

Tribuna școlii

Proletari din toate țările, uniți-vă!

Revistă editată de
Ministerul Educației și Învățământului
și Uniunea Sindicatelor
din Învățământ, Știință și Cultură

Anul V (XXVD) Nr. 153 (1239)

Simbătă 15 martie 1975

8 pagini — 1 leu

TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Interviu cu prof. univ. dr. TRAIAN POP,
adjunct al ministrului educației și învățământului

Red.: Redacția noastră observă, în articolele pe care le primește de la cadrele didactice din țară, o tot mai frecventă preocupare față de raportul dintre tradiție și inovație în învățământ, având, în principal, ca obiect, promovarea învățământului activ și a procedurilor de activizare a elevilor. Vă rugăm să precizați ce caracterizează în principal învățământul activ?

T. Pop: Pentru ca învățământul să-și atingă scopurile sale este nevoie ca elevii să fie cointeresați și antrenați în procesul de dobândire a cunoștințelor. Învățământul activ înseamnă conștientizarea elevului asupra sarcinilor ce le are de îndeplinit, asupra sarcinilor imediate de a-și însuși o anumită sumă de cunoștințe, de a-și forma anumite deprinderi. Și înseamnă, în același timp, o sarcină de perspectivă, în ideea că întreaga pregătire pe care elevul o primește în școală, cunoștințele pe care și le însușește au în vedere atingerea unui anumit scop. Deci, învață ca să devină ceva, învață ca să-și poată însuși mai târziu o profesie, învață ca să fie de folos, mai târziu, societății și sie însuși.

Experiența arată că rezultatele sînt mult mai bune atunci cînd elevii sînt puși să desfășoare o activitate sau alta legată de însușirea cunoștințelor, rezolvă anumite probleme, sînt puși să caute anumite materiale, anumite informații, în reviste, în dicționare, în atlase.

Red.: În aceste condiții, în organizarea cabinetelor școlare, situații pe primul plan condițiile de activitate a elevilor sau crearea unei ambianțe și atmosfere de lucru?

T. Pop: Cabinetul școlar nu este altceva decît un laborator. Ceea ce reprezintă laboratorul de fizică pentru predarea și însușirea fizicii este, în mod adecvat, cabinetul pentru istorie, pentru limba română, pentru geografie sau pentru alte discipline. Cabinetul este o sală de clasă specializată în care profesorul și elevii au la îndemînă, în orice moment, materialul didactic, materialul ajutător necesar însușirii cunoștințelor sau deslășurării unor operații legate de obiectul respectiv. Spre exemplu, dacă este vorba de gramatică, la predarea limbii române, în loc ca profesorul să piardă timp cu scrierea pe tablă a frazei pe care urmează s-o analizeze, iar elevii, la rîndul lor, să o scrie în caiet (ceea ce poate să însemne 5—10 minute de timp irosit, în funcție de clasa respectivă, de ritmul în care elevii scriu), profesorul recurge la niște cartonașe, niște fișe conținînd frazele respectuve și pe care le distribuie elevilor. Elevii analizează împreună cu profesorul și sub îndrumarea profesorului textul respectiv, pregătît din timp de ei. Și acestea sînt materiale, instrumente de lucru. Sînt instrumente destinate predării limbii române similare cu cele de la fizică, cu un aparat sau altul de fizică.

Red.: Pornind de la aceste precizări, cum apreciați inovarea în învățământ?

T. Pop: Eu consider că trebuie să facem distincție între ce înseamnă inovarea în producția de bunuri materiale și ce înseamnă inovarea în învățământ. În producție, inovarea poate însemna să fi creat un nou dispozitiv care să-ți permită să produci un bun oarecare, cu o viteză mai mare, într-un timp dat. Inovarea poate să însemne un dispozitiv care să ușureze activitatea muncitorului, să-l scutească de un anumit efort fizic. În învățământ, este mai greu ca, de la o zi la alta, să găsești noi metode, să găsești noi procedee, noi forme de organizare a procesului de învățământ. După părerea mea, în învățământ, inovarea trebuie înțeleasă mai cu seamă în sensul de a folosi într-un mod creator metodele existente, procedeele și mijloacele de care dispunem. Și cînd spun „creator”, înțeleg să nu le folosim în mod șablonar, uniform de la o clasă la alta, de la o serie de elevi la alta, de la un an la altul. Chiar și în cadrul aceleiași clase, în cadrul aceleiași lecții, într-un fel procedez cu un elev și în alt fel procedez cu un alt elev. Într-un fel voi lucra luni, cînd elevii sînt după o pauză de o zi și jumătate, alt fel voi lucra miercuri sau vineri, și cu totul alt fel lucrez sîmbătă cînd elevii sînt mai oboșiți.

Red.: Am auzit, în cadrul unor discuții la care au participat cadrele didactice, susținîndu-se ideea că modernizarea învățământului presupune neapărat utilizarea unor mijloace tehnice moderne. Care este părerea dv. în această privință?

T. Pop: Materialul didactic în care includ și mijloacele tehnice moderne constituie un sprijin deosebit pentru profesor. Este cunoscut, din psihologie, că materialul didactic trebuie folosit gradat, în funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor. La clasele mici, unde gîndirea copilului are un caracter intuitiv și concret, unde copiii gîndesc și operează cu noțiuni saturate de aspecte concrete, trebuie să folosim mult, foarte mult material didactic. La clasele mari, materialul didactic se reduce și are o altă funcție. Astăzi materialul didactic s-a îmbogățit foarte mult cu o seamă de mijloace tehnice moderne. Fără îndoială că aceasta constituie un mare ajutor pentru profesori. Spre exemplu, dacă am în clasă diapozitive, dacă am un aspectomat și le proiectez elevilor anumite diapozitive, aceasta, fără îndoială că ușurează foarte mult procesul de înțelegere al elevilor. Lipsa unui astfel

Interviu consemnat de
COSTIN ȘTEFĂNESCU
OCTAVIAN BUZESCU

(Continuare în pagina a 6-a)



Cel mai iubit fiu al poporului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, însoțit de tovarășa Elena Ceaușescu și de ceilalți conducători de partid și de stat, la 9 martie, în mijlocul aceluia pe care îl asociem mereu cu primăvara țării. Pentru copilăria lor fericită, pentru acel „viitor de aur” sperat de marii noștri înaintași — s-a rostit, în acea zi, un unanimit și răspicat DA, din piepturile și gîndurile milioanei de oameni ce s-au prezentat în fața urnelor de vot să aleagă pe candidații Frontului Unității Socialiste.

AGENDĂ ȘCOLARĂ

● Potrivit Regulamentului școlar, la 5 aprilie, după ultima oră de curs, se încheie trimestrul al II-lea.

● La 21 aprilie începe cel de al III-lea trimestru școlar și se încheie la 14 iunie după ultima oră de curs.

Pentru anul IV de liceu trimestrul II se încheie la 25 mai.

● La 21 iunie va avea loc serbarea de sfîrșit de an pentru elevii din toate clasele.

● Între 5 aprilie, după ultima oră de curs, și 21 aprilie — vacanța de primăvară a elevilor.

● Între 14 iunie după ultima oră

de curs și 14 septembrie — vacanța de vară a elevilor.

● Între 7 și 13 aprilie se vor desfășura olimpiadele pe obiecte — faza pe țară — după cum urmează: Matematică, Iași; Fizică, Baia Mare; Chimie, Baia Mare; Economie politică (la care pot participa elevii din orice an de studiu), Sibiu; Biologie, Cluj; Limba și literatura română, Craiova.

(Continuare în pagina a 6-a)

FIȘIER BIBLIOGRAFIC

Ștefan Bărsănescu

Desfășurînd o deosebită și prodigioasă activitate pusă în slujba școlii, a învățămîntului românesc, profesorul universitar dr. docent Ștefan Bărsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R., și-a consacrat munca și atenția elaborării unor valoroase lucrări pedagogice, aducînd o prestigioasă contribuție în acest domeniu al științei. Între acestea menționăm: Academia domnească din Iași — 1714-1821. București, E.S.D.P., 1962; Didactica pentru școala normală și seminarii. Craiova, Scrisul Românesc, f. d.; Friedrich W. Foerster. Sinteză doctrinară. Iași, Ștefan și Stăierman, 1926; Istoria pedagogiei românești. Extras din Istoria filozofiei moderne. Vol. V. București, Societatea română de filosofie, 1941; Pagini ne scrise din istoria culturii românești (sec. X-XVI). București, Ed. Academiei R.S.R., 1971; Pedagogia agricolă. Cu privire specială asupra educației agricole a poporului român. Iași, „Lupta Moldovei”, 1946; Pedagogie pentru școlile normale, Seminarii. Școale profesionale, învățători și

studenți. În conformitate cu programă analitică a Școlii Normale. Craiova, Scrisul Românesc, 1932; Pedagogie pentru școlile normale, Seminarii. Școale profesionale, învățători și studenți. În conformitate cu programă analitică a Școlii Normale. Craiova, Scrisul Românesc, 1932; Pedagogia practică. Vol. I. Știința artei didactice (cu planuri de lecții). Craiova, S.A. Editura „Scrisul Românesc”, f. a.; Pedagogia și didactica pentru școlile normale, școlile profesionale și învățători. Ed. VIII-a revăzută. Craiova, Scrisul Românesc, 1944; Politică culturii în România contemporană. Studii de pedagogie. Iași, Tipog. A. Terek, 1937; Școala generală. Note și impresii. Extras din Anuarul liceului M. Kogălniceanu, Iași, Terek, 1933; Schola latina de la Cotnari, Biblioteca de carte și proiectul academic al lui Despot Vodă. Zori de cultură umanistă în Moldova secolului XVI. București, Litografia și tipog. învățămîntului, 1957; Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Iași, Terek, 1936; Dicționar de pedagogie contemporană (sub red.).

Cu prilejul împlinirii vârstei de 80 de ani (s-a născut la 4 martie 1895 în comuna Viperești, județul Buzău) revista „Tribuna școlii” transmite prof. univ. dr. doc. Ștefan Bărsănescu calde urări de sănătate, fericire și putere de muncă.

Jocul — prilej de apropiere a copilului de realitate

Unele educatoare se plîng de faptul că, uneori, în activități, copiii se plictisesc, acuză oboseala. Care este motivul acestei comportări? Lipsa jocului, în activități. Să nu uităm niciodată: copiii din grădiniță sînt la vîrsta jocului. Nicăieri nu e atît de necesar, ca în activitățile cu toată grupa, să fie introduse mai multe elemente de joc.

În jocurile didactice sau logico-matematice, e necesar să luăm în considerare respectarea regulilor jocului, precum și surpriza, caracterul competitiv sau de stimulare a participării copiilor la joc, așa cum sînt acoperirea ochilor, aplauzele ș.a. Copilul, jucîndu-se, nici nu-și dă seama că învață. Marea lui satisfacție e să spună, la sfîrșitul activităților: ce bine m-am jucat!

În cadrul observărilor găsim canalul cel mai sigur al apropierii copilului de realitate. Dar, de fiecare dată, această observare e necesar să se facă în mod natural. Un șantier e mai bine observat la fața locului decît după o planșă. O plantă scoasă din pămînt cu rădăcină întreagă este adusă în clasă; dată fiecărui copil spre analiză, în toate părțile componente (rădăcină, tulpină, frunză, floare) ea este replantată în pămînt, tot de către copii, precizîndu-se, cu acest prilej, condițiile necesare dezvoltării plantei. Participarea activă a copilului (ca manifestare a unui învățămînt activ), descoperirea — prin propriile lui mijloace — a stadiilor de dezvoltare a plantei, se asigură, în primul rînd, prin punerea copilului în situația de a acționa singur, sub îndrumarea educatoarei, prin crearea condițiilor de viață ale plantei observate apoi, prin finalizarea tuturor acestor acțiuni, în alegerea roadelor și oferirea lor în dar mamei, bunicilor cu prilejul zilelor festive.

O altă activitate de observare, la grupa mare, „Apa”, cu toate transformările ei, oferă ocazia unui proces activ de cunoaștere de către copii a proprietăților apei, solicitîndu-se toți analizatorii — vizual, tactil, olfactiv — în cadrul unor convorbiri și observări directe. Și această activitate oferă ocazia participării directe a copilului. Educatoarele aduc apă lichidă, cuburi de gheață, zăpadă, urmînd ca, în a doua parte a activității, fie prin diapozitive sau diafilme, fie cu ajutorul unor planșe, să se precizeze unde și sub ce formă se găsește apa în natură. Educatoarea dirijează observația copiilor, pentru ca ei să înțeleagă transformările apei, la nivelul posibilităților proprii, și le explică în mod științific unele fenomene din natură și cauzele care le produc. Se realizează astfel și îmbogățirea vocabularului copiilor, prin introducerea în convorbiri a unor termeni noi: adjectivele lucios, sticlos, rece, tare, alunecos, verbele a curge, a se evaporă. Fierbîndu-se apă, sub un capac metalic, se pot organiza jocuri ca: Să ne jucăm „de-a ploaia”, „de-a

evaporarea”. După această activitate cu întreaga grupă de copii, avînd ca scop instructiv transmiterea și consolidarea cunoștințelor, se poate trece la partea explicativă a lecției, constînd în exerciții senzoriale: doi, trei copii sînt legați, la ochi, „pipăie” apa și gheața, pun miinile de-asupra vaporilor de apă (se solicită analizatorul tactil), aud cum „curge” apa (se solicită analizatorul auditiv), numesc această calitate de „a curge” a apei, ca și calitățile gheții, se sizează tactil „cubul” de gheață — toate acestea fără participarea analizatorului vizual.

Eficiența lecției se poate formula în următoarele concluzii: 1. formarea premiselor unei concepții științifice despre realitate și fenomenele ei; 2. punerea copilului în acțiune directă, cu participarea mai multor analizatori (partea formativă cea mai importantă a lecției); 3. transmiterea și precizarea unor cunoștințe corelate cu altele, anterioare; 4. realizarea laturii aplicative a activității, cu un pregnant caracter de joc, respectînd particularitățile de vîrstă, creînd interes, destindere și scăderea curbei de efort intelectual pînă la gradul zero.

Procedeele folosite de educatoare, într-un asemenea tip de activitate, nu sînt procedee standard. Fiecare educatoare le poate alege în mod creator și potrivit disponibilităților de material didactic local.

La nivelul primei trepte de învățămînt, învățămîntul activ mai presupune și lucrul cu grupuri mici de copii, tratarea lor diferențiată, în cadrul unor activități opționale. Punîndu-se la dispoziția copiilor diferite materiale, din care ei să aleagă, după propria lor voință și necesitate, contribuim la dezvoltarea creativității, gîndirii lor, consolidăm anumite deprinderi exercitate de ei într-o altă activitate. (De exemplu, în jocul „Eu zic una, tu zici multe” se exersează folosirea pluralului).

O altă cale de realizare a unui învățămînt activ, la nivelul preșcolarului, o găsește educatoarea în jocurile de creație desfășurate în prima parte a programului zilnic, cu întreaga grupă de copii, avînd subiecte din viața cotidiană (jocurile „de-a profesiile”), care favorizează cel mai complet cunoașterea mediului ambiant. Aproximarea de realitatea inconjurătoare, ca și reflectarea ei în jocuri, se pot realiza și indirect, mediat. Astfel de activități se pot organiza de către educatoare și în cadrul teatrului de păpuși, în care copiii sînt solicitați să vorbească în locul personajelor minuite de către educatoare.

LETIȚIA KÖTE
directoarea Grădiniței de aplicație
a Liceului pedagogic
„Alexandru Moghioroș” din Oradea

Perfecționarea activității instructiv-educative în grădiniță

Revista de pedagogie a editat, în această lună a lui martie, o culegere metodică sub frontispiciul „Învățămîntul preșcolar”, intitulată „Perfecționarea activității instructiv-educative în grădiniță”.

Recomandăm lectura ei tuturor cadrelor didactice ale învățămîntului preșcolar, dată fiind stringenta actualitate a studiilor cuprinse în sumar, articole izvorîte din preocupările unor pedagogi ca: **Anatolie Chirceș** (Probleme ale educării copilului de vîrstă preșcolară), **Constantin Popovici** (Procedee de corectare a tulburărilor de limbaj de natură fiziologică la preșcolari), **Elena Someșanu** (Cunoașterea naturii și implicațiile ei în educația intelectuală a copiilor) **Maria Talban**, **Maria Petre** (Jocuri și exerciții logice pentru cunoașterea mediului inconjurător și dezvoltarea vorbirii), articole ale unor psihologi ca **Ursula Schiopu** (Continuități și discontinuități în dezvoltarea personalității copilului), **D. Macadzlob**, **L. Popescu**, **F. Constantinescu**, **M. Girboveanu**, **A. Hirsch**, **A. Turcu** (Contribuții la determinarea profilului vîrstei psihologice de școlarizare). — de asemenea, articole izvorite din preocupările specialiștilor în domeniul învățămîntului preșcolar, factori de decizie, în elaborarea noii programe: **Ion T. Radu** (De la

grădinița la școală), **Rodica Șovar** (Contribuția programei la dezvoltarea bazei fonetice a limbajului), **Aura Bedeleanu**, **Viorica-Maria Nicoară** (Valorificarea rolului educativ al poeziilor), **Ioana Drăghici**, **Valeria Nistor** (Modalități de realizare a activităților matematice în grădiniță), **Eleonora Pop** (Cultivarea creativității la copii prin activitățile manuale).

Alte articole sînt semnate de conducători cu experiență ai procesului instructiv-educativ din grădinițe: **Viorica Filimon** (Psihogeneza reprezentărilor și noțiunilor despre patrie la preșcolari), **Gh. Iftime** (Aspecte metodologice ale jocurilor logico-matematice), **Hristu Barbu**, **Nectara Barbu** (Jocul în structura activităților instructiv-educative), **Elena Roman** (Activități cu caracter de muncă în grupuri mici de copii), **Cristina Coliban** (Eficiența educativă a elementelor din natură în dezvoltarea abilităților manuale), **Ion Săcăleanu** (Rolul jocurilor ritmice în cadrul activităților muzicale), **Marioara Dumitrescu** (Dezvoltarea fizică armonioasă a copilului preșcolar), **Elena Herdăluș**, **Margareta Șerb** (Desfășurarea muncii educative cu grupa combinată).

DOINA STERESCU

PERFECTIONARE

Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic face cunoscut că în perioada vacanței de primăvară vor avea loc cursurile de pregătire pentru candidații la examenul de gradul II în învățămînt din sesiunea iulie 1975 astfel:

I.C.P.P.D. BUCUREȘTI — ÎN PERIOADA 6—13 APRILIE 1975

Limba franceză — la București, județele aparținînd I.C.P.P.D. București și filialelor Craiova, Timișoara și Cluj.

Limba rusă — la București, județele aparținînd I.C.P.P.D. București și filialei Craiova, Brașov și Iași.

Limba germană (ca limbă străină) — la București, toate județele din țară.

Limba engleză, limba latină, limba italiană, limba spaniolă — la București, toate județele din țară.

Limba română — la Sibiu, județele aparținînd I.C.P.P.D. București și filialei Brașov.

Filozofie — la București, toate județele din țară.

Economie politică, pedagogie, psihologie, defectologie — la București — județele aparținînd I.C.P.P.D. București și filialelor Iași, Brașov și Craiova.

Biologie, fizică, chimie, geografie — la București, județele aparținînd I.C.P.P.D. București.

Muzică, desen — la București, toate județele din țară.

Educație fizică — la Oradea (Inst.

ped. de 3 ani) — toate județele din țară, profesori categoriile I și II.

Matematică — la Buzău, județele aparținînd I.C.P.P.D. București.

Istorie (în perioada 12—19 aprilie 1975) — la Brașov, județele aparținînd I.C.P.P.D. București și filialei Brașov.

FILIALA CLUJ — ÎN PERIOADA 7—15 APRILIE 1975

Limba rusă, pedagogie, psihologie, defectologie, geografie, limba română, istorie, chimie, fizică, biologie, matematică — la Cluj-Napoca — județele aparținînd filialei Cluj. Limba maghiară — la Cluj-Napoca — toate județele din țară.

FILIALA IAȘI — ÎN PERIOADA 7—15 APRILIE 1975

Limba franceză — la Iași, județele aparținînd filialei Iași. Limba română, istorie, geografie, fizică, chimie, biologie, matematică — la Iași, județele aparținînd filialei Iași.

FILIALA BRAȘOV — PERIOADA 7—12 APRILIE 1975

Matematică, fizică, chimie, biologie — la Brașov, județele aparținînd filialei Brașov.

FILIALA TIMIȘOARA — ÎN PERIOADA 6—13 APRILIE 1975

Limba germană (ca limbă maternă) — la Timișoara — toate județele din țară.

Limba rusă, limba română, istorie, fizică, chimie, geografie, biologie, matematică — la Timișoara, județele aparținînd filialei Timișoara.

FILIALA CRAIOVA — ÎN PERIOADA 6—14 APRILIE 1975

Limba română, istorie, geografie, fizică, chimie, biologie, matematică — la Craiova, județele aparținînd filialei Craiova.

Fapte nedemne

Dumitra Antohi, fostă învățătoare la Școala generală Puiestii de Sus, comuna Puiestii, județul Buzău, s-a gîndit să-și „completeze” veniturile provenite din munca cinstită, pe care o depunea la catedră, începînd să facă speculă cu mărfuri aduse din străinătate.

Arestarea și condamnarea, pe care i le-au adus faptele, incompatibile cu funcția și profilul moral al unui educator, s-au „completat” și ele cu eliberarea din învățămînt a Dumitrei Antohi, începînd cu data de 1 decembrie 1974, prin ordinul nr. 3275 din 21 februarie 1975, al adjunctului ministrului educației și învățămîntului.

M. DRAGOMIR

CONSULTAȚII

Prof. Coconete Maria, orașul Codlea, jud. Brașov, nemulțumită că i se refuză acordarea unor drepturi bănești, ne cere un răspuns în lumina legilor în vigoare.

Absolvind universitatea, promoția 1972, a fost repartizată la Școala generală nr. 1 Codlea, unde s-a prezentat pe data de 1 septembrie 1972 și a fost încadrată cu o retribuție tarifară de 1.280 lei, corespunzătoare primului an de funcționare.

Pe data de 1 septembrie 1973 i s-a aplicat doar majorarea retribuției de la 1.280 lei la 1.380 lei, fără să i se acorde drepturile ce revin unui profesor în anul 2—3 de funcționare.

În cursul lunii octombrie 1974, aflînd că retribuția pentru anul al doilea de funcționare e mai mare decît în primul an de activitate, a solicitat, în repetate rînduri, acordarea acestor drepturi, însă a rămas la aceeași retribuție, pe motiv că n-a cerut la timp această rectificare.

Are dreptul la schimbarea retribuției tarifare după primul an de activitate și în sarcina cui revine aceasta?

— **Retribuția tarifară de 1.280 lei a fost corect stabilită pentru primul an de funcționare, potrivit H.C.M. nr. 2841/1968, anexa 1 A (1), clasa de retribuție 12. La împlinirea unui an de activitate, decl. la 1 septembrie 1973, retribuția trebuia rectificată, potrivit aceluiași act normativ, la 1.480 lei lunar, corespunzător anilor 2—3 de activitate, clasa de retribuție 15.**

Conform H.C.M. nr. 890/1973, retribuția de 1.480 lei a fost majorată la 1.590 lei, tot pe data de 1 septembrie 1973.

Rezultă, deci, că timp de 18 luni (1 septembrie 1973 — 1 martie 1975) a încasat mai puțin cu 3.780 lei decît drepturile ce-i reveneau.

Spre deosebire de acordarea gradărilor, rectificarea retribuției după primul an de activitate revine în sarcina administrației școlare. Aceasta nu exclude, însă (fără a fi o obligație) și contribuția activă a celui direct interesat, avînd în vedere multiplele sarcini ale inspectoratelor școlare.

Pentru a intra în legalitate și a stinge litigiul dintre angajată și administrația școlară, Inspectoratul școlar al județului Brașov îi revine sarcina de a rectifica retribuția tarifară prin emiterea unei dispoziții în acest sens, iar solicitantul posibilitatea de a se adresa comisiei de judecată cerînd achitarea drepturilor neacordate pe perioada expirată, folosindu-se de prevederile art. 176 (2) din Codul Muncii. Nici în această fază nu se exclude participarea activă a administrației școlare, pentru respectarea drepturilor prevăzute de legele statului nostru.

Mai multe cadre didactice ne relatează că în urma mutării unor clase de elevi, de la o unitate școlară la alte unități școlare, începînd cu data de 1 septembrie 1974, au ajuns suplinitori la noile școli. Solicitînd lămuriri de la inspectoratele școlare au primit răspunsul că „pentru anul școlar 1974/1975 rămîn suplinitori, urmînd ca situația lor să fie rezolvată în perioada de pretransferării sau la începutul anului școlar viitor, întrucît și așa vor mai avea unele reduceri”.

— Măsura luată nu este legală, întrucît contravine legislației muncii. Angajatul cu contract de muncă pe durată nedeterminată (titularul) nu poate rămîne în incertitudine prin luarea unor astfel de măsuri.

Aminarea rezolvării acestor probleme este atît în detrimentul cadrelor didactice cît și al administrației școlare, întrucît pot interveni situații noi care le complică și generează litigii de muncă.

Pentru transferările și numirile la cerere, legea prevede o anumită perioadă din anul școlar, cu publicitatea și procedura respectivă, pentru a putea participa toți cei interesați. În cazul restructurării rețelei școlare, al modificării unor indicatori care determină restructurarea posturilor didactice, transferările ce se impun se efectuează pe data restructurării respective cu întocmirea tuturor formelor prevăzute de lege.

IOAN BADIU

ACTIVIZAREA MAXIMALĂ A ELEVILOR

Unul din aspectele modernizării învățămîntului românesc, asupra căruia se îndreaptă atenția mijloacelor didactice, îl constituie subordonarea formelor, metodelor și mijloacelor didactice față de obiectivele formative ale învățămîntului, concretizate în conceptul de „dezvoltare”, abordat în perspectiva pregătirii tineretului școlar pentru muncă și pentru viață corespunzător cerințelor actuale ale progresului societății noastre. În această perspectivă „se impune din ce în ce mai mult o asemenea orientare a muncii de învățare, încît elevii să fie nu numai consumatori de informații, ci căutători activi ai acestora, prin eforturi intelectuale proprii, adică prin accentuarea caracterului independent al muncii de învățare. Aceasta înseamnă în principal a-l conduce pe elev în parcurgerea procesului științific de elaborare a noțiunilor, categoriilor, principiilor, legilor etc. Trebuie să se dea muncii de învățare un mai pronunțat caracter de investigație, schimbându-se astfel raportul dintre metodele expositive și cele aplicative, în favoarea celor din urmă”. Această constatare a preocupare continuă a învățătoarelor și învățătorilor care — așa cum citim în numeroasele articole primite la redacție din partea acestora — desfășoară un amplu act de creație colectivă, valorificând din eforturile și activitatea depusă de experiență bogată și ridicând pot fi preluate și adaptate la condițiile specifice ale fiecărei clase de elevi și ale particularităților de vîrstă și de pregătire ale acestora.

Calea spre

o scriere corectă

DE LA ȘCOALA GENERALĂ NR. 9 MARIA ILNIȚCHI, preocupată de însușirea scrierii corecte de către elevi, ne prezintă o interesantă fișă pe care o folosește pentru obținerea aferenței inverse necesară reglării activității sale de predare-învățare a scrierii corecte.

„Noi — spune tovarășa învățătoare — sintem cei dinți care răspundem de formarea acestor deprinderi și avem obligația să asigurăm desfășurarea în cele mai bune condiții a procesului învățării corecte.

O condiție esențială a unei scrieri corecte o constituie formarea la elevi a deprinderilor de analiză independentă a propriului scris. Descoperirea greșelilor și conștientizarea lor este unul din mijloacele de bază ale însușirii scrierii corecte.

Odată cu dobîndirea cunoștințelor în domeniul analizei fonetice e imperios necesar să facem cît mai multe exerciții și să lucrăm cît mai intens asupra greșelilor făcute de unii elevi, corectîndu-le continuu și cît mai exigent, pentru a nu lăsa elevilor timp să le repete. Un procedeu ce dă rezultate bune în corectare constă în a cere elevilor să scoată la sfîrșitul temei toate cuvintele pe care le-au scris greșit (semnalate deja de învățătoare în corectare), însă scrise corect. În nici un caz nu vom lăsa să se repete scrierea formelor greșite. Pentru ținerii unei evidențe a greșelilor fiecărui elev se pot utiliza „fișele ortografice”. O astfel de fișă oglindește toate greșelile clasei și dă posibilitatea luării unor măsuri pentru înlăturarea lor. Fișa e bine s-o întocmim pe clase, în funcție de progresele clasei și de scopul urmărit. În fiecare an, rubricația va fi modificată în concordanță cu cerințele programei de gramatică pentru clasa a II-a utilizînd următoarea rubricație: numele și prenumele; data; scrierea cu literă mare la începutul propoziției; folosirea semnelor de punctuație la sfîrșitul propoziției; scrierea substantivelor proprii; grupuri de litere (ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi); despărțirea în silabe la sfîrșitul rîndului; folosirea literei «X»; folosirea literei «ă»; scrierea cu «m» înainte de «p» și «b»; scrierea corectă a pronumelui personal persoana I, a II-a. În dreptul fiecărui elev, notez prin cifre, în rubricile respective, numărul greșelilor. Asemenea evidență dă posibilitatea să verificăm ce reguli ortografice sînt cunoscute și care nu, iar în funcție de aceste constatări să acționăm cît mai eficient pentru prevenirea grafiilor greșite”.

Folosirea cuvintelor

cu circulație restrînsă

ELENA VĂTAFU, ÎNVĂȚĂTOARE LA ȘCOALA GENERALĂ NR. 1 DIN CLUJ-NAPOCA, reușește să aplice

efective procedee de folosire a cuvintelor cu circulație restrînsă din vocabularul elevilor, obținînd progrese remarcabile în dezvoltarea vocabularului acestora.

„Unul din aceste procedee este acela al scrierii cuvintelor ce nu se găsesc în abecedar, dar se pot scrie cu literele învățate.

Sub formă de joc, dirijați la început de învățător, li se cere elevilor să imbine literele învățate în așa fel încît să formeze un cuvînt nou, pe care să-l cunoaștem și pe care să-l putem folosi oral într-o propoziție. Spre exemplu: au învățat literele «a», «m». Formăm cuvîntul «mama», apoi cerem elevilor să formeze alt cuvînt, folosind aceste litere. Pe stelaș, în bănci și în fața clasei, elevul care reușește să formeze un cuvînt nou îl citește primul și tot el îl va forma și în fața clasei pe stelaș. Cuvîntul format a fost «mam». După ce-l formăm pe stelaș îl folosim în propoziții de felul: «Eu am un caiet», «Eu am o păpușă».

Cuvintele noi formate se scriu și pe tablă, la ora de scriere, realizîndu-se astfel legătura dintre citire și scriere. Această activitate creatoare continuă la toate lecțiile pînă se termină de predat alfabetul. Pe măsură ce înaintăm în învățarea literelor, a cuvintelor trecem la formarea propozițiilor folosind și cuvintele noi pe care le-am format la lecțiile anterioare.

Un alt procedeu, care înviorază și îi face pe copii să scrie frumos și mai repede tema din clasă, este de a le arăta ce s-a scris prin indicații scurte pe cartonașe de tipul: «2 M» sau «2 m». Aceasta înseamnă ca elevii să scrie două cuvinte care încep cu «M» sau cu «m».

Mai tîrziu acest procedeu este complicat, cerîndu-li-se să scrie cuvinte cu silaba «ma» sau altă silabă. Prin asemenea exerciții se consolidează și scrierea cu literă mare a unor cuvinte.

Alte exerciții a căror efectuare duce la folosirea cuvintelor cu circulație restrînsă din vocabularul elevilor sînt cele în care li se dă sarcina să alcătuiască propoziții în care toate cuvintele să înceapă cu un anumit sunet (de tipul: «Sorin sare sfoara»; «Tata toarnă tărîțe»); să alcătuiască propoziții în care sînt cuprinse de două ori sau de trei ori aceleași sunete. («Găina cotcodăcește». «Mama acumpărat zarzavaturi»). La alte obiecte de învățămînt (cunoștințele despre natură, aritmetică etc.) se poate cere elevilor să scrie exerciții folosind cuvintele din basmele și poeziile învățate la dezvoltarea vorbirii, propoziții despre plantele și animalele învățate la cunoștințele despre mediul înconjurător sau propoziții în care să folosească unele cuvinte învățate la aritmetică”.

Însușirea citit-scrisului

în clasa I

„Pentru însușirea citit-scrisului — este părerea ÎNV. OLIMPIA NECULA DE LA ȘCOALA GENERALĂ NR. 7 DIN CÎMPULUNG, JUDEȚUL ARGEȘ — consider necesar ca micul școlar să-și dezvolte bine auzul fonematic. Pentru educarea auzului fonematic, elevul începător învață să descompună propozițiile în cuvinte și cuvintele în silabe și sunete, apoi să realizeze pe

plan auditiv sinteza: sunet-cuvînt-propoziție. Prin astfel de acțiuni mai analitic. Analiza acustică fină a elementelor componente ale cuvintelor are bogate după sine dezvoltarea aparatului vibrator, care asigură astfel reproducerea și pronunțarea corectă a sunetelor și cuvintelor conform regulilor ortopedice ale limbii materne.

În activitatea citit-scrisului, școlarul începător poate să-și mai însușească imaginea vizuală a unor semne și simboluri (litere, semne grafice) și să asocieze fiecare semn cu o valoare fonetică (fonem). Însușirea simbolurilor, a literelor, a cifrelor etc. este o operație mentală complexă. Pe baza educării percepției vizuale se asigură fixarea, reținerea și recunoașterea formelor, a amplasării și a mărimii literelor. Semnul corespunzător urmează să fie executat, conform unui model, cu ajutorul mișcărilor miinii, deci solicită o operație motorie. Copierea literelor, cuvintelor, a propozițiilor nu este o operație ușoară, nu este o simplă dexteritate manuală, ci presupune totodată înțelegerea sunetelor și recunoașterea literelor, capacitatea de a sesiza precis sensul cuvîntului și al propoziției. La început copilul tinde să scrie așa cum vorbește, dar pe măsură ce se automatizează citit-scrisul el începe să vorbească așa cum «se scrie».

Tot despre scriere corectă

Apreciînd că deprinderile greșite de ortografie produc mari dificultăți în întreaga activitate de învățămînt a elevilor, PROF. TEOFANA APREOTESEI, DIRECTOR LA ȘCOALA GENERALĂ MUNCELU, JUDEȚUL VRANCEA, opinează pentru folosirea jocurilor de substituție, ca modalitate situatională (situație probabilă), care sporește motivația față de însușirea ortografiei.

„În decursul anilor petrecuți la catedră — ne scrie prof. Teofana Apreotessei — am constatat că foarte greu se recuperează niște lucruri învățate, însușite greșit. Elevii care vin la clasa a V-a cu deprinderi greșite de ortografie, foarte greu, sau deloc, își mai pot ridica nivelul la ortografie.

Deci, cauza esențială a dezortografiei este cea de ordin didactic metodic. Greșeala pleacă de la primele două clase. Încă din clasa I, copiii încep să ia contact cu sistemul limbii materne însă nu prin cunoașterea rațională a sistemului limbii. Și, aici, intervine hiba. Este teama tovarășilor învățători de a învăța ortografia intuitiv-mecanică prin folosirea practică, spontană, a faptelor.

Este necesar să fie formată înțelegerea intuitivă a unor fapte de ortografie. Pentru a realiza aceasta, poate să se de la regula «situațională», nu să se aștepte să se formeze o bază teoretică gramaticală corespunzătoare. Prin jocuri de substituție (pe care le recomandăm multe lucrări de specialitate) se poate atrage atenția că există două cuvinte care se aseamănă: «spălîndu-se, spunem despre el»; «despre mine cum am zice? (spălîndu-mă)» etc. Apoi s-ar atrage atenția că nu putem spune «mă spălînd», «te spălînd». Regulii situaționale pentru scrierea pluralului se stabilesc tot prin fapte situaționale pentru a se înțelege modificările fonetice. Exemplu: «e-levi = 2 silabe; e-le-vil = 3 silabe». Substantivul respectiv primește la forma articulată o silabă în plus. (Tot o regulă situațională se pretează și pentru înțelegerea și scrierea corectă a verbului «a crea» — de la clasa a IV-a — în comparație cu verbul «a lucra». Chiar manualul o indică, numai că nu se precizează că este o regulă situațională).

Prin exerciții se poate crea copiilor posibilitatea de transfer, flexibilitatea gândirii și mai ales creativitatea. În clasă este necesar să existe o dirijare frontală permanentă, iar învățarea ortografiei, este bine să țină seama de evoluția genetică a copilului.

Deprinderile de scriere corectă se realizează prin exerciții. Este, deci, foarte important cum se folosește acest exercițiu. Primul cu care iau contact elevii este copierea. Este un exercițiu motor și, în același timp, foarte necesar pentru că se poate constata ritmul de scriere, dificultatea sau dificultățile lor respective, tehnica de scriere etc. Acum se poate învăța respectul pentru formele corecte, acum se educă atenția, voința.

Dictarea este un exercițiu util, și în același timp, pretențios. Nu se poate trece la dictare dacă nu s-au asigurat toate acțiunile pozitive, căci, nici o altă



acțiune aplicativă nu se întoarce împotriva ortografiei, cînd nu i se respectă cerințele, ca dictarea”.

Probleme fără date cifrice

Rezolvarea problemelor fără date cifrice, la clasele mici, apare ca o temerară încercare față de condiția psihopedagogică a elevilor din școala primară, avînd în vedere împrejurările în care aceștia își pot asimila concepte abstracte. Și, totuși... „la orele de aritmetică — ne arată ÎNV. DOINA PUȘCAȘ DE LA ȘCOALA GENERALĂ NR. 1 DIN MESEȘII DE SEREN, JUDEȚUL SĂLAJ — am scris enunțul unei probleme pe tablă, fără a indica datele ei cifrice. Voi da un exemplu: «Mama își trimite fetița la piață să facă unele țîrguiele. Fetița face țîrguiele și se întoarce acasă. Cîți bani i-au mai rămas?». Elevii vor spune că problema «nu se poate face» pentru că «nu are cifre». Elevii vor căuta să iașă din situația în care i-a plasat enunțul. Ei observă că le este imposibil să rezolve problema, deoarece enunțul nu cuprinde date cifrice, încep să caute aceste date și să stabilească în colectiv cantitățile și prețurile. Este de sine înțeles că rolul învățătorului constă în a dirija sugestiile elevilor către acele dificultăți care care, încă de la început, și-a propus să-i conducă. După ce elevii cad de acord asupra cumpărăturilor făcute de fetiță și calculează valoarea tuturor produselor țîrguite, ei observă că încă nu pot răspunde la întrebarea pusă. Este oare important să se știe dacă fetița s-a dus cu un rest acasă? La ce ar putea servi acesta? Dealtfel, copiii sînt lăsați uneori să facă investigații inutile, ca în cercetarea operațională — investigații ce vor fi părăsite cînd va fi găsită soluția — procedeu ce va contribui la dezvoltarea spiritului critic și la formarea capacității lor de a raționa. Apoi, inevitabil, unul din copii va descoperi că este necesar să știe înainte de toate cîți bani avea fetița cînd a plecat de acasă. Necesitatea acestei date va fi resimțită atunci de toți elevii și va fi acceptată deci ca o întrebare-cheie la care se gîndiseră de mult, fără să o poată formula.

Aceste probleme fără date cifrice îi fac pe elevii activi și creatori nu prin aducerea de enunțuri, ci prin construirea dezvoltarea gîndirii autentice, iar invenția se extinde de la un elev la întreaga clasă”.

★

Procedeele prezentate de colegii noștri pledează cu convingere în favoarea sporirii caracterului de investigație și de descoperire de către elevi a cunoștințelor și de diminuare a expunerii acestor cunoștințe, în vederea unei activități de memorizare limitată la stocarea de informații. Desigur, putem să apreciem faptul că întreaga experiență didactică, înfățișată în această pagină, s-a obținut cu mijloace de învățămînt la îndemîna oricărui școlii primare, cu alți mai mulți, acest mod de a înțelege activitatea didactică poate să fie valorificat în condițiile existenței în școlii a unei dotări cuprinzînd mijloace tehnice moderne.

Menționăm printre altele calitățile ale procedeele dau posibilitatea adaptării activității învățătorului la condițiile reale ale elevilor (capacitate de asimilare a cunoștințelor, ritm de învățare ș.a.). De asemenea, folosirea acestor procedee și a altora similare sprijină transformarea relației învățător-élève într-un act de cooperare, în cadrul căruia învățătorul devine un îndrumător, un prieten apropiat al elevilor săi.

VIOLETA APOSTOL

*) Vezi „Ridicarea nivelului de pregătire a elevilor — obiectiv major al școlii noastre” de Traian Pop și colab., în „Revista de pedagogie” nr. 2, februarie 1973, pag. 8.

LIMBA ROMÂNĂ

Fișa bibliografică, ajutor eficient în lectura elevilor

Una din problemele pe care e necesar să o rezolve profesorul de limba română în predarea literaturii în liceu o constituie asigurarea lecturii integrale de către elevi a operelor ce se studiază la lecții, precum și a celor recomandate a fi citite suplimentar. Ca urmare, operele literare este necesar să fie indicate elevilor încă de la începutul anului școlar, ba chiar înaintea vacanței de vară.

Dar, în același timp, programa cere profesorilor să-i îndrume pe elevi în tinerele unei evidențe riguroase a lecturii lor în caietele speciale, în care să noteze date generale asupra operei, să aplice notiunile de teorie a literaturii la opera citită etc.

Cum citesc elevii, ne interesează, fiindcă cititul este folositor dacă se face temeinic, dacă se reține bogăția de idei și imagini. El poate deveni dăunător dacă se face de mintuală, pe nerăsuflăte. Odată formată această deprindere — disciplina lecturii — cea mai grea, deoarece necesită o muncă susținută, datoria profesorului este de a îndruma și controla lectura în afară de clasă; să-i învățăm cu o muncă ordonată, să-i câștigăm și să-i păstrăm cititorii pentru totdeauna.

Oricare sînt formele pe care le îmbracă activitatea noastră în această direcție, important este ca materialul recomandat să se citească cu atenție, elevii să știe a selecta elementele esențiale, să se simtă năruși de mesajul operei literare și să acționeze în consecință.

Mă voi referi la o problemă de ordin metodic privind modul cum îi învățăm pe elevi să-și facă însemnări despre ceea ce citesc. Experiența proprie m-a convins că lectura literară își atinge scopul în măsura în care profesorul reușește să arate elevilor modul cel mai eficient de consemnare sintetică a celor citite. Se pune însă întrebarea: ce să cerem elevilor, ce indicații să le dăm în această privință, ce să scrie în caietele speciale? Să le cerem rezumate voluminoase? Să le pretindem să precizeze și tema operei citite, să caracterizeze personajele înainte ca acestea să fie amplu studiate în clasă? Cred că nu e potrivit ca aceste însemnări să răpească prea mult timp elevilor, că avem îndatorirea să găsim o cale care să le dea posibilitatea să noteze esențialul, adică acel strict necesar de care vor avea nevoie pentru analiza operei în clasă. Într-adevăr, înainte de a fi studiat o operă sub conducerea profesorului, elevul nu poate face o analiză temeinică a ei. Cred de aceea că însemnă-

rile din „caietele speciale” să aibă numai rolul de a ajuta pe elevi să-și aducă aminte repede și cit mai fidel de întregul conținut al operei citite.

Profesorii de română din liceul nostru recomandă elevilor pentru consemnarea lecturii, fișa bibliografică. Aceasta este după părerea mea un bun auxiliar în lectura individuală pe care profesorul îl poate folosi în chip variat, în funcție de specificul școlii și de nivelul elevilor. Este bine, cred, ca fișa literară să fie redusă la câteva puncte, în așa fel ca să poată sintetiza 5—6 pagini, uneori și mai puțin, ceea ce este esențial în operele citite. Prin structura ei, ea va trebui să constituie pentru elevi o necesitate în sistemul lor de lucru. Iată ce ar putea conține (după mine) o asemenea fișă: autorul operei, titlul, editura, anul apariției, numele autorului prefetei sau al studiului introductiv, subiectul operei pe scurt, eventual tema, gruparea personajelor, capitole ori fragmente mai importante, completări bibliografice, articole și studii despre opera respectivă.

Pentru ca elevii să adincească mai bine conținutul operei literare, le recomandăm să întocmească și fișe literare mai scurte: fișă prezentare de capitol, fișă portret moral (al unui personaj), fișă citat (comentat), fișă privind modalitățile artistice etc., punindu-i în situația să facă aprecieri asupra operei, să compare valoarea și ponderea fiecărui capitol în ansamblul ei. Cred că fișa literară, după modelul celei de mai sus, se folosește numai în cadrul operelor mai întinse, romane, piese de teatru etc.

Departate de a constitui o obligație în plus, aceste fișe sînt alcătuite cu plăcere de elevi. Problemele lecturii elevilor și controlul ei nu pot fi rezolvate în afara preocupărilor profesorilor de literatură și profesorilor diriginți.

O mai strînsă colaborare între profesorii de specialitate, între profesorii diriginți și bibliotecar, cunoașterea amănunțită de către profesori a ceea ce citesc elevii și a felului cum citesc pot să transforme lectura tuturor elevilor într-un mijloc important de îmbogățire a cunoștințelor și de educare comunistă.

Cele comunicate în articol sînt izvorite dintr-o experiență personală care a dat roade bune în strădania de a-i pregăti cit mai temeinic pe elevi.

Prof. CONSTANȚA POPESCU
Liceul economic din Cluj-Napoca



În laboratorul de chimie al Liceului din Fieni, județul Dimbovița

ISTORIE

Evenimentul istoric și contextul socio-economic

În decursul anilor, într-o îndelungată carieră de inspector, am avut ocazia să asist la numeroase lecții, la diferite obiecte de învățămînt și care reflectau o multitudine de concepții didactice și pedagogice în funcție de pregătirea, preferințele și individualitatea fiecărui profesor. Din punct de vedere al conținutului și metodologiei, aceste lecții răspundeau într-o măsură mai mare sau mai mică normelor pedagogice impuse de condițiile specifice ale școlii, ale clasei, ale elevilor cu care se lucra și ale cerințelor momentului social-politic. Pentru toate este valabilă însă aceeași constatare. A- ceea că, de regulă, profesorii care abordează metode expositive nu obțineau randamentul scontat. Ei reușeau cel mult, să releve pregătirea lor de specialitate mai îndepărtată sau mai apropiată, să evedențieze cite ceva din vocația lor pentru disciplina pe care o predau, dar elevii rămineau un grup uman secundar și pasiv, neantrenat și neinteresat de lecții. (Este locul să observ că de multe ori și inspectorii școlari sînt induși în eroare în privința aprecierii procesului de învățare printr-o „examinare” a pregătirii de specialitate a profesorului însuși și nu a rezultatelor obținute în activitatea didac-

tică. Or, normal este ca aprecierea procesului instructiv-educativ să fie o consecință a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite și dovedite de elevi). Dimpotrivă, profesorii pe care i-am văzut făcînd loc în lecțiile lor metodelor active, menite să-i antreneze pe elevi, să-i determine să gîndească, să descopere prin forțe proprii adevărurile științifice, s-au dovedit a fi și aceia care asigurau o eficiență superioară pregătirii lor.

Vreau să-mi susțin aceste afirmații cu observațiile prilejuite atît mie cît și inspectorilor de specialitate ai inspectoratului nostru, prin lecțiile unor profesori de istorie și științe sociale din județul Brașov. Cred că una dintre cele mai serioase resurse pe care le oferă istoria pentru realizarea unui învățămînt activ este judecătoarea înțelegere și folosire a relației dintre evenimentul istoric și contextul socio-economic. Fiind dominate de legi obiective, evenimentele istorice pot fi deduse și înțelese de elevi, după ce au asimilat aceste legi, prin prisma contextului socio-economic.

Iată un exemplu. La Liceul pedagogic din Brașov, profesoara Iulia Oprin a precizat la anul al III-lea lecția „Comuna din Paris” punînd accentul pe analiza de către elevi a situației economico-social-politice, axîndu-se pe datele statistice care explicau situația Franței în anul 1870 în preajma războiului franco-prusac, analiză în care s-a subliniat deosebit nivelul de trai al muncitorilor francezi. Lectura comentată a unei scrisori a împăratului Napoleon al III-lea a explicat cauzele ce au determinat atît predarea de la Sedan cît și teama împăratului de masele revoluționare din Franța. Vizionarea și comentarea de către elevi a diapozitivelor privind starea revoluționară în Franța au făcut posibil ca aceștia să înțeleagă să lege în mod organic mișcarea muncitorească franceză de contextul social și economic în care s-a produs. Cu aceleași rezultate au fost folosite și fragmentele de literatură beletristică date spre lectură elevilor.

Rezultatele unei inspecții vizînd mai multe obiective între care și perfecționarea procesului de învățămînt, inspecție pe care inspectoratul nostru a desfășurat-o cu oarecare vreme în urmă în școlile din orașul Făgăraș, mi-au reconfirmat convingerile. Printre cadrele didactice care au fost remarcate pentru calitatea pregătirii elevilor lor sînt citați învățătorii ca Elena Gane de la Școala generală nr. 1, și Aurel Drăguș, de la Liceul „Radu Negru”, iar în legătură cu modalitatea desfășurării lecțiilor pe care le-au ținut acești învățători este subliniat faptul că ei îi antrenează pe elevi utilizînd cu pricepere conversația, să redescopere adevărurile istorice, să explice cauzele sociale și economice ale fenomenelor. Observații asemănătoare au fost făcute și în legătură cu lecțiile profesorilor Nicolae Stoica, Traian Greavu, Iulia Illoasa, Doina Greavu, Nicolae Damian și Florena Chiujdea din același oraș.

Astfel de relații școlare au determinat o schimbare de optică și în ceea ce privește inspecția școlară. Inspectorii școlari ai județului nostru dau de mai mult timp încoace prioritate unor metode obiective și active de investigare a realităților școlare, de îndrumare și control. Ceea ce, bineînțeles, presupune și o pregătire specială a colectivului de inspectori.

Prof. SANDA MOUCHA
Liceul nr. 36 din București

Prof. PETRU LUDOȘAN
Inspector școlar general al județului Brașov

LIMBA FRANCEZĂ

Conversația și banda sonoră

În cele ce urmează, plecînd de la experiența catedrei de limba franceză a Liceului nr. 36 cu limba de predare franceză din București, supunem atenției colegilor noștri cîteva situații concrete, în care banda sonoră și conversația pot fi folosite cu maximum de eficiență în însușirea aspectului oral al limbii franceze la clasele de liceu.

Iată, spre exemplu, o situație în care considerăm că banda sonoră poate servi ca suport prețios al însușirii aspectului oral al limbii franceze.

Dialoguri pe teme de viață cotidiană (la piață, la gară, la magazin, la poștă, în cabina unui telefon public etc.). Avantajul unor asemenea teme este că pot beneficia simultan de aport sonor (banda) și vizual (diapozitivul), putînd fi încadrate ușor într-o lecție creatoare în care, sub conducerea atentă a profesorului, elevul devine factorul cel mai activ. Ne propunem să ilustrăm eficiența unui asemenea tip de conversație creatoare folosînd exemplul unei convorbiri telefonice (bandă sonoră + diapozitiv).

Punct de plecare: convorbire telefonică între 2 personaje, înregistrată pe bandă „cu voci de sursă” (vorbitori autentici de limbă franceză). Se asigură astfel, de la început, autenticitate pe planul pronunției, ritmului, intonației și structurilor de limbă. Audiența poate fi repetată de 2-3 ori, în funcție de necesitățile clasei.

Scopul propus: însușirea și folosirea creatoare de către elevi a structurilor lexicale și morfo-sintactice proprii unui mesaj telefonic pe o temă dată (mesaj oral).

Etape propuse pentru valorificarea eficienței a dialogului: a) identificarea structurilor de limbă din dialogul audiat (elemente de lexic, stilul interogativ direct); b) exerciții orale și scrise pentru fixarea

structurilor lexicale și morfo-sintactice necesare comunicării (stabilite de profesori); c) exploatarea lor într-o microconversație (grupuri de cite 2 elevi); d) conversație dirijată pe tema propusă de profesor (2 elevi); e) etapa cheie a lecției cu două momente:

— prezentarea unui suport vizual-diapozitiv, înfățișînd cabina unui telefon public, un personaj în interiorul ei efectuînd o convorbire telefonică cu un personaj invizibil; un al doilea personaj așteptîndu-și rîndul în fața cabinei, impacientat și nemulțumit de convorbirea prelungită a primului personaj;

— prezentarea suportului auditiv — bandă sonoră pe care sînt înregistrate primele replici ale personajelor (fixează de la început tema convorbirii și relațiile între personaje). Posibilități: conversația 1 (persoana din cabină și interlocutorul său invizibil), conversația 2 (persoana din cabină și cel care își așteaptă rîndul la telefon).

Se cere elevilor să continue conversația 1 (2 elevi) și conversația 2 (2 elevi), folosînd corect structurile lexicale și morfo-sintactice exploatate în prealabil, respectînd tema indicată de profesor și relațiile între personaje.

Completarea dialogului permite astfel elevului să creeze și să folosească corect și eficient structurile de limbă într-o situație foarte des intîlnită în viața de toate zilele, să-și însușească rapid și eficient aspecte ale codului oral al limbii.

Variante pentru etapa cheie a lecției: plecînd de la completarea celor 2 conversații pe tema inițială indicată de profesor (de exemplu: 2 tineri se sfătuiesc la telefon la ce gen de spectacol să meargă în ziua respectivă — conversația 1). Un alt personaj din fața cabinei protestează de lungimea conversației prea detaliată a celor 2 tineri; profesorul poate sugera elevilor

altă temă pentru conversația 1, cerîndu-le să o creeze de la A la Z și să modifice, conform noii situații, elementele necesare din conversația 2. În acest caz, se vor indica structurile de limbă ce vor fi folosite (eventual aceleași ca în dialogul inițial).

Se va insista pe structurile de limbă proprii codului oral al limbii, cunoscut fiind faptul că, aici, intervin unele libertăți, pe care codul scris al limbii nu le acceptă.

f) Utilitatea unei asemenea folosiri a dialogului în clasă poate fi completată în finalul lecției, prin înregistrarea pe bandă inițială cu primele replici (de la care s-a plecat în completarea dialogului de către elevi) a celor mai reușite variante date de elevi pentru conversația 1 și 2 (pot rămîne ca modele în arsenalul profesorului, pot servi ca punct de plecare al unei alte lecții). Se stimulează astfel interesul elevilor pentru folosirea cit mai corectă și mai creatoare a structurilor de limbă respective.

g) Folosirea benzii sonore cu dialogul înregistrat (conversația 1 și 2) la o lecție ulterioară, prin care profesorul urmărește transpunerea mesajului de limbă din codul oral în cel scris, cu respectarea condițiilor impuse de acesta din urmă. Acest tip de exercițiu poate fi pregătit în clasă și dat elevilor ca temă scrisă pentru acasă sau poate fi efectuat în clasă ca muncă independentă. În ambele cazuri, transpunerea mesajului în codul scris (stil indirect) presupune efectuarea unor exerciții pregătitoare, fixarea și exersarea structurilor de limbă proprii codului scris (limbă îngrijită, trecerea de la stilul interogativ direct la cel indirect, folosirea adecvată a modurilor și timpurilor verbale etc.).

Iată deci numai cîteva posibilități, care permit profesorului să activeze și să individualizeze, în funcție de nivelul și vîrsta elevilor, însușirea aspectului oral al limbii franceze, să modernizeze predarea în sensul unui dialog activ și creator cu clasa, să păstreze raportul just între aspectul scris și oral al limbii.

ECONOMIE POLITICĂ

Lecția în atelierul școlar

Predarea economiei politice în contextul activității tehnico-productive desfășurate de elevi constituie, după ce pare am putut să le apreciem din experiența dobândită până în prezent, nu numai o modalitate de a integra aceste două discipline de învățămînt, ci și o cale cu bogate resurse de a întregi cultura tehnologică și deprinderile de muncă ale elevilor cu o gândire economică corespunzătoare, fapt care contribuie pe de o parte la mai bună însușire a cunoștințelor economice, iar pe de altă parte la dezvoltarea motivației pentru ridicarea deprinderilor de muncă la nivelul unor trăsături necesare personalității comuniste cum sînt : intrajutorarea, gospodăria rațională a resurselor materiale ale societății, transferul de la respectul față de munca proprie, la stima profundă față de producătorii de bunuri materiale s.a.

Voi prezenta în continuare, după sistemul simulatorului didactic, o lecție despre prețul de cost care beneficiază nemijlocit de activitatea tehnico-productivă pe care elevii liceului o desfășoară în atelierelor noastre școlare.

Prețul de cost și valoarea

În atelierul în care lucrați (vă desfășurați activitatea practică), produceți bunuri ca : plăci metalice pentru asamblare mobilă, console pentru tablouri electrice capsuleate, ciocane electrice de lipit, conductori pentru șantierul naval din orașul nostru și pentru dotarea atelierului în care lucrați.

Producerea acestor bunuri necesită un consum de diferite materiale : menghine, mașini de găurit, polizoare, tablă, ulei, energie electrică etc., dar și un consum de muncă, un consum al muncii voastre. Asemenea cheltuieli fac și întreprinderile pentru produsele pe care le fabrică. Numai cu asemenea cheltuieli întreprinderile reușesc să producă ceea ce produc, respectiv, să-și realizeze sarcinile de producție.

La fel ca și în atelierul vostru, întreprinderile consumă sau utilizează mijloace de producție (utilaje, materii prime, materii auxiliare, combustibil, energie), angajează personalul necesar (muncitori, tehnicieni, ingineri, funcționari etc.), deci, fac cheltuieli de muncă, precum și diferite alte cheltuieli (dobînzî, penalizări etc.).

Intrebarea care se ridică acum este : Are vreo importanță mărimea acestor costuri sau cheltuieli pentru activitatea atelierului vostru și, respectiv, pentru activitatea unei întreprinderi ?

Un elev ar putea da următorul răspuns : **Mărimea acestor cheltuieli are o importanță deosebită pentru faptul că, cu cît acestea sînt mai mici cu atît veniturile obținute de școală în urma vînzării acestor produse sînt mai mari.** Elevii știu că bunurile pe care le produc sînt vindute șantierului naval din Giurgiu, că rezultatele muncii lor se finalizează cu venituri bănești pentru școală.

Alt elev ar putea continua răspunsul : Pentru întreprinderi, mărimea acestor cheltuieli indică faptul că activitatea ei este pozitivă sau negativă.

O altă întrebare : **Oare valoarea mașinilor de găurit, a polizoarelor, a menghinelor, a combustibilului (a mijloacelor de producție) se pierde în procesul de producție ?** Răspunsul la această întrebare ar putea fi sigur, deoarece elevii au învățat despre fondurile întreprinderilor socialiste și eficiența utilizării lor, într-o lecție precedentă : **Valoarea mijloacelor de producție atît din atelierul nostru, cît și din întreprinderi, se transmite asupra noului produs, devenind o parte a valorii noului produs.**

La întrebarea dacă ei, punînd în funcțiune aceste mijloace de producție, muncind adică, nu creează valoare, pe baza cunoștințelor anterioare, ar putea da sigur răspunsul : În procesul producerii bunurilor, oamenii muncii creează o valoare nouă, care intră, de asemenea, în noul produs, se adaugă la cea transmisă din valoarea mijloacelor de producție.

În concluzie, valoarea nouă cuprinde două elemente : a) **valoarea produsului pentru sine** (produs creat de munca pentru sine) care este egală cu plata pentru retribuția personalului angajat ; b) **valoarea produsului pentru societate** (parte a produsului creat de munca pentru societate, depusă în folosul societății).

Intrebare : **Valoarea întregă a produsului se reduce la această valoare nouă ?** Elevii au sesizat de mult faptul că pricepele cheltuieli sînt cheltuieli de mijloace de producție, că acestea, consumîndu-se în producție, își transmit valoarea asupra noului produs. Răspunsul poate veni cu o certitudine : **În valoarea totală a produsului pe care îl producem sau pe care întreprinderile îl creează, intră, în primul rînd, valoarea mijloacelor de producție consumate.**

Deci, valoarea unei mărfi se compune din economia socialistă, din trei părți :

accentuează profesorul — și anume : a) valoarea mijloacelor de producție consumate (c) ; b) valoarea produsului pentru sine (v) ; c) valoarea produsului pentru societate (p). Cu alte cuvinte, $M=c+v+p$.
Intrebare : **În mod concret, ce cheltuieli faceți voi pentru crearea unui ciocan de lipit conductor sau alt produs ?**

Răspuns : Cheltuieli de mijloace de producție și cheltuieli de muncă. Pentru acestea din urmă sîntem retribuți cu o anumită sumă de bani. Iată, spune profesorul, întreprinderile socialiste pentru producerea bunurilor fac doar următoarele cheltuieli : **valoarea mijloacelor de producție consumate** la care se adaugă **cheltuielile pentru retribuția personalului angajat**, adică $c+v$. **Aceste cheltuieli se numesc cheltuieli de producție sau prețul de cost.**

Rezultă din cele discutate că valoarea unei mărfi este mai mare decît cheltuielile făcute pentru producerea ei, decît prețul ei de cost.

Acum se ridică întrebarea : **Cum vă explicați venitul pe care îl obține atelierul vostru, venit pe care școala îl folosește pentru înzestrarea cu material și tehnica didactică a laboratorului, pentru amenajarea terenurilor de sport ?** Răspunsul ar putea fi : **Din diferența dintre valoarea produselor pe care le producem și pe care le vindem unităților din orașul nostru și prețul lor de cost.** Dar profesorul, mergînd cu generalizarea în continuare, adaugă că această diferență constituie **venitul net al societății** și că la nivelul întreprinderilor o parte din el rămîne la dispoziția întreprinderii sub formă de beneficiu, iar cealaltă parte este preluată de către stat — venitul net centralizat al statului și folosită pentru nevoile generale ale societății. Normal ar trebui ca venitul net al societății să nu intre în prețul de cost, deoarece, pentru crearea lui, întreprinderile nu fac nici un fel de cheltuieli. În realitate, în prețul de cost întreprinderile includ doar o parte din venitul net al societății sub forma diferitelor taxe și contribuții plătite de întreprindere (contribuții asupra retribuției bănești, taxa pentru fondurile productive introdusă pentru stimularea întreprinderilor spre o mai bună utilizare a acestora ș.a.).

La întrebarea : **Ce este, în fond, prețul de cost ?** Elevii răspund cu precizie acum : **Totalitatea cheltuielilor făcute de o întreprindere sau unitate productivă pentru crearea produselor, exprimate în formă bănească.**

Structura și nivelul prețului de cost

Cum s-a văzut, în componența prețului de cost intră mai multe cheltuieli sau elemente de cheltuieli. Fiecare element definește o anumită pondere în totalul cheltuielilor. De pildă, prețul de cost al unei plăci metalice pentru asamblare mobilă se compune din următoarele : materii prime și materiale — 3 lei — 30% din totalul cheltuielilor ; combustibil — 0,50 lei — 5% din totalul combustibilului ; energie, apă — 0,50 lei — 5% din totalul cheltuielilor ; amortizări — 2 lei — 20% din totalul cheltuielilor ; retribuții bănești — 2 lei — 20% din totalul cheltuielilor ; contribuții asupra retribuțiilor bănești — 1 leu — 10% din totalul cheltuielilor ; alte cheltuieli bănești — 1 leu — 10% din totalul cheltuielilor.

Ce este structura prețului de cost ? Răspuns : **Totalitatea cheltuielilor făcute de o unitate productivă, privite prin prisma ponderii fiecărui element de cheltuieli.**

În întreprinderi, elementele de cheltuieli care compun prețul de cost sînt următoarele : cheltuieli pentru materii prime și materiale ; cheltuieli pentru combustibil ; cheltuieli pentru energie ; apă ; retribuția muncii ; partea care reprezintă uzura mașinilor, instalațiilor, clădirilor în timpul producției (amortizarea) ; cheltuieli pentru producerea tehnicii noi, dobinzile, taxele asupra fondurilor de producție (mașini, unelte, instalații, clădiri), cît și taxele asupra terenurilor și alte cheltuieli bănești.

Cu ajutorul tabelelor cu privire la structura prețului de cost pe anumite ramuri economice (construcția de mașini, industria alimentară ș.a.), calculat în procent, se demonstrează faptul că elementele prețului de cost au o pondere diferită în totalul cheltuielilor de producție în funcție de specificul fiecărei ramuri.

O altă întrebare pe care profesorul o pune pentru a ajunge la ceea ce este esențial, este întrebarea în legătură cu diferența dintre valoare și prețul de cost, diferență care constituie sursa veniturilor.

Cu cît nivelul prețului de cost pe unitate de produs, completează profesorul, este mai mic decît valoarea, cu atît atelierul școlar sau întreprinderea au o activitate mai bună : organizarea muncii, a producției sînt mai bune, resursele sînt mai bine întrebuințate etc.

Se subliniază încă o dată importanța activității practice de muncă pentru activitatea noastră întreprinderii.

Căile reducerii prețului de cost

Intrebarea pe care o poate pune profesorul în continuarea dezbaterii problemei importante reducerii prețului de cost este : **Ce importanță are reducerea nivelului prețului de cost față de valoare pentru întreaga economie, pentru întreaga societate ?**

Prin urmare de la ideea că prețul de cost este mai mic decît valoarea, se poate ajunge, împreună cu elevii, la concluzia că orice mășurare a prețului de cost are ca rezultat o mărime corespunzătoare a veniturii net al societății. Aceasta înseamnă o creștere a fondurilor folosite de stat pentru lărgirea producției, pentru înființarea și dezvoltarea unor ramuri noi de producție, pentru modernizarea economiei, pentru creșterea cheltuielilor statului în vederea satisfacerii unor nevoi sociale-culturale.

Profesorul va sublinia că reducerea prețului de cost are o importanță deosebită pentru creșterea nivelului de trai al oamenilor muncii, deoarece prin reducerea prețului de cost se reduce progresiv prețurile de vînzare ale obiectelor de consum.

Dacă am reușit să cunoaștem structura prețului de cost, ar putea spune un elev, am putea să arătăm spre ce direcții ar trebui orientate eforturile de reducere a lui.

Profesorul, intervenînd, l-ar ajuta să răspundă că aceste eforturi ar trebui îndreptate spre elementele cele mai importante ale acestuia, adică spre acele elemente de cheltuieli care au ponderea cea mai mare în totalul cheltuielilor.

Aplicație practică : Încercați să stabiliți prețul de cost pentru un alt produs realizat în atelierul școlar. Analizați fiecare cheltuielă și stabiliți cu cît se reduce prețul de cost în următoarele situații : dacă consumul de materii și materiale se reduce cu 10% ; consumul de combustibil, energie și apă cu 20% ; amortizările scad cu 2 lei ; iar alte cheltuieli bănești se reduc cu 0,50 lei ?

Prof. Luca GOGONȚEA
Liceul „Ion Măiorescu“ din Giurgiu

MUNCA PRODUCTIVĂ

Tipuri de lecții

În cadrul lecțiilor de instruire practică se urmărește realizarea unor obiecte utile, care conferă activității tehnico-productive un pronunțat caracter educativ și activ. Intrucît aceste particularități impun organizarea și desfășurarea lecțiilor de atelier în mod diferențiat de lecțiile predate în clasă, este necesară cunoașterea structurii lecțiilor și încadrarea lor în tipurile recomandate de metodică.

1. **Lecția mixtă** se poate folosi, de exemplu, la prima temă de instruire practică în profilul lăcătușărie, unde subiectele lecțiilor încep cu prezentarea atelierului de lăcătușărie și a măsurilor de protecția muncii, cu organizarea locului de muncă al lăcătușului.

2. **Lecția în întreprindere sau lecția vizită** se folosește în cadrul temelor al căror conținut se poate preda cu o eficiență mai mare în întreprindere decît în școală, apreciîndu-se că elevii au posibilitatea să cunoască mai bine utilajele de lucru noi și să-și completeze priceperile formate în atelierul-școală (ca, de exemplu, la lecția despre tăierea mecanică a metalelor).

3. **Lecția de inițiere și formare a priceperilor și deprinderilor practice** este forma de bază a procesului de instruire practică în atelier, folosită pe toată perioada instruirii, motiv pentru care o vom prezenta mai pe larg.

4. **Lecția de consolidare a priceperilor și deprinderilor practice** se folosește în cadrul temelor la care elevii au nevoie să-și consolideze, prin exerciții, priceperile și deprinderile practice (ca, de exemplu, la trasarea pieselor), iar instruirea se desfășoară mai mult individual.

5. **Lecția de verificare și control** dă maistrului-instructor posibilitatea, mai mult decît oricare alt tip de lecție, să aprecieze desfășurarea muncii independente și măsura în care elevul și-a însușit priceperile și deprinderile practice, la operațiile parcurse. Ea se folosește în cadrul temelor de control trimestrial și anual în atelierelor cu plan de producție.

LECȚIA DE INIȚIERE ȘI FORMARE A PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR PRACTICE

Lecția de instruire practică propriu-zisă cuprinde, în general, următoarele etape : instructajul introductiv, instructajul curent și instructajul de încheiere. După partea organizatorică (de circa 3-5 minute) trecîndu-se la desfășurarea lecției, prima etapă este **instructajul introductiv**, care are durata variabilă, în funcție de cunoștințele teoretice ale elevilor, obținute la disciplinele înrudite (desen, fizică, matematică, chimie) — între 10-15 minute. În cadrul instructajului, ca metode active de învățămînt se vor folosi conversația, imbinată cu demonstrația maistrului-instructor și observarea individuală de către elevi. Încercarea schiței și elaborarea procesului tehnologic se execută de către maistrul-instructor pe tabla atelierului, concomitent cu elevii, care lucrează în caietele lor de atelier. De asemenea, maistrul-instructor scrie pe tablă fazele pe operații în ordinea de lucru, termenii tehnici sau greu de reținut, precum și de alte notații, pe care le consideră necesare.

Trecînd la predarea procedeelor noi de muncă, maistrul-instructor va urmări să arate elevilor poziția corectă a corpului în timpul lucrului, felul în care elevii utilizează sculele, ritmul, precizia și coordonarea mișcărilor, succesiunea fazelor etc. Pentru a putea fi urmărit de elevi, maistrul-instructor va executa operația mai întîi în mod normal, apoi descompusă pe faze și mișcări și din nou

în ritm de muncă obișnuit. Maistrul-instructor va avea grijă ca, în demonstrația procedurii de muncă, să menționeze eventualele accidente ce pot surveni, rebuturi etc. și va atrage atenția elevilor asupra felului cum se previn acestea : printr-o bună pregătire a bazei materiale (scule și utilaje în bună stare), prin organizarea corespunzătoare a locului de muncă și respectarea cu strictețe a regulilor de tehnica securității muncii.

Pentru verificarea și fixarea celor însușite de elevi în cadrul instructajului respectiv, este necesar ca maistrul-instructor să ceară cîtorva elevi să execute descompus operațiile respective și, eventual, să demonstreze din nou unele operații neînțelese sau însușite incomplet.

Instructajul curent este etapa care ocupă cea mai mare parte a timpului afectat lecției de instruire, fiind executat individual, pe faze de lucru. Maistrul va folosi în special metoda observării, a conversației și a exercițiului, cuprinzînd întreaga grupă de elevi.

În cadrul instructajului curent, maistrul-instructor controlează tot timpul grupa, deplasîndu-se printre elevi pentru a constata dacă ei au cele necesare, ajutîndu-i și căutînd în același timp să le stimuleze gîndirea și inițiativa, analizîndu-le judecata asupra problemelor ce stau la baza operației pe care o execută. De asemenea, maistrul-instructor se va strădui să formeze la elevii o deprindere de autocontrol, obișnuindu-i să lucreze în mod conștient și sistematic.

De multe ori, elevii își corectează greșelile prin observarea modului de lucru al unor colegi din grupă. Dacă se constată însă că unele greșeli se repetă la mai mulți elevi, maistrul-instructor oprește lucrul, arată lipsurile observate și trece la demonstrarea pe fază și în ritm lent asupra părții din operație, unde elevii întâmpină greutăți. Dacă lipsurile se constată numai la cîțiva elevi, ei se va deplasa la locul de muncă al acestora și nu va trece la un alt elev pînă cînd nu se va convinge că elevul ajutat și-a însușit priceperea necesară la operația unde a întâmpinat dificultăți. Lipsurile mai frecvent constatate sînt : organizarea necorespunzătoare a locului de muncă, poziția greșită a corpului în timpul lucrului, folosirea incorectă a sculelor și instrumentelor, nerespectarea succesiunii fazelor de lucru. De asemenea, unii elevi nu știu să citească desenul, nu completează caietul de atelier, nu aplică normele de protecția muncii etc.

Instructajul de încheiere are o durată de circa 5-10 minute, în care maistrul-instructor apreciază modul de organizare a lucrului de către elevi, precum și calitatea lucrărilor acestora. Analiza lucrărilor executate, a procedeelor folosite și aprecierea activității elevilor în fața grupei constituie, pentru aceștia, un puternic stimul. Este necesar să se scoată în evidență lucrările executate ireproșabil, prezentîndu-se, în același timp, lucrările necorespunzătoare, cauzele acestora și dîndu-se indicații pentru eliminarea lipsurilor constatate. La terminarea lucrului, maistrul-instructor se va îngriji ca elevii să-și formeze deprinderea de a curăța mașina, sculele și instrumentele folosite, locul de muncă. Se recomandă ca maistrul-instructor să verifice, sistematic, prin sondaj, împreună cu lucrările executate de elevi, caietele de practică ale elevilor, care reflectă în mare măsură activitatea de instruire practică, atît a elevilor, cît și a maistrului-instructor.

Ing. NICOLAE APOSTOL
Inspector școlar de specialitate,
Buzău

TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

(Urmare din pagina 1)

de aparat, a unor diapozitive li cere profesorului un efort în plus ca să explice natura unui fenomen sau altul, ca să formeze elevilor o reprezentare cât mai clară a unui fenomen îndepărtat în timp sau în spațiu. Când am în față diapozitivul sau filmul și proiectez sau derulez filmul, situația este mult mai ușoară. Deci, nu poate fi pusă la îndoială eficiența acestor mijloace de învățămînt. Dar a merge de aici pînă la a considera că, dacă nu dispunem de aceste mijloace, nu mai putem realiza lecția, procesul de învățămînt, că nu mai putem obține rezultate bune sau că avem dreptul să scuzăm slabele rezultate și să motivăm inactivitatea unui cadru didactic pe seama lipsei de mijloace de învățămînt, este o mare greșală.

Red.: Instruirea programată poate constitui o metodă care să fie larg aplicată în învățămîntul de cultură generală?

T. Pop: Instruirea programată este, fără îndoială, o metodă de dobîndire a cunoștințelor, o metodă care s-a introdus în procesul de învățămînt. Instruirea programată înseamnă o individualizare a învățămîntului în ideea de a-l lăsa de fiecare elev să învețe în ritmul său. O asemenea concepție noi nu o putem accepta. Școala noastră are datoria să îl ajute pe fiecare elev și nu trebuie să existe elev care să nu fi reușit să-și însușească cel puțin minimum de cunoștințe. Instruirea programată, după cum arată experiența, se folosește cu rezultate bune la învățămîntul adulților, la adulți. Ea poate să constituie mai degrabă o metodă de verificare, decît de transmitere a cunoștințelor în învățămîntul de masă. Copiii, elevii, sînt puși în situația să-și verifice cunoștințele, temeinicia acestora și veridicitatea lor, fiind confrunțați cu câteva răspunsuri din care trebuie să aleagă răspunsul corect. Dar și ca metodă de verificare e necesar să fie folosită, cunoscîndu-l bine limitele și condițiile de aplicare.

Red.: Verificarea orală a profesorului poate fi înlocuită prin verificarea cu mașini și aparate de testare a cunoștințelor?

AGENDĂ ȘCOLARĂ

(Urmare din pagina 1)

Limba și literatura maternă (participă elevii din școlile cu predare în limbile naționalităților conlocuitoare); Limba maghiară, Sf. Gheorghe; Limba germană, București; Limba și literatura rusă București.

● Intre 18—21 iunie se va desfășura examenul de bacalaureat sesiunea de vară; 15—25 august, sesiunea de toamnă.

Înscrierile se încheie cu trei zile înaintea începerii examenului. Atît înscrierea candidaților cît și probele (practice, scrise, orale) se vor desfășura în aceleași condiții ca în anul trecut școlar.

Lucrările scrise se vor desfășura astfel: 18 iunie (sesiunea de vară) și 25 august (sesiunea de toamnă) literatura română (respectiv limba și literatura română pentru liceele pedagogice). 20 iunie (sesiunea de vară) 17 august (sesiunea de toamnă) matematică pentru liceele reale, licee industriale, economice, silvice și agricole precum și secția reală a liceelor de arte plastice și cu program de educație fizică; limba modernă (franceză, engleză, germană, rusă) sau limba latină — pentru licee umaniste. Licee de arte plastice, licee de coreografie și licee de muzică, matematică (aritmetică și geometrie) pentru licee pedagogice de învățători și învățătoare-maistre, pedagogia preșcolară pentru licee pedagogice și Institute pedagogice de educatoare. 22 iunie (sesiunea de vară) 19 august (sesiunea de toamnă): limba și literatura maternă pentru candidații aparținînd naționalităților conlocuitoare (respectiv limba maternă și literatura pentru copii pentru Institutele pedagogice).

La liceele industriale, economice, a-

T. Pop: Nu, nici un mijloc tehnic nu poate înlocui verificarea orală a profesorului, ascultarea verbală de către profesor. Noi, cînd verificăm cunoștințele elevilor, nu verificăm numai suma de date, numai informația, ci dorim să cunoaștem și atitudinile elevilor. Dorim să cunoaștem ce efect au avut cunoștințele respective asupra elevului, ce sentimente au determinat, au declansat aceste cunoștințe, care este concepția științifică a elevului, atitudinea elevului. Deci nu este vorba de a verifica mecanic. Aparatul, mașina, verifică mecanic, rezumîndu-se la întrebare și răspuns.

Red.: Ce rol atribuți experienței acumulate de cadrele didactice?

T. Pop: Consider că experiența acumulată de cadrele noastre didactice constituie un bun deosebit de valoros. Trebuie să recunoaștem că noi nu ne ocupăm suficient de studierea acestei experiențe pozitive, de generalizarea și de popularizarea ei. În activitatea de zi cu zi a cadrelor didactice s-a acumulat și se acumulează o experiență deosebită. Citeodată, la această experiență, cadrele didactice ajung pe cale deliberată, constientă. Altă dată, ajung datorită practicii, datorită rutinei. Școala ar progresa mult mai repede dacă organele de învățămînt, organele de decizie și în mod deosebit organele de cercetare științifică ar urmări, ar culege această experiență pozitivă. Să nu fie lăsat fiecare tînr cadru didactic să descopere și să ajungă în timp — uneori de o viață întreagă — la experiența deja dobîndită de cadrele didactice mai în vîrstă.

Experiența cadrelor didactice, rezultatele cercetării pedagogice trebuie popularizate, trebuie făcute cunoscute prin organizarea unor dezbateri, prin întîlniri ale oamenilor de știință, pedagogilor cu practicienii. Să se organizeze anumite demonstrații și să se comunice rezultatele experienței pedagogice sub formă de îndrumări metodice.

Red.: Ați scris în mai multe rînduri despre relația profesor-elev; în ce măsură relația profesor-elev participă ca realitate didactică la dezvoltarea și modernizarea învățămîntului?

T. Pop: Ca să răspund la această întrebare, aș vîrni de la ideea că întreaga activitate din clasă este o relație dintre profesor și elev, cunoștințe, materie de învățămînt, metode și mijloace. Astăzi se vorbește mai mult ca oricînd despre această problemă a relației profesor-elev. Ea nu este nouă. Noi nu o descoperim astăzi. De cînd există școala, a existat relația dintre profesor și elev. Modul în care s-au materializat aceste relații a evoluat de la o epocă la alta, dintr-o etapă la alta, în funcție de concepțiile filozofice și pedagogice. În școala feudală este cunoscut care era relația: „Magister dixit!” Și cu aceasta s-a terminat. Relația de autoritate. Sigur că astăzi, lucrurile sînt cu totul altfel. Cu toate acestea, încă mai întîlnim, citeodată, cadre didactice care adoptă o poziție „academică” și care nu reușesc să se apropie suficient de elevi, păstrează acea distanță de la profesor la elevi care îndepărtează copiii, care creează stări sufletești de tensiune, dăunătoare, conflicte, stări de frică. De multe ori aceasta îi face pe copii să nu fie sinceri, să nu își mărturisească ideile și gîndurile lor, sentimentele lor. De teamă că nu vor fi înțeleși și că profesorul va reacționa într-un fel negativ, sancționîndu-i. Or, cum va putea un astfel de profesor să corecteze, să îndrume și să lămurească, să convingă despre o anumită stare de lucruri dacă el nu știe cum gîndesc propriii lui elevi?

Red.: În revista noastră și în alte publicații, unele cadre didactice și pedagogice au apreciat că, în prezent, rolul profesorului este de îndrumător al procesului de învățămînt desfășurat de elevi, aceștia urmînd ca, prin propria activitate, să dobîndească informația prevăzută în programele școlare.

T. Pop: Cred că se exagerează. Profesorul este și trebuie să fie purtătorul informației. Profesorul este omul cu experiență. Profesorul este omul matur care dispune de tehnica transmiterii informației, dispune de metodologia formării deprinderilor necesare elevilor pentru însușirea cunoștințelor. Profesorul este acela care formează stilul de muncă și, mai ales, stilul intelectual de muncă al elevilor. Profesorul este acela care clădește zi de zi personalitatea elevului, trăsăturile personalității lui. Profesorul este acela care îi formează elevului concepția științifică despre lume și viață. Profesorul este acela care îi oferă elevului modelul.

Toate acestea însă nu înseamnă că el trebuie să îl nesocotească pe elev, ci, dimpotrivă, că trebuie să-l considere un tovarăș de muncă ale cărui capacități și posibilități se dezvoltă de la o zi la alta. Pe măsură ce elevul își însușește din arta profesorului, profesorul îi lasă tot mai multă libertate și cîmp de inițiativă.

Red.: Această precizare ne reîntoarce la relația profesor-elev.

T. Pop: Cînd vorbim despre relația profesor-elev în condițiile noastre, trebuie să punem un accent pe umanizarea acestor relații, umanizarea relațiilor dintre aceste ființe, umanizarea relațiilor dintre profesor și elev, ca să-l încurajăm pe elev. Elevul să

vină cu încredere în fața profesorului, să nu vină cu teamă. Elevul să fie sincer în fața profesorului. Să poată să spună „astăzi știu, tovarășe profesor”, „astăzi nu știu, nu m-am pregătit” și să nu se ascundă, să nu caute scuze. Să nu-l fie teamă de profesor, ci să se jeneze de profesor. Să nu-l fie teamă că a venit cu lecția nepregătită, ci să-i fie jenă față de profesor și față de colegii lui. Nu teama de notă, că-i pune notă, să fie problema, ci jena față de profesor, care i-a acordat încredere și, iată, astăzi el nu o onorează. Asta e esența. Nu să intre în clasă cu teama că vine profesorul de matematică și nu știe lecția. Sînt și împrejurări obiective datorită cărora un copil nu s-a putut pregăti. S-a întîmplat ceva. Lui să nu-l fie teamă că, dacă astăzi a venit cu lecția nepregătită, profesorul îi dă nota 2. Nu! Dacă s-a întîmplat ceva deosebit și nu s-a putut pregăti, profesorul l-a înțeles; dar pentru elev decurge o obligație dublă: să-și însușească și cunoștințele din lecția trecută și pe cele din lecția de zi. Asta ar însemna ca elevul să învețe de dragul profesorului, nu de teama lui. Din respect autentic față de profesorul său.

Red.: Revenim la tema inovației. Inovația presupune experimentare. În ce condiții cadrele didactice care au idei inovatoare le pot experimenta și introduce în procesul de învățămînt?

T. Pop: Noi trebuie să încurajăm pe toate căile posibile atitudinea creatoare a cadrelor didactice față de conținutul învățămîntului, față de metodele și procedeele de transmitere și însușire a cunoștințelor. Trebuie să antrenăm cadrele didactice într-o măsură și mai mare la crearea de material didactic, la proiectarea materialului didactic, pe baza experienței acestora de fiecare zi. Totodată, însă, trebuie să avem grijă, să nu dezorganizăm procesul de învățămînt. Noi nu trebuie să admitem nesocotirea programelor, a manualelor, a metodelor care și-au dovedit eficiența. Experiment nu are dreptul să organizeze decît acea persoană care a fost autorizată de către conducerea ministerului. Cînd un profesor folosește o metodă de învățămînt, un procedeu sau altul, asta nu înseamnă experiment. Experiment înseamnă să schimbi conținutul învățămîntului, să folosești o altă programă, să folosești un alt manual, să folosești alte metode decît cele pe care le recomandă, la ora actuală, știința pedagogică și experiența învățămîntului. Dacă cineva are o idee trebuie să fie îndrumat să-și expună această idee, s-o prezinte în presă, să se confrunte cu opinia publică, cu cercetătorii, și numai după ce a fost autorizat, să treacă la experimentare.

Dealtfel, marea majoritate a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor participă la perfecționarea învățămîntului, nu prin experiențe și inovări fără fundamentare științifică, ci prin efortul stăruitor depus pentru ridicarea nivelului calitativ al predării și prin școlarizarea efectivă a fiecărui elev și a tuturor școlărilor noștri, corespunzător sarcinilor actuale ale învățămîntului în construcția noastră socialistă.

(Transcrierea de pe bandă magnetică: Elena Rizea).

Documentare „pe concret”

Grupele de directori, aflate la cursurile de perfecționare organizate de I.C.P.P.D. București, sînt conduse — în virtutea activităților preconizate de programe — să examineze „pe concret”, în cadrul unui itinerar inspirat ales de către catedra de pedagogie, organizare și conducere a învățămîntului, o bună parte din ceea ce constituie obiectul expunerilor și discuțiilor teoretice de la cursuri.

La Școala generală nr. 21 din Ploiești, unde s-a făcut primul popas în recenta deplasare a directorilor din județele Brăila, Buzău, Constanța, Dimbovița, Ialomița, Teleorman și Tulcea, sub conducerea conf. univ. dr. Dumitru Muster, lector univ. dr. Sofia Pușcașu și lector univ. Simion Cioată — participanții au putut vedea mai ales preocupările pentru înzestrarea tehnică a procesului instructiv-educativ: la Școala generală nr. 19 din Brașov, calitatea activităților practice și grija pentru cultivarea admirației față de frumusețile artelor populare; la Școala generală din orașul Victoria — realizările ingenioase și spiritul creator ale unui colectiv de profesori și elevi bine încheat; la Școala generală din comuna Recea județul Brașov — cum poate... să nu existe deosebire între o școală de sat și una bună de la oraș.

Adică, directorii au putut vedea multe

din perfecționările pe care le aduce tehnica modernă, mai ales cînd, în școală, este dublată de spiritul gospodăresc și devotamentul față de tînră generație.

S.P.

Dezbateri asupra manualului de chimie pentru clasa a VII-a

În numărul din luna februarie, am publicat o pagină cuprinzînd punctele de vedere — aprecieri asupra valorii manualului, observații critice și propuneri — aparținînd unor cadre didactice din mai multe localități din țară.

Informăm pe colegii care participă la dezbateri și ale căror scrisori le-am primit la redacție, precum și pe toți ceilalți profesori care doresc să participe la această dezbateri, că le vom publica punctele de vedere exprimate, în numărul următor al revistei (aprilie 1975).

Interacțiunea dintre metodele și mijloacele de învățămînt

Două componente ale realizării procesului de educație, metodele, căi de realizare a acțiunii și mijloacele, suport material al acțiunii, au o importanță deosebită, fapt pentru care ne propunem să comentăm câteva aspecte ce decurg din stadiul lor de dezvoltare și realizare.

Ne punem problema dacă metodele și mijloacele de învățămînt în etapa actuală se află într-o corelație unitară, dacă mijloacele moderne corespund și în ce măsură sînt folosite în plenitudinea valențelor lor formative.

A înțelege la nivelul comenzi sociale a etapei în care ne găsim sarcinile educației, acordînd prioritate aspectului formativ fără a neglija pe cel informativ, înseamnă a cunoaște foarte bine metodele care se întemeiază pe rezultatele științifice ale psihologiei acționale. Aceasta presupune din partea profesorului practicarea metodelor care stimulează activitatea și efortul propriu al elevului: învățarea prin descoperire, învățarea pe echipe etc., modernizarea metodelor tradiționale care și ele își au locul bine stabilit și de valoare, din rațiuni binecunoscute.

Sintem în faza în care se duce lupta pentru ocuparea locului convenit metodelor moderne, cele care au loc la baza procesului de predare-învățare activitatea independentă, restrîngerea ponderii metodelor expositive tradiționale la alt cît este necesar, precum și modernizarea lor.

Dacă discutăm despre mijloacele de învățămînt, constatăm două etape în evoluția lor. O primă etapă caracteristică cu un deceniu în urmă, cînd ponderea mijloacelor de învățămînt era a celor tradiționale. Acestea au constituit, așa cum era firesc, suportul metodelor tradiționale. Profesorul își susținea prelegerea sau dialogul prin materialul didactic adecvat: tabloul, harta, mularul, tabla și cartea etc. Nu subestimăm valoarea acestor mijloace, ele nu și-au pierdut cîtuzi de puțin actualitatea mai ales că și ele au suferit modificări și perfecționări pentru a corespunde sarcinilor actuale ale învățămîntului.

Următoarea etapă se remarcă printr-o explozie a mijloacelor moderne, materializată printr-o preocupare susținută din partea organelor de conducere ale învățămîntului de a se dota școlile cu ele. Au fost conjugate eforturile Ministerului Educației și Învățămîntului cu cele ale organelor locale, cu priceperea și ingeniozitatea creatoare a multor cadre didactice pasionate pentru dotarea școlilor pe de o parte, dar și conceperea acestor instalații didactice din punct de vedere funcțional la un nivel de interpretare științific modern. Începînd cu liceele teoretice și de specialitate, continuînd cu școlile generale, în Baia Mare se dispune de mijloace moderne de învățămînt — instalații didactice complexe, variate și economice, unele de concepție proprie a unor cadre didactice și majoritatea se caracterizează printr-o foarte bine gîndită funcționalitate.

Nici mijloacele și nici metodele nu sînt însă acte în sine și pentru sine: sînt create pentru a conduce la eficiență maximă în educație, utilizîndu-se într-o strînsă corelație didactică — metoda, cale de acțiune sprijinită pe suportul material — mijloacele corespunzătoare.

Dacă discutăm acest aspect rezultă mai multe momente. Există unii profesori care consideră că a face o lecție cu un conținut obișnuit și tipicuri tradiționale într-un laborator prevăzut cu mese speciale (pentru a lucra în echipă) cu aspectomat, epidiascop, televizor și magnetofon și utilizînd una sau alta din aceste produse ale tehnicii moderne, înseamnă modernizare. Asemenea practici sînt însă, reduce, ele au fost mai accentuate numai în prima perioadă a introducerii mijloacelor moderne. S-a înțeles deja că mijloacele moderne trebuie raționalizate și integrate organic și eficient în procesul de predare și învățare.

Corelarea mijloacelor moderne cu metodele de predare-învățare se află totuși într-o fază care se cere depășită. Constatăm că ponderea folosirii instalațiilor didactice moderne constituie în marea lor majoritate suportul material al metodelor expositive. Se pare că este vorba de o prelungire a tradiției, se știe că mijloacele didactice tradiționale aveau acest rol. Este, după părerea noastră, o înțelegere unilaterală a rolului mijloacelor moderne de învățămînt, care, numai astfel utilizate, nu-și acoperă utilitatea nici economic, dar, mai ales, nici din punct de vedere formativ.

Se impune o preocupare mai intensă pentru formarea în primul rînd a unei concepții moderne asupra procesului învățării, concepție din care să rezulte preocuparea intensivă pentru aplicarea metodelor, unitar sau echilibrat, fără a unilateraliza o extremă sau alta. Apoi abia, se pune problema creșterii valențelor formative ale metodelor prin întrebuițarea instalațiilor didactice moderne. Este incomparabil mai util — și cercetările experimentale au dovedit-o — ca elevul să conceapă și să desfășoare experiența în laborator și tot el să descopere concluziile, decît să asiste la o lecție de laborator. Dacă laboratoarele și cabinetele, așa cum sînt ele dotate cu instalații funcționale concepute vor servi, dirijate cu atenție și tact de către profesor, la cercetarea făcută de către elev sau pentru a se studia independent bibliografia, fișele, machetele, diagramele bine selectate și grupate în cabinetul destinat unei discipline, sau, dacă elevul minuieste cu pricepere magnetofonul spre a se înregistra și compara cu modelul de pe bandă, se va dobîndi incomparabil mai mult decît acordîndu-se prioritate folosirii instalațiilor didactice în scopul elaborării unor lecții expositive cu caracter de spectacol.

Se poate chiar trage concluzia că dotarea unui laborator sau a unui cabinet școlar, va fi cu atît mai valoroasă din punct de vedere didactic, cu cît mijloacele pe care le cuprinde pot promova un proces de învățare realizat prin activitatea nemijlocită a elevilor cu aceste mijloace.

Iată numai cîteva procedee care, întrebuițate în contextul instalațiilor didactice moderne, conduc la rezultate formative ca spiritul de cercetare, curiozitatea științifică, gîndirea creatoare și însușirea strategiilor intelectuale alături de formarea unor priceperi și deprinderi.

Privind în ansamblu procesul de modernizare, se impune eliminarea decalajului ce rezultă din rămînerea în urmă, ca și concepția și stăpînirea metodologiei și nivelul tehnico-științific ridicat al bazei materiale existente. Acest decalaj se poate elimina prin înțelegerea justă din partea tuturor profesorilor, a relației de intercondiționare dintre metode și suportul lor material în vederea realizării sarcinilor formativ-informative în toată plenitudinea lor.

Dr. LETIȚIA PINTEA
Catedra de pedagogie,
Institutul de învățămînt superior
din Baia Mare

„Învățămîntul liceal și tehnic profesional“

Revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional“ își reia, în anul 1975, apariția lunară, cu excepția lunilor de vacanță, iulie și august (va totaliza, deci, zece apariții pe an).

Numărul 1, apărut în luna ianuarie, al revistei, a reluat, deja, rubrica „Itinerar în lumea profesiunilor“, destinată cititorilor care se ocupă de orientarea școlară și profesională a elevilor. În numărul 2, apărut în aceste zile, se publică un amplu articol despre retribuția personalului didactic din învățămîntul liceal și tehnic profesional.

O rubrică specială, inaugurată în acest număr, publică tematicile orientative de studiu individual pentru profesorii care

predau obiecte de cultură tehnică generală și de specialitate și maiștrii-instrucători înscriși la examenele de definitivare și grade didactice. În numerele următoare vor fi inserate, de asemenea, tematicile pentru științe sociale.

Alte spicuri din tematica, preconizată, a numerelor următoare, sînt edificatoare pentru preocuparea colectivului redacțional de a aborda, în formule publicistice variate, cît mai multe aspecte ale vieții școlii: admiterea în treapta a doua de liceu, conducerea și îndrumarea procesului de învățămînt; inspecția școlară; inspecția de specialitate, optimizarea procesului de instruire în atelierul școlă.

D. MAGDIN

DIALOGUL LA LECȚIE

Problematizarea, euristica, descoperirea, brainstormingul, dramatizarea, înainte de a deveni realități de ordin metodic, încorporate firesc în arsenalul didactic cotidian al lecției, se mai prezintă încă uneori doar ca termeni cu înțelesuri incomplete, eronate, ocoliți cu prudență sau venerați ca niște fetișuri. Iar pînă la deplina descifrare și stăpînire a tehnicilor respective, aureolate de nouitatea lor, se practică în continuare expunerea profesorului, conversația, demonstrația, la fel ca în învățămîntul tradițional sau cu note innoitoare, apte să confere acestor metode valori de mare actualitate.

Simultan sau independent de căutările spre modernizare prin mijloace didactice noi, se manifestă și preocuparea de a folosi dialogul la lecție în scopul unei reale antrenări a elevilor în activitate. Observațiile desprinse prin cercetările noastre asupra tendințelor de a se spori rolul formativ al conversației ne conduc spre identificarea citorva probleme în curs de rezolvare în practica școlii noastre.

„Dacă nu mă înșel“

Preocupat de urmările firului logic al lecției, profesorul se străduiește să parcurgă etapele planificate, intrînd adesea în criză de timp. Mai mult decît expunerea, dialogul este un lux în atare împrejurări. Economia, eliminarea „timpilor morți“ (deși în cazul de față expresia aceasta este în mod special improprie) se realizează în detrimentul elevilor, ei nemaibeneficiînd de durata necesară ca să li se asigure răgazul căutării și formulării unui răspuns gîndit. Întrebările se străduiesc a fi cît mai precis axate pe conținutul lecției și solicită, în marea lor majoritate, răspunsuri la fel de precise, singurele răspunsuri posibile, așteptate și acceptate de profesor. De aceste răspunsuri are el nevoie și nu de altele.

Desfășurarea dialogului urmărește cuminte tiparul prefurcat, întrebările și răspunsurile curgînd în albia săpată, verificată de profesor, de elevi în practica lor comună, preluată din experiența generațiilor anterioare. Nimic spontan, firesc, sincer, hazardat. De aici caracterul artificial al dialogului la lecție. Profesorul se teme că astfel nu termină lecția și se mai teme că acceptînd răspunsuri personale sau chiar mai puțin stereotipe, elevii ar putea disimula nepregătirea lor sau ar deveni indisciplinați. Ei nu au dreptul să vorbească la lecție ca în celelalte împrejurări ale vieții de toate zilele, nu au dreptul să recunoască deschis, cîstît că uneori nu pot răspunde și nici să spună „eu cred că“ sau „tocmai mă gîndeam la aceasta“. Dacă uită consemnul, dacă se abat de la rigorile pseudodialoagului imnus de unele cadre didactice, ei sînt readuși la ordine. Ca acel elev din clasa a IV-a care a îndrăznit, cînd a fost solicitat să facă un raționament mai complicat la o lecție de istorie, să „se trezească“ vorbind firesc. Nu știu ce voia să spună, fiindcă după ce a început cu „Dacă nu mă înșel...“ a fost interupt. I s-a amintit că se află la lecție, în clasă, și că deci pe profesor nu-l interesează indoielile lui nici ipotezele în care se simte tentat să se aventureze, ci numai datele exacte, înrîtate și reproduse corect. Era probabil dintre profesorii care se simt în siguranță cînd elevii spun: „nouă ne-a plăcut...“ sau „din această bucată noi învățăm...“

Dreptul la cuvînt

La clasele mici, acceptarea totală de către elevi a influențelor educative ale învățătorilor îi situează pe aceștia de regulă în afara concurenței altor surse de informație. Elevii acordă mai mult credit, de pildă, problemelor, temelor de muncă independentă date lor spre efectuare „din capul tovarășei“, decît celor din manual. Curajul de a-l completa sau corecta pe profesor, de a-i cere un surplus de explicații, nu se manifestă nici mai firziu cu prea mare evidentă, pentru că în dialogul din lecție inițiativa conducerii discuției aparține, de drept, exclusiv adultului educator.

Lecția — ca formă organizată a activității didactice — implică respectarea anumitor cerințe ale cadrului desfășurării ei, ale comportamentului profesorilor și elevilor; prin nesocotirea acestor cerințe se aduc prejudicii scopurilor urmărite de lecție.

Dacă examinăm însă dialogul la lecție prin prisma dreptului la cuvînt al celor doi interlocutori — profesorul și elevul — constatăm că, fără a dezorganiza lecția, se pot aduce amendamente tradiționalei distribuirii a rolurilor acestora. Avem în vedere măsuri ca: sporirea solicitărilor față de efortul de gîndire făcut de elevi, prin antrenarea lor într-un dialog care să le dea satisfacție descoperirii de noi informații; libertatea elevilor de a-și găsi singuri propriile greșeli și de a propune căi de corectare; înlesnirea manifestării interesului elevilor pentru lecție, prin posibilitatea oferită lor de a pune întrebări profesorului; comunicarea „orientată“ (între elevi) la lecție, ca formă specifică de cooperare, de prelucrare a informației.

Fascinația propoziției complete

- Ce sunet nu cunoaștem (?!) noi din acest cuvînt?
- Noi nu cunoaștem din acest cuvînt sunetul u...
- Cît fac doisprezece împărțit la doi?
- Doisprezece împărțit la doi fac șase...
- Care sînt mijloacele artistice folosite de poet, pentru a exprima puternicul său sentiment de revoltă?
- Mijloacele artistice folosite de poet pentru a exprima...

Am citat cîteva cupluri tipice de întrebare-răspuns din lecții la diferite clase și obiecte de învățămînt. Preocupate să dezvolte elevilor o exprimare cît mai corectă, cadrele didactice sacrifică uneori acestui obiectiv alte însușiri pozitive ale vorbirii elevilor ca: spontaneitatea, expresivitatea, economicitatea, sporînd astfel caracterul contrafăcut al dialogului la lecție. Ei învață la gramatică, la analize literare despre forța exercitată asupra nuanțării și preciziei vorbirii de către accent, de topica schimbată, de propozițiile eliptice, de folosirea dialogului, dar aceste cunoștințe își vădesc valabilitatea numai la orele de română și numai atunci cînd ele prezintă tema lecției curente. Un ecran despărțitor oprește adesea limba orală firesc să pătrundă în orele de clasă. Elevul trăiește în două universuri izolate: de o parte viața, de cealaltă școala. În mod paradoxal, el nu are însă de obicei nici ocazia să-și dezvolte pe larg ideile la lecție, ca răspuns la unele întrebări care să-i lase mai mare libertate de manifestare.

Întrebarea profesorului surprinde elevul în calea gîndirii sale de la o cunoaștere imprecisă, spre dobîndirea de certitudine, profesorul și elevul venindu-și reciproc în întîmpinare. Prin efortul lor comun, specific în procesul de comunicare, ei se influențează reciproc. Cu condiția de a fi amîndoi receptivi, deschiși influențelor formative care nu pornesc numai de la profesor către elevi, ci și invers. În aceasta credem că rezidă aspectul esențial al dialogului în lecția modernă.

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGA
cercetător principal la Institutul
de cercetări pedagogice



CERAMICĂ STRĂVECHE

Desen de Aniela Firon, după colecțiile muzeului Brukenthal

GRUPELE DE NIVEL

Examinarea critică a școlii contemporane îl face pe cercetătorii fenomenului pedagogic să încerce noi modalități de organizare a procesului educației. În măsură să valorifice, mai pertinent și mai în acord cu trebuințele societății, potențele fiecărei individualități și ale colectivităților de elevi. Una dintre aceste încercări, care a dat naștere la numeroase experimente, dar și la discuții și controverse, este sistemul așa-numitelor „grupe de nivel” sau, cum preferă în ultimul timp francezii, „grupe de pedagogie diferențiată”, ce poate fi întâlnit în unele școli din Suedia (încă din 1950), S.U.A., Canada, Anglia, R.F. Germania, Danemarca și, de citiva vreme cu tot mai multă insistență, în Franța.

Sistemul, deși încă insuficient pus la punct, merită să fie privit cu atenție pentru principiul bun din care a izvorât și pe care este clădit: fiecare copil poate să se depășească pe sine însuși nebanuit de mult și să obțină progrese spectaculoase în efortul de a se instrui, dacă școala îi respectă și îi ajută să lucreze în ritmul și cu flexibilitate pe care le reclamă logica dezvoltării lui.

Această „descoperire” — veche de cind lumea, dar atât de mult neglijată de pedagogie de-a lungul epocilor — face neavute vechile scheme și canoane didactice, în așa măsură încât unii vorbesc chiar de o „transformare radicală”, de o „revoluționare” a sistemului tradițional de învățământ. Schimbările derivă, toate, din faptul că activitatea nu se mai desfășoară în vechile clase de nivel constituite după... vîrstă și în care copiii erau tratați aproximativ în bloc — ci pe grupe, alcătuite în funcție de particularitățile pregătirii și ale individualității școlărilor, prin activități în care se aplică larg o „pedagogie diferențiată”.

Fără clase

Grupindu-i pe copii după criteriul vârstei și al nivelului aproximativ de pregătire, clasele din sistemul tradițional — susțin inițiatorii grupelor de nivel — adîncesc inegalitățile în cadrul colectivităților școlare. Tratatamentul identic, în condiții diferite, fără a ține seama de particularitățile care îi fac pe elevi să se deosebească atât de mult între ei, duce, în mod fatal, la decalaje: unul școlărilor, fiindcă au un alt ritm de lucru, vin din familie cu un vocabular mai bogat, cu un volum mai mare de cunoștințe etc., — reușesc să-i depășească, după un anumit timp, pe alții în ceea ce privește progresele realizate. Inceput cu inceputul clasei se împarte, astfel, în elevi foarte buni, mediodori și slabi; în cuprinsul ei se infiripă o ierarhizare — elevi „tari” și elevi „slabi”. Cei rămași în urmă capătă o psihologie anume și sint priviți cu rezervă de către colegii lor. Dacă sint niște firi mai sensibile, rămînerea în urmă îi descurajează, îi demobilizează, îi dezgustă de școală. Starea se exteriorizează în mod diferit, în funcție de resorturile interioare ale individului: izolare, necomunicativitate sau atitudine de frondă, irascibilitate etc. Oricum, efectul rămîne același: slăbirea receptivității față de ceea ce oferă în continuare actul educativ. Perspectiva — repetenția, eșecul.

Vîrstă și nivelul de pregătire — așa cum este înțeles el în sistemul împărțirii pe clase — sint, și din alte puncte de vedere, generatoare ale inegalităților dintre elevi și ale eșecului „Cînd un sistem școlar este astfel construit — scrie pe bună dreptate Pierre Bernard Marquet în articolul „Părăsirea școlii și repetenția” (revista L'Education, nr. 70/1970), încît copiii, intrați în școală la aceeași vîrstă, progresează toți în același ritm, după o programă determinată — accesul la clasele superioare nu poate fi «automat» decît dacă nivelul minim de cunoștințe cerut pentru această trecere este destul de jos pentru ca toți, în afară de deficienți, să-l poată atinge. În consecință, în cele mai multe cazuri, acest nivel este stabilit în funcție de capacitățile elevului mediocru și chiar mai mult decît mediocru. Eșecul unei părți importante din elevi face deci parte integrantă din sistem care, pentru a spune așa, instituționalizează astfel abandonul și repetenția”.

Alți comentatori se referă la insuficiențele sistemului de promovare dintr-o clasă în alta, din moment ce metodele actuale de apreciere a pregătirii sint atât de subiective și arbitrare, neglijînd particularitățile individuale ale copilului. Repetenția — exclusă din sistemul grupelor de nivel — adîncește mai rău inegalitățile. Pe lângă atmosfera de neîncredere și unorii de dispreț ce planează în jurul repetențului, acesta este pus și să repete discipline la care nu a obținut medii proaste. Bunăoară un elev, să spunem foarte bun la literatură, este obligat, prin repetenție, să parcurgă încă o dată materia la această disciplină pentru că nu a reușit

să obțină performanțele înscrise în programă la... matematică. Și, în timp ce colegii la fel de talentați ca el, merg mai departe în studiul literaturii fiindcă au promovat clasa, el este obligat să bată pasul pe loc.

Așadar, fără clase și fără repetenții!

Dar cum?

Pedagogia grupelor de nivel — în toate sistemele de învățământ care o încearcă, se conduce, în general, după aceleași principii. Deosebirile țin, mai ales, de practica de amănunt.

Una dintre caracteristicile esențiale ale grupelor de nivel este aceea că se constituie pe discipline, deci separat pentru matematică, limba maternă, limbi străine etc. Repartizarea în grupe se face în funcție de ceea ce îi apropie pe elevi la disciplina respectivă: nivelul de cunoștințe atins (cantitativ și calitativ) și comportamentul școlar, felul și ritmul în care avansează. Nu se iau în considerare mediile generale, căci îi plasează pe toți elevii la același nivel, pentru toate disciplinele; nu se pleacă de la vreun coeficient de inteligență. Notele și noțiunile de: „foarte bun” sau „mediocru”, de „tare” sau „slab” dispar pentru ambiguitatea lor, pentru faptul că — așa cum observă Jacques Quignard în revista citată mai sus (nr. 78/1970) — folosind sistemul actual de notare putem să punem în aceeași categorie pe elevul lent sau momentan blocat cu cel înalt. În ceea ce privește stabilirea nivelului care îndreptățește repartizarea într-o grupă sau alta — problemă dificilă, care suscită încă multe discuții — aș reține precizările lui Jacques Quignard: „În loc să ne limităm să constatăm că un elev și-a însușit mai mult sau mai puțin bine, aceleași date, sistemul nivelurilor trebuie să permită să spunem:

- nivelul 1: «cutare elev și-a însușit bine cutare volum de cunoștințe»
- nivelul 2: «cutare elev și-a însușit bine cutare volum de cunoștințe, mai amplu decît precedentul»
- nivelul 3: «cutare elev și-a însușit bine cutare volum de cunoștințe, încă mai mare»».

Cum nivelul de pregătire și comportamentul școlar ale unui elev diferă de la o disciplină la alta, acesta poate face parte din grupe de nivel diferite: nr. 3 la matematică de pildă, nr. 1 la engleză ori nr. 2 la limba maternă; sau: nr. 3, nr. 3 și, respectiv, nr. 1.

Elevul nu se instalează definitiv într-o grupă sau alta. În momentul în care „și-a însușit bine cutare volum de cunoștințe”, el trece în grupa corespunzătoare nivelului la care a ajuns. (Pentru a-1 face pe copii să progreseze treptat, sint fixate mai multe grade ale progresului, la fiecare disciplină și la fiecare nivel. În unele sisteme există, bunăoară, 9 grade la un anumit nivel, care se pot traversa în 3, dar și în 2 sau 4 ani).

În condițiile pedagogiei diferențiate, progresele și recuperările, fiind fenomene ce au loc continuu, grupele de nivel nu sint concepute ca niște entități rigide, ci mobile, între ele avînd loc o permanentă osmoză.

Dăm mai jos, în concret, modul în care se procedează la organizarea grupelor de nivel în unele școli din Franța. Din totalitatea elevilor care constituie ceea ce numim obișnuit o clasă — bunăoară, din cei 300 de elevi ai clasei a VIII-a (corespunzătoare la noi), se constituie patru unități de cite 75 de persoane. Fiecare unitate cuprinde cite trei grupe de nivel pentru fiecare disciplină. Învățămîntul aceluiași discipline este programat, la fiecare din cele trei grupe ale aceluiași unități, în aceeași zi și la aceeași oră. Aceasta permite să se asigure diversitatea nivelurilor după discipline. Din aceasta se deduce foarte simplu că activitatea didactică se desfășoară pe echipe de profesori (team teaching), în cadrul fiecărei discipline.

Lucrul în echipă reclamă o metodologie specială, mai ales pentru asigurarea unității de acțiune pe ansamblul grupelor, al fiecărei discipline, a influențelor asupra fiecărui copil etc. Tehnica transmiterii cunoștințelor, natura exercițiilor de însușire și evaluare a progresului, ritmul învățămîntului sint diferite pentru fiecare din grupele astfel constituite și, la nevoie, chiar și în cadrul aceluiași grupe. De unde condiția care se pune cu atît de mare acuitate: pregătirea adecvată a cadrelor didactice

După exemplul pe care ni-l furnizează revista „Les Amis de Sevres” (nr. 2/1972), activitatea s-ar putea desfășura astfel într-o unitate organizată în grupe de nivel: 20 de elevi — cei care manifestă mai multă curiozitate științifică, sint mai activi și mai mobili, au un bagaj de cultură generală mai serios, pot fi trimiși în una din

zile, la bibliotecă, pentru studiu individual. În altă zi, pot avea o discuție cu citiva profesori în problemele pe care le-au aprofundat. Alți zece, sub conducerea unui cadru didactic, vor face un studiu comparativ al unor texte literare. Restul se pot împărți în două, fiecare cu cite un profesor; cei, care au lacune și dificultăți la compoziție vor face mai multe exerciții practice pentru a învăța să compună un text scris. Alții — dacă nu sint obișnuiți cu lectura — vor face exerciții de citit, se vor iniția în înțelegerea unui text simplu. În zilele următoare, se trece fără întîrziere la alte activități cerute de pregătirea și ritmul elevilor respectivi.

Noi funcții didactice

Pentru a asigura o unitate în această mare diversitate pe care o creează pedagogia individualizată se introduc cîteva funcții didactice noi: 1) *Coordonatorul de nivel* sau *coordonatorul de unitate* — practic, responsabilul echipei de profesori de la aceeași disciplină care se ocupă de elevii unei unități. El răspunde de natura și ritmul muncii, de sistemul de evaluare a progresului elevilor din fiecare grupă a unității pe care o are în grijă. Veghează ca fiecare copil să fi fost plasat în grupa la care trebuie. 2) *Coordonatorul de disciplină* asigură unitatea de disciplină, el fiind cel ce supraveghează modul cum se lucrează la acea disciplină în toate unitățile. 3) *Tutorele* — profesorul care asigură legătura dintre toate cadrele didactice de discipline variate care se ocupă de același elev. De asemenea, tine legătura cu familia. Acest profesor (în S.U.A. poate avea în grijă cam 15 copii) este sfătuitorul și călăuzitorul acestora, avînd un rol important în legarea elevului de școală, de colectivitatea ei.

„Lucrul cel mai bun și cel mai rău din lume”

Cel care examinează formula grupelor de nivel, dar mai ales cei care au pus-o în aplicare sint unanimi în a recunoaște că acestea prezintă numeroase avantaje.

Astfel: 1) Propunînd elevilor sarcini pe care sint capabili să le rezolve, grupele de nivel realizează deblocarea afectivă și intelectuală a copiilor. Cum subliniază Jacques Quignard (în „Les Amis de Sevres” nr. 2/1972, art.: „Pedagogia diferențiată”), care revine adeseori în presă cu articole pe această temă: „Nimic nu este mai antipedagogic decît descurajarea și nimic nu este mai descurajant decît sentimentul incapacității. Grupele de nivel înlătură această catastrofă”. 2) Facilitează evaluarea muncii elevului, pentru că este mai ușor să compare ceea ce este comparabil. Și, în principiu, elevii din aceeași grupă de nivel sint comparabili. Cei din clasele eterogene, însă, nu. 3) Clasele eterogene irosesc energia nervoasă a cadrelor didactice. Grupele de nivel o economisesc. 4) Grupele de nivel au o eficacitate certă în realizarea progresului și în evitarea eșecului școlar. Desființează repetenția.

Critica pedagogică face însă, în același timp, caz de limfele și inconveniențele grupelor de nivel. S-a dovedit astfel că ele nu sint eficiente în toate cazurile, ci numai în același disciplinelor fundamentale. În unele situații — cum observă

Louis Legrand, care experimentează în Franța din 1967 grupele de nivel — eterogenitatea grupurilor constituie chiar un factor de progres și de echilibru afectiv pentru elevi și pentru profesori. Nu se pot desfășura pe grupe de nivel activitățile fizice, artistice, socio-culturale, într-o oarecare măsură cele științifice; în anumite cazuri chiar și disciplinele fundamentale cer folosirea grupelor eterogene — de exemplu, cînd au nevoie de dezbatere orale sau de anumite tipuri de exerciții — la limbi, exercițiile de conversație și de exprimare orală sint mai eficiente în grupele eterogene, pe cită vreme învățarea compoziției, nu.

Unele indoieli generează și criteriile de stabilire a nivelului elevului în vederea plasării într-o grupă sau alta. Ce este, pînă la urmă, nivelul elevului? se întreabă revista, „L'Ecole et la Nation” (art. „Grupele de nivel pot rezolva problema eșecului școlar?”, de Josette Jolibert — în nr. 239/1974); Ce parte de cunoștințe reprezintă el și ce parte a activității intelectuale? Cine poate să izoleze această variabilă, dată de dezvoltarea limbajului, a gândirii operatorii, a volumului de cunoștințe? Cum poate fi stabilit „un prag” care să-i apropie pe unii elevi din niște puncte de vedere atît de elastice?

Alteori sint puse semne de întrebare în legătură cu mobilitatea grupelor (dificultățile de adaptare ale unor elevi la noile colective, la noul profesor), posibilitatea recuperării, într-un timp dat, a rămînelor în urmă acumulate de-a lungul mai multor ani, riscul tocirii simțului sociabilității și intrajutorării, urmările lipsei de emulație în grupele cu elevii lenți etc.

Numeroși cercetători și organizatori experimentatorilor cu grupele de nivel avertizează că acestea pot să fie „lucrul cel mai bun și cel mai rău din lume”, intrucît niște dascăli insuficient avertizați sau neinițiați în pedagogia subtilă pe care o propun grupele de nivel, neluarea măsurilor organizatorice și materiale pentru imprimarea unui flux viguros de muncă — pot să conducă la un eșec lamentabil.

În special, revistele de orientare democratică din țările capitaliste subliniază cu îngrijorare că aplicarea grupelor de nivel poate să eșueze în cea mai indezirabilă metodă de selecție, de segregare și de adîncire a inegalităților dintre copii, dacă: a) nu se iau măsuri pentru pregătirea specială a cadrelor chemate să aplice acea pedagogie diferențiată pe care o reclamă cu necesitate sistemul. Această pregătire implică: înțelegerea exactă a spiritului sistemului despre care este vorba; însușirea tehnicii educative specifice lui; *lăsarea fermă de a elimina eșecul*; b) nu se creează condiții pentru egalizarea şanselor de reușită la învățatură ce tin de nivelul material-cultural al mediului din care provin copiii (Dacă, de pildă, elevul vine flămînd la școală e lesne de înțeles ce se întîmplă cu pedagogia, fie și diferențiat aplicată).

Experiența de învățămînt din unele țări socialiste a demonstrat că pedagogia diferențiată, cu toate dificultățile pe care le prezintă aplicarea ei, poate să dea totuși rezultate impresionante în lupta împotriva eșecului școlar. Soluția cea mai bună care se detașează din această experiență pare a fi combinarea, sub diverse forme, a posibilităților pe care le prezintă colectivele școlare eterogene (care stimulează intrajutorarea și emulația între elevi), și individualizarea învățămîntului (în funcție de dificultățile proprii fiecăruia). În cele mai multe locuri este vorba de un sistem de recuperare (a întîrzierilor și a dificultăților, în raport cu particularitățile individuale) integrat claselor eterogene obișnuite.

STELA PREDESCU

