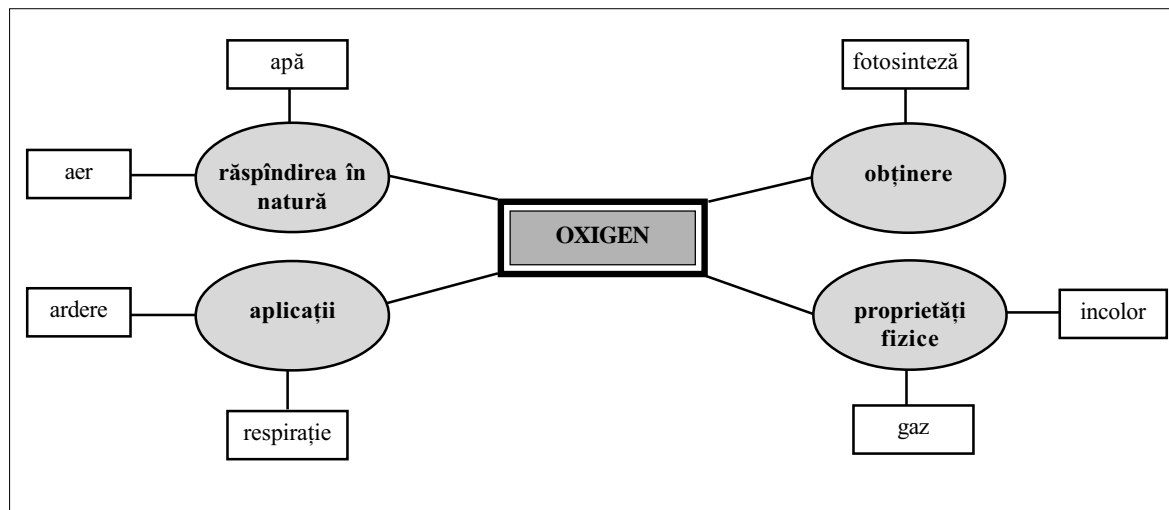


Figura 1

Astfel, profesorul îi mobilizează pe copii să-și amintească ce cunosc despre oxigen. În continuare, învățînd individual din manuale sau/și din alte surse de informație, elevii completează ciorchinele cu noi date despre această substanță (Figura 2). În exemplul elucidat calea de studiu se realizează pornind de la particular spre general.

Un factor important al acestei activități îl constituie valorificarea cunoștințelor deja acumulate de elevi și crearea posibilității de a dobîndi altele noi, învățînd concomitent să structureze informația posedată și cea nouă.

Tehnica dată poate fi utilizată cu succes și la etapa de generalizare a unui capitol atît în ciclul gimnazial cît și în cel liceal. În acest caz profesorul va aplica metoda de lucru în grup. De exemplu, elevii vor elabora împreună un început de ciorchine (Figura 3) care va fi completat ulterior cu eforturi comune (Figura 4).

În funcție de obiectivele propuse (fiecare echipă avînd o sarcină concretă), cadrul didactic are posibilitatea de a organiza activitatea variat, combinînd adesea mai multe tehnici:

a) Clasa poate fi divizată în patru grupuri care, pornind de la același început de ciorchine (Figura 3), stabilesc singure criteriile de clasificare a substanțelor, completează schema, apoi posterele sînt afișate și prezentate de

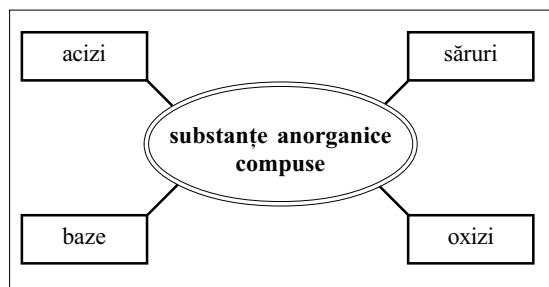


Figura 3

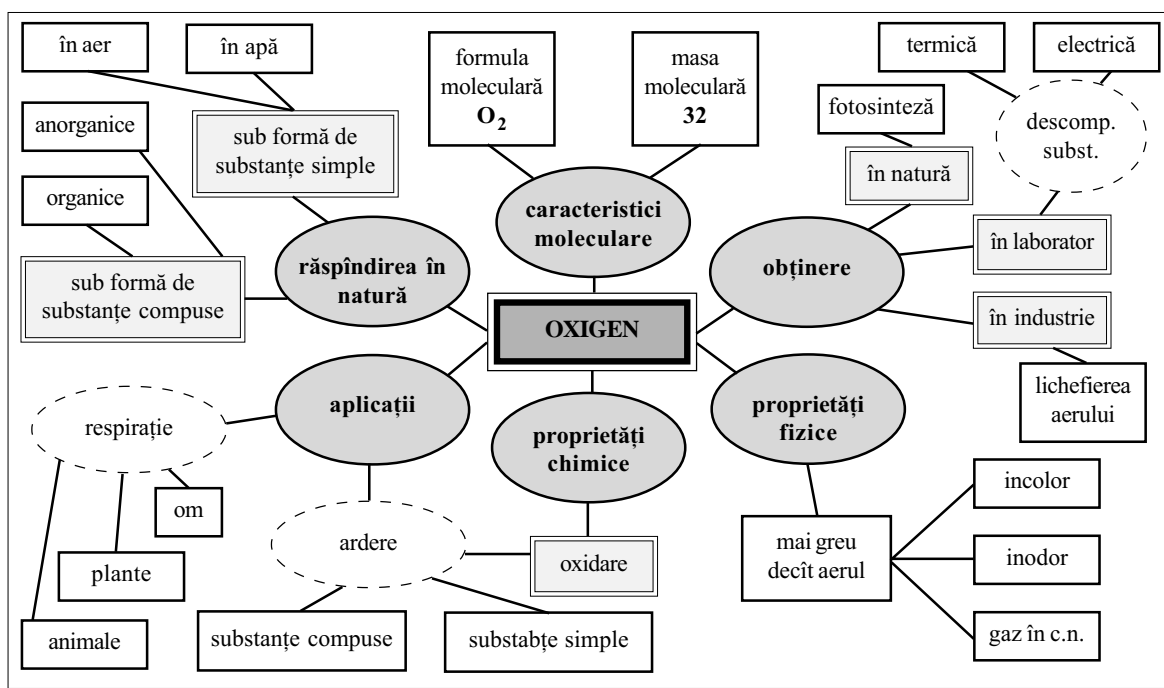


Figura 2

un membru al fiecărei echipe (activitatea poate continua cu aplicarea tehnicii Turul Galeriei, în cadrul căreia elevilor li se rezervă timp pentru a analiza și a discuta lucrările colegilor).

- b) Elevii sînt organizați în mod similar, dar la completarea ciorchinului lucrează diferențiat. Fiecare grup structurează informația referitoare la una din clase: acizi, baze, oxizi sau săruri, apoi fac schimb de postere. În încheiere, posterul cu completările colegilor revine la echipa care l-a conceput. Aceasta face cunoștință cu modificările intervenite, adăugînd exemple de substanțe organice compuse.

- c) Profesorul lucrează cu cîțiva elevi la tablă, iar ceilalți - individual în caiete.

Ulterior ciorchinele este completat cu exemplele respective, fiind adăugate noi „bobițe” (caz în care se merge de la general la particular).

Aplicarea acestei tehnici poate fi realizată și la treapta liceală, atît la începutul lecției (stabilind conexiuni cu

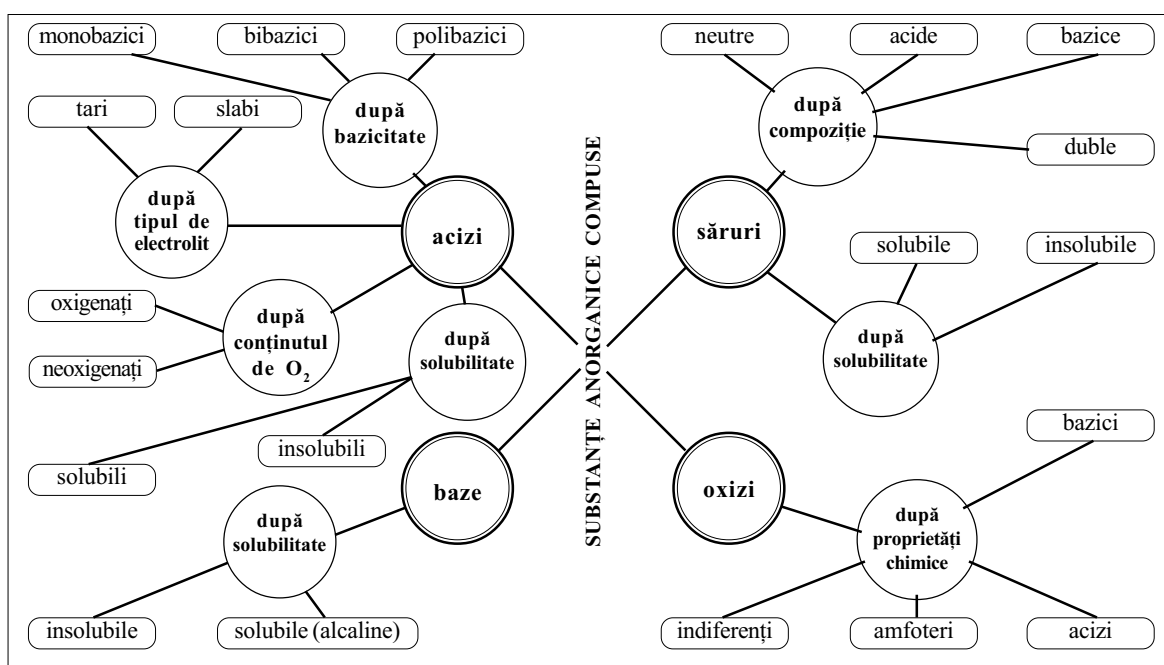
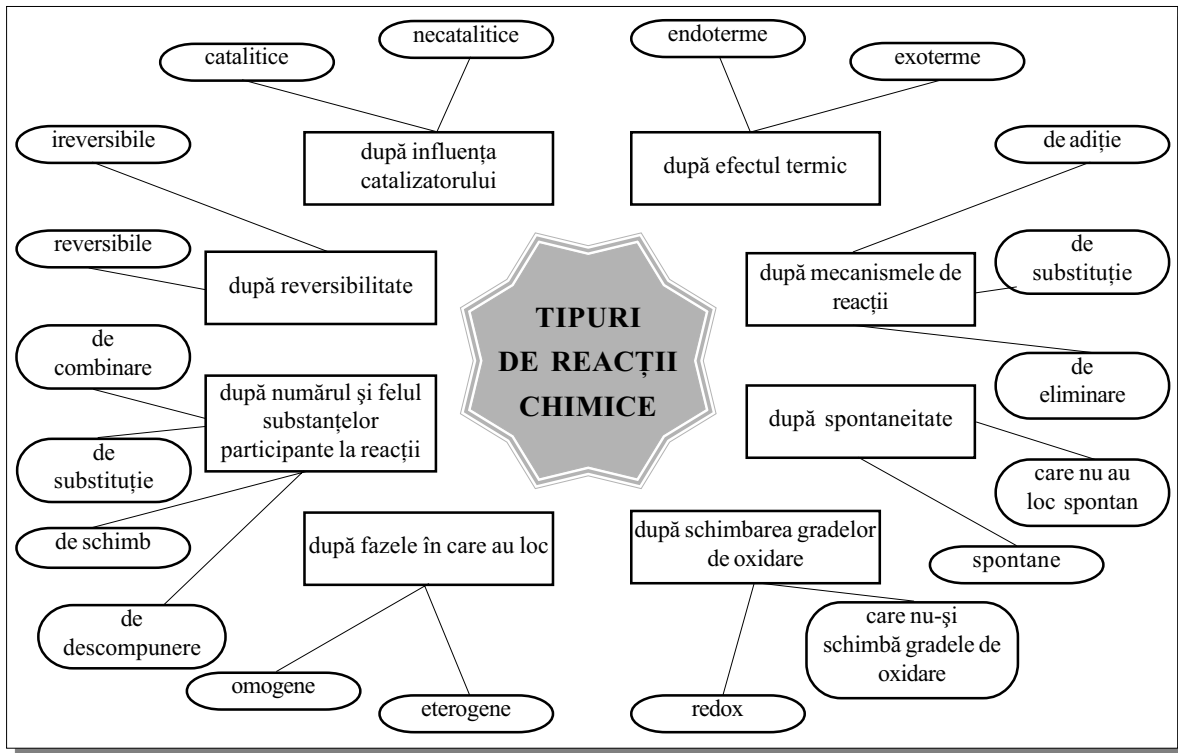


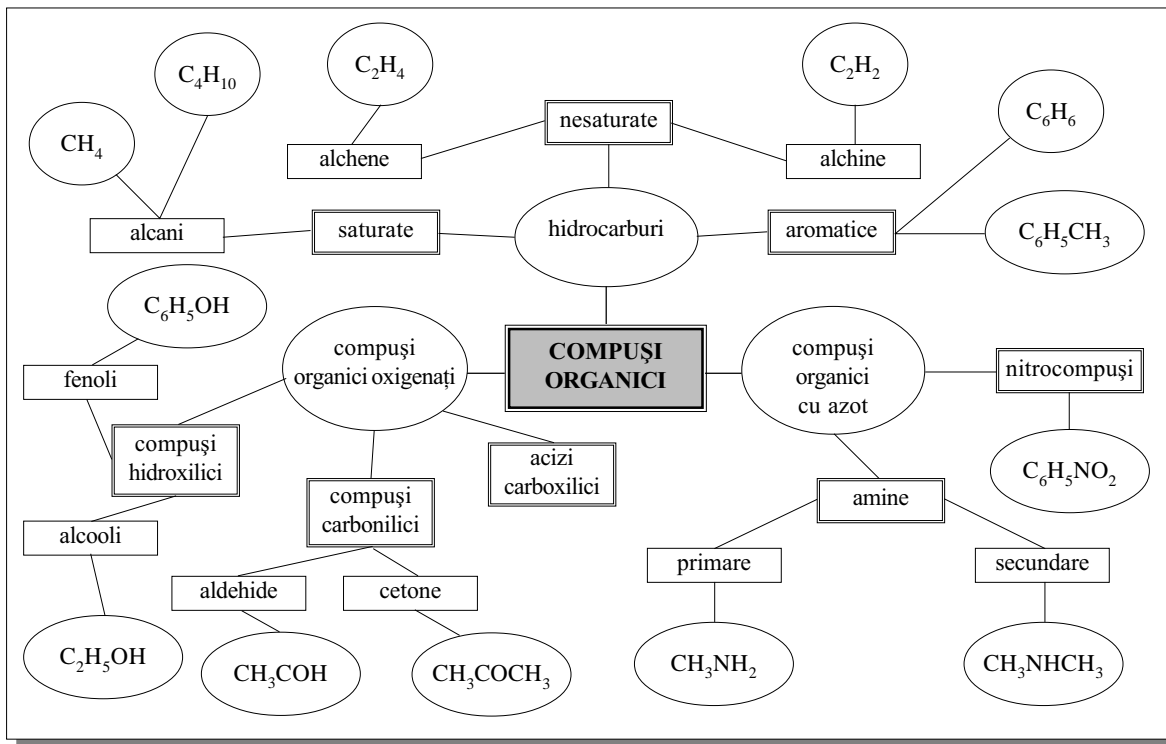
Figura 4

Figura 5



cele ce cunosc elevii) cât și la finele acestora sau la sfârșitul capitolului. Astfel, la etapa evocării temei „Reacții chimice” (cl. XII, profil real) este deosebit de important să fie scoasă în evidență multitudinea tipurilor de reacții chimice, acestea fiind analizate din mai multe perspective. Ținând cont de faptul că elevii știu deja unele criteriile de clasificare a reacțiilor și tipurile la care se referă acestea, ciorchinele va fi completat cu informații noi (de exemplu, clasificarea după criteriul spontaneității desfășurării reacțiilor și cel al mecanismelor de reacții), luând o formă aproximativă celei reprezentate în Figura 5.

Figura 6



Schema ar putea fi extinsă prin introducerea unor exemple de reacții corespunzătoare tipurilor indicate în ciorchine. Formele de organizare a elevilor în cadrul acestei activități vor fi dintre cele mai diverse.

Utilizând tehnica Clustering va fi realizată în mod reușit trecerea de la particular la general în procesul de studiu al diferitelor domenii:

- anorganică (pe baza Asaltului de idei se întocmește o listă de formule sau de denumiri ale substanțelor care apoi sînt clasificate);
- organică (utilizînd formulele substanțelor enunțate de elevi în timpul Asaltului de idei, acestea pot fi grupate în conformitate cu clasele de substanțe);
- analitică (folosind ionii din lista alcătuită în comun în timpul Asaltului de idei, aceștia sînt structurați în grupe de cationi și anioni).

În exemplul ce urmează este prezentat cazul compușilor organici (b). Elevii au enumerat următoarele formule chimice: C_6H_6 , C_2H_5OH , CH_4 , C_6H_5OH , CH_3COOH , C_2H_4 , $C_6H_5NO_2$, C_2H_2 , CH_3COCH_3 , $C_6H_5CH_3$, C_4H_{10} , CH_3COH , CH_3NHCH_3 . Ciorchinele elaborat în baza acestei liste va avea forma ilustrată în Figura 6 care, bineînțeles (la fel ca și altele), poate fi modificată.

O continuare logică a acestui ciorchine ar constitui-o completarea lui cu alte categorii de substanțe, neelucidate din simplul motiv că în timpul Asaltului de idei nu au fost aduse exemplele corespunzătoare. Astfel, s-ar putea adăuga la hidrocarburile saturate (alături de alcalini) – cicloalcalinii; la hidrocarburile nesaturate – alcalinele (pe lângă alchene și alchine); la amine – aminele terțiare (de rînd cu cele primare și secundare); la compușii hidroxilici – polialcoolii (odată prezenți alcoolii și fenolii) etc.

Încununarea acestei „opere” ar consta în aducerea unor exemple de formule ale substanțelor din categoriile celor adăugate la ciorchinele din Figura 6.

Activitatea descrisă reprezintă o îmbinare reușită a învățării de la particular spre general (la început) și cea de la general la particular (la sfîrșit).

În concluzie, putem menționa faptul că deși tehnica Clustering nu poate fi utilizată întotdeauna cu succes în cazul unui domeniu nestructurat sau mai puțin structurat, aceasta totuși este ușor manevrabilă, prezentînd multiple valențe de aplicare:

- poate fi folosită la diferite etape ale unei lecții concrete sau ale unui grup de lecții;
- permite practicarea diverselor forme de organizare (frontală, în grupuri, în perechi, individuală);
- dezvoltă numeroase capacități: de analiză, structurare, evaluare, sistematizare, clasificare, exemplificare etc.;
- formează abilități de trecere de la general la particular și de la particular la general;
- oferă variate posibilități de combinare cu alte tehnici (procedee) și metode, printre care: Asaltul de idei, Turul Galeriei etc.
- contribuie la educarea spiritului de echipă, toleranței față de părerile colegilor, dar și a spiritului critic, în special, în cazul organizării activității în grupuri. Prin această tehnică, elevilor li se oferă ocazia de a-și susține opiniile argumentat.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera – Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
- Curriculumul Național*. Programe pentru învățămîntul liceal. Matematică și Științe, Editura Arc, Chișinău, 1999.
- Jeannie, L.; Steel, Kurtis, S; Meredith, Charles Temple, Sott Walter, *Proiectul Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*.

Summary

The current edition of the magazine focuses on the issue of educational finalities: theoretical aspects and practice. In their articles, our authors try to approach this subject from different viewpoints.

The column “Curriculum Vitae” offers a presentation of the Lyceum “M. Sadoveanu” in Calarasi. In the rubric “Rubicon Managerial” the readers will find some theoretical articles about professional standards for educational principals, the options of educational management in Republic of Moldova and the educational offers of Junior Achievement Moldova. In the column “Quo vadis?” we bring in the main problems of educational finalities that are emphasizing in the presentation of a “round table”: The standards in the frame of educational finalities, and in another articles also.

In the rubric “Evenimente C.E.P.D.” we present the topmost events unfolded in the Educational Center “Pro Didactica”. The reader will find a comprehensible article on the educational finalities in the column “Ponderosa Vox”. In the new rubric, “Pedagogical commentary”, we present two significant events: the annual competition “The best teacher”, and the opening of the community center for children and adolescents with physique disabilities “A hope for everybody”.

Nu vă temeți că nu știți, temeți-vă
că nu veți putea învăța.

Proverb chinez



DICTIONAR

Finalitățile pedagogice

Finalitățile educației/pedagogice definesc orientările valorice asumate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității la nivel de sistem și de proces. În termenii unui concept pedagogic fundamental, *finalitățile* concentrează caracterul teleologic și axiologic al educației, îndeplinind *funcții generale* de proiectare și valorizare, intrinseci operei sociale de elaborare a *curriculumului*. În mod corespunzător, *structura finalităților* evidențiază capacitatea acestora de determinare a orientărilor valorice la nivel: *spațial* (în plan: general – particular – concret); *temporal* (pe termen: lung – mediu – scurt); *acțional* (prin derivare de la general la particular/specificare, de la particular la concret/operationalizare).

Analiza conceptului pedagogic de finalitate este realizabilă din perspectiva filozofiei și a politicii educației. *Perspectiva filozofică*, proprie finalităților, angajează rezolvarea a două categorii de probleme: a) evidențierea determinismului de tip teleologic, specific științelor pedagogice, diferit de cel cauzal (specific științelor naturii); b) valorificarea raporturilor dintre: dimensiunea *obiectivă* (exprimată de *funcțiile generale* ale educației) – dimensiunea *subiectivă* a educației (asumată prin *finalități*). *Perspectiva politică*, proprie finalităților educației, angajează rezolvarea raporturilor dintre: scopurile propuse – resursele pedagogice

(reale, potențiale) – rezultate obținute (evaluabile într-un timp și spațiu pedagogic determinat). Această perspectivă implică responsabilitatea deciziilor, obiectivate în diferite documente de politică a educației: Legea învățământului, *Curriculumul Național* (dar și cel teritorial sau local), planul de învățământ, programele și manualele școlare, planificările calendaristice, proiectele de lecții etc.

Clasificarea finalităților presupune avansarea unor criterii *pedagogice* coerente, având o arie mare de reprezentare. În măsura în care sînt avute în vedere toate resursele structurale (spațiale, temporale, acționale) ale finalităților, pot fi construite și valorificate următoarele două criterii de clasificare: 1) sfera de reprezentare: a) finalități macrostructurale/de sistem: idealul – scopurile educației; b) finalități microstructurale/de proces: obiectivele educației (generale, specifice, concrete/operationale); 2) gradul de divizibilitate și de comparabilitate: a) finalități indivizibile, cu grad de comparație absolut (care nu formează taxonomii – vezi finalitățile macrostructurale); b) finalități divizibile și comparabile pe diferite grade de generalitate (vezi finalitățile microstructurale – care formează taxonomii operabile în cadrul procesului de învățămînt).

Sorin CRISTEA

The column “Ex cathedra” begins with a very deep article concerning the educational objectives, written by Vl. Gutu. Herein, the reader will find also, the exhaustive perspective on the standards in the higher education. The rubric “Docendo discimus” consists of the articles, which provide the practice of educational finalities in specific curricula areas: mathematics, French, linguistics and philosophy. The column “Exercito, Ergo Sum” shows up the place of didactic experiment in the teaching of biology, the applications of *clustering* in the teaching of chemistry.

Our magazine finishes with the column “Dictionar”, that proposes a clear explanation of the term *educational finality*.

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BACIU Sergiu – doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației.

BEȘLIU Nicolae – coordonator program, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri, mun. Chișinău.

BOUNEGRU Tudor – doctor în științe chimice, conferențiar, Universitatea de Stat din Moldova.

CERBUȘCĂ Pavel – doctor în pedagogie, profesor de istorie, Liceul Teoretic „Gaudeamus”, mun. Chișinău, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CIOBANU Zinaida – profesoară de limba franceză, Liceul Teoretic „Gaudeamus”, Chișinău, grad didactic superior.

CRISTEA Nadia – redactor-șef, revista „*Didactica Pro...*”.

CRISTEA Sorin – conferențiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea București.

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

DUDNICENCO Ion – profesor de biologie, grad didactic I, Liceul Teoretic Costești, jud. Chișinău.

DUDNICENCO Tatiana – doctor în biologie, Liceul de Științe și Tehnologii Moderne, mun. Chișinău.

GODOROJA Rita – profesoară de chimie, Colegiul de Economie și Drept, mun. Chișinău.

GORAȘ-POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator Program *Dezvoltare Curriculară*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

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

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 universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

HAHEU Valentina – cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

KOROLI Victor – Secretar general de redacție, revista „*Didactica Pro...*”.

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

MURARU Elena – doctor în istorie, conferențiar, Universitatea de Stat din Moldova.

POPA Vitalie – coordonator programe *Dezvoltare Organizațională și Evaluarea Unității Școlare*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

RAILEANU Aurelia – doctor în pedagogie, conferențiar, Institutul de Științe ale Educației.

ȘALARU Gheorghe – profesor de istorie, Liceul „Mihai Viteazul”, or. Cimișlia, jud. Lăpușna.

SCUTARU Adela – doctor în filologie, director executiv, *Junior Achievement Moldova*.

SILISTRARU Nicolae – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

ȘOITU Ecaterina – profesoară de chimie, grad didactic I, Liceul „Gh. Asachi”, mun. Chișinău.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească cinci pagini, dactilografiate la două rânduri.

Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.

Vă mulțumim pentru că sînteți alături de noi.

Nr.

10

Dragi cititori!

Revista de teorie și practică educațională "DIDACTICA PRO..." figurează în lista catalog a publicațiilor din Republica Moldova pe anul 2002, cu indicele:

31546 - la toate oficiile Î. S. Poșta Moldovei;

31706 - Agenția Moldpresa, str. Mitropolit Varlaam, 77, tel. 224415, 226323.

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 mulțumim pentru fidelitatea cu care ne citiți revista și pentru faptul că ne-ați expediat Talioanele de participare la tragerea la sorți cu premii în abonamente gratis pentru anul 2002 (anexa din nr. 7). Am inițiat această acțiune pentru a stabili un dialog cu Dvs. și a vă afla opiniile privind activitatea publicației. Mini-sondajul anunțat a fost efectuat în ideea de a spori calitatea revistei și de a adecva conținutul ei doleanțelor și necesităților Dvs.

Ciștigători și posesori ai unor abonamente gratis pentru 2002 sînt următoarele persoane:

- Vera **BOCANCEA**, s. Sălcuța, sector Căușeni, jud. Tighina;
- Dumitru **STEFUGLO**, Școala medie nr.9, or. Tighina;
- Nicolae **STAN**, s. Ișnovăț, sector Criuleni, jud. Chișinău;
- **Colectivul pedagogic**, gimnaziul din s. Javgur, sector Cimișlia, jud. Lăpușna.



A close-up photograph of a person's hands holding a lit, light blue candle. The candle is the central focus, with a bright flame at the top. The hands are positioned on either side of the candle, with fingers gently gripping it. The background is dark and filled with warm, out-of-focus lights and golden ornaments, creating a cozy and festive atmosphere. The overall lighting is soft and warm, highlighting the texture of the candle and the skin of the hands.

Dragi prieteni!

Vă adresăm cele mai sincere urări
de sănătate, succese și noroc,
prosperitate și realizări frumoase,
cât mai mulți prieteni adevărați
în Noul An.

La Mulți Ani și Crăciun fericit!