

PORTOFOLIUL PROIECTĂRII UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA CALITĂȚII ȘI A CENTRĂRII PE STUDENT

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Catedra Științe ale Educației

The article tackles didactic planning problems at the micro level, as a curricular process that implies an unitary ensemble of actions and operations of anticipation and preparation of educational activity for all its components: objectives, contents, didactic strategies, evaluation strategies; as a logical way that has the purpose of following some compulsory pedagogical stages for an optimal and efficient realization of didactic activity. The article proposes some practical reflections that emphasize advantages of the post-modern planning portfolio, with distinct stages, focused on the functional anticipation of didactic planning. Without insisting on the routine approach of didactic planning as a compulsory component of university teacher's portfolio, it is presented with conviction that this step, which is very important in didactic planning, ensures quality. It is a very well thought and managed process, which really helps to achieve the planned objectives and train expected competences among students.

Un lucru bine proiectat este pe jumătate realizat

Interesul de a aborda subiectul respectiv într-o publicație, anticipată de o cercetare praxiologică și teoretică, a survenit ca rezultat al multiplelor dezbateri cu masteranzii și cu profesorii debutanți, în încercarea de a-i convinge de necesitatea acestui demers, pe de o parte, dar și după controversele avute cu profesorii universitari, care au o vechime impunătoare de muncă și care pun la îndoială, deseori, utilitatea acestui „act școlăresc și de rutină”.

În viziunea specialiștilor preocupați de designul instrucțional (ID - Instructional Design) [7], sintagma *portofoliul proiectării* se lansează pentru a cuprinde „rezultatele întregii acțiuni de proiectare” și nu se referă la o singură lecție, ci la o temă, un modul, o unitate didactică, elaborat în mod individual sau prin cooperarea profesorilor. „Elaborând, pregătind un asemenea portofoliu, profesorul dovedește (în primul rând sieși) că abordează științific, constructivist activitatea ca problemă de rezolvat, că îi poate crește eficiența, că este capabil să se adapteze la situații, să acționeze profesional și responsabil, creativ. Astfel, profesorul se apropie metodologic și de situația când va trebui să-și construiască softurile instrucționale (prin cooperare), când va utiliza curent instruirea asistată de calculator” [7, p.266].

Partea procesuală de bază a portofoliului constituie proiectarea pedagogică care, în sens conceptual, se promovează la *nivel macro-*, când se abordează planificarea demersului didactic la nivel global – curricular, dar și la *nivel micro-* al unui grup de studenți și al unei unități concrete de predare–învățare–evaluare la o temă a cursului.

Componentele principale ale proiectării sunt, de regulă: obiectivele urmărite, conținuturile, strategiile și metodologia didactică și instrumentele de evaluare, condiționate de cunoașterea concretă a resurselor de care dispunem, precum și de anticiparea dificultăților ce pot să apară. Astăzi, în mediul universitar de la noi, este greu să ne despărțim de „sfânta tradiție” axată pe conținuturi, când profesorul se uita operativ în programă, actualiza tema ce o avea de predat și improviza, deseori, în mod intuitiv demersul didactic, în baza resurselor informative păstrate cu grijă zeci de ani și completeate, în mod empiric, ocazional. Accentul pus de postmodernitate pe obiective și competențe, determinate, la rândul lor, de cerințele sociale și cele ale dezvoltării studenților, sugerează foarte clar imperativul modificărilor permanente ale proiectelor didactice, care nu sunt dogme și care trebuie să ofere șanse pentru un proces de calitate, relații eficiente de parteneriat și, desigur, rezultate bune și foarte bune.

Pedagogia contemporană este numită de unii cercetători *pedagogia proiectării* sau *pedagogia proiectului*, adepții acestei concepții considerând că proiectarea unităților de predare–învățare este principalul demers didactic, dar, fără a minimaliza rolul mare al proiectării, susținem aserțiunea că tot atât de importantă este realizarea a ceea ce am proiectat [apud 10, p.290].

Planificarea curricular-managerială a lecției „este un drum logic care urmărește parcurgerea unor etape pedagogice obligatorii în perspectiva realizării optime și eficiente a activității didactice” [4, p.142], incluzând

obiective, conținuturi și metodologie. Paradigma didactică modernă de tip psihocentrist abordează studentul ca subiect al instruirii, iar paradigma postmodernă de tip curricular, sociocentrist impune întrebările:

- Cum re-trăim de fiecare dată cursul cu studenții din fața noastră?
- Portofoliul proiectării cu pachetul curricular, alcătuit din curriculum, suport de curs, practicum pentru seminare, apare în fața studenților într-o manieră actualizată și funcțională?
- Cum se conturează profilul studentului – viitor specialist într-un domeniu sau altul prin proiectarea didactică ce o aplic sistematic? etc.

Savantul Sorin Cristea susține că „în termenul competențelor definite în cadrul programelor de instruire, proiectarea didactică permite diferențierea pedagogică a standardelor de absolvire la niveluri medii–medii-maxime, care vizează performanțele unui student concret, capabil de progres școlar permanent” [3, p.312]. În același context, se poate extrapola lejer perspectiva curriculară de proiectare din mediul preuniversitar în cel universitar, care avansează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor standard, „curba în formă de J”. Ea evidențiază faptul că diferențele dintre elevi/studenți, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanță acceptabil pentru majoritatea (90-95%), în condițiile realizării unui model de învățare deplină. Ni se par valoroase asemenea afirmații, curajoase și optimiste, inclusiv în mediul educațional de la noi, când studenții au nevoie să simtă o continuitate logică și firească a ceea ce s-a produs la etapa preuniversitară și să se simtă angajați și vizați la modul cel mai direct de demersul didactic proiectat pentru ei, care îi implică și îi motivează, dar nu merge paralel cu interesele, așteptările, potențialul lor intelectual-afectiv.

Pentru o proiectare didactică de calitate este esențială cunoașterea detaliată a potențialului de învățare a studenților, care se relevă atât prin observări directe, dar și prin întrebări, teste de aptitudini, teste de inteligență, chestionare etc. Resursele de timp influențează în mod direct strategia didactică proiectată și realizată și ne oferă informații utile pentru valorificarea trăsăturilor biopsihosocioculturale ale studenților pentru care concepem segmentul de instruire.

La un seminar cu profesorii universitari la modulul de proiectare didactică am înregistrat următoarele probleme legate de proiectarea didactică:

- Rolul studentului în proiectare și posibilitățile de alegere a conținuturilor și a metodelor în colaborare cu el; la metode se poate coopera cu mult mai mult ca la conținuturi, deși nu este exclus nici aici.
- Confundarea obiectivelor de referință, care au un grad de operaționalitate mai redus și sunt stipulate în curriculum cu cele operaționale, ce trebuie deduse de profesor pentru fiecare oră/unitate didactică, iar pe de altă parte – confundarea obiectivelor operaționale cu sarcina didactică, care trebuie dedusă din obiectiv, cel puțin 2-3 din fiecare.
- Grupele academice foarte mari în majoritatea instituțiilor și reticența multor studenți vizavi de deplasarea unor responsabilități pe umerii lor, nivelul modest al acestora de potențial intelectual și de efort academic dirijat.
- Timpul fizic limitat pentru profesori, dar exploatarea mai rațională a orelor pentru coordonarea activității independente a studenților.
- Lipsa de modele, lipsa de literatură etc.

Lista ar putea continua, probleme au fost și vor fi suficiente, dar acestea nu ne scutesc de niște pași inerenți ai procesului de studii, care vor genera calitate și competențe funcționale la studenți și, nu în ultimul rând, satisfacția personală și profesională a profesorului pentru o activitate bine gândită și proiectată și, în ultimă instanță, realizată cu succes.

Strategia didactică, după cum bine se știe, include, pe lângă metodologie, și materialele didactice folosite la oră. Chiar dacă, aici și acum, profesorul universitar din Republica Moldova urmează să-și asume, în mod conștient, rolul de „om-orchestră”, simulând că le reușește pe toate, urmează să reiterăm că avem nevoie de echipe de cercetare, de elaborare, care ar sta în serviciul predării și ne-ar pune la dispoziție produsele curriculare necesare, inclusiv alternative de proiecte didactice, structurate după diverse criterii, ca cei care urmează să predea să aibă de unde alege și să poată exersa onorabil rolul de facilitator și mentor spiritual – experiență bine cunoscută în universitățile de prestigiu de peste hotare.

Profesorul universitar Vl. Guțu, concepând o nouă generație de curricula disciplinare pentru universitate, propune introducerea unor elemente de proiectare didactică de scurtă durată în proiectarea de lungă durată/alias curriculum disciplinar. În viziunea sa, proiectarea este „...un construct curricular care presupune un

ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare–învățare–evaluare–cercetare”.

Cadrul de proiectare și învățare *Evocare–Realizarea Sensului–Reflecție–Extindere (ERRE)* a devenit în ultimii 10-15 ani o practică uzitată în mediul educațional preuniversitar și universitar, având avantaje vizibile pentru cei care îl practică. În primul rând, în opoziție cu tradiționalele evenimente instructive ale lui Gagne, cărora nu le ignorăm utilitatea, cadrul ERRE devine mai rațional prin funcționalitatea relativ simplă de aplicare, când poți cuprinde la nivel mental mai ușor schița demersului, fixând *ce, cum și cu ce* voi preda/instrui la o unitate didactică. La *evocare*, în mod comun, se proiectează și se realizează actualitatea cunoștințelor studenților la un subiect sau altul, se încadrează în contextul celor studiate până acum, se motivează necesitatea cercetării la tema dată etc. Profesorul corelează cunoștințele, abilitățile noi ce vor fi dezvoltate cu cele formate anterior, trezind emoții, amintiri, unde e cazul [2, p.16-17]. La *realizarea sensului* ca etapă de bază, se studiază subiectul nou, se explică, se experimentează, se acumulează idei, informații, învățarea devenind semnificativă. *Reflecția* conectează cunoștințele noi cu cele vechi, conține exersarea abilităților, importantă pentru a pune punctul pe *i*, sintetizând ce s-a studiat, la ce bun. *Extinderea* rămâne ca etapă, inclusiv pentru activitatea individuală de cercetare a studentului, pentru documentare suplimentară, care trebuie minuțios proiectată și dirijată, mai ales, în contextul trecerii la sistemul Bologna.

Variatele forme de activitate didactică la diverse tipuri de prelegeri și seminare, recunoscute astăzi în practica preuniversitară [6], insistența asupra trecerii de la un învățământ pentru toți la un învățământ pentru fiecare prin instruirea centrată pe student oferă multiple posibilități de creație și reflecții teoretico-practice. Or, inovațiile enunțate anterior oferă libertate de acțiune și de reflecție atât studentului, cât și profesorului, creând oportunități pentru dezvoltarea spiritului de libertate în alegere, dar și responsabilitate față de propria formare, față de deciziile luate, în funcție de cunoștințele, aptitudinile și atitudinile individuale. Studentul urmează să conștientizeze că el, în primul rând, devine autorul propriei formări, fiind subiect și partener al profesorului. Toate acestea, fiind în centrul atenției profesorului-proiectant/designer al procesului de studii, creează premise pentru succese și calitate pluridimensională în procesul de studii universitare, cu proiecții clare pentru viitoarea activitate profesională a studenților.

Un alt model de proiectare de scurtă durată, care are unele afinități cu cadrul ERRE, este **MODELUL CELOR 5 E**, un model constructivist relevant, inclusiv pentru învățământul universitar, prezentat de E. Joiță astfel:

1. Pregătirea, antrenarea, angajarea studenților (**ENGAGE**): prezentarea problemei, a obiectivelor, a necesității rezolvării ei, reactualizarea experiențelor și a informațiilor; motivarea participării, prezentarea unor modele comparative (chiar prin calculator), schițarea unui plan, formularea de așteptări și temeri.
2. Explorarea directă (**EXPLORE**): găsirea oportunităților de folosire a resurselor date pentru sarcină; analiza critică și comparativă a lor; consemnarea observațiilor; formularea de ipoteze; punerea de întrebări; notarea observațiilor; organizarea pașilor în căutare; manipularea materialelor; încercarea de combinații sugerate.
3. Formularea de explicații, argumente, reflecții, interpretări proprii în baza celor explorate (**EXPLAIN**), analize critice, susținerea unor idei conturate; structurarea constatărilor; prezentarea lor celorlalți; implicarea în discuții la temă; efectuarea de comparații; clasificări; generalizări; analiza erorilor ș.a.
4. Prezentarea finală a rezultatelor (**ELABORATE**); dezbateră și negocierea în grup; extinderea câmpului de înțelegere; efectuarea de corelații variate; formularea de concluzii; definirea conceptelor; luarea de decizii; verificări noi; soluționarea problemei/sarcinii; formularea de reguli; corelarea cu alte activități nonformale ș.a.
5. Valorificarea rezultatelor (**EVALUATE**), aprecierea punctelor tari și a celor slabe în realizarea obiectivelor; aprecierea progresului în formare; consecințe pentru recuperare/dezvoltare; aprecierea procedurilor folosite, a produselor cognitive elaborate ș.a. [7, p.270-271].

Considerăm util acest model relativ nou pentru contextul nostru preluat din didactica occidentală, care se centrează pe student; acțiunile enumerate aparțin acestuia, profesorul fiind manager, facilitator care proiectează, organizează, ia decizii, coordonează, îndrumă, apreciază, reglează, fiind nu doar orator și furnizor de cunoștințe, „motiv pentru care nici nu poate detalia pașii, ei fiind variabili după evoluția studenților (n.a.), în construcția înțelegerii și rezolvării sarcinii...” [7, p.271].

Fără a insista asupra abordării rutinare a proiectării didactice ca și componentă obligatorie a portofoliului profesorului universitar, ne exprimăm convingerea că acest pas atât de important în designul instruirii asigură calitate, proces bine dirijat și gândit, atingerea obiectivelor trasate și formarea competențelor preconizate la studenți.

Proiectarea în cheia învățării centrate pe student, în viziunea lui J. Gibbs, este procesul ce oferă mai multă autonomie și control asupra alegerii obiectivelor de studiu, a metodelor, a mijloacelor didactice și a ritmului de învățare. El urmează a fi implementat în luarea de decizii vizavi de *ce, cum, cu ce, din ce și când se va învăța*. De asemenea, printr-o proiectare didactică rațională, adaptată la contextul de instruire și centrată pe calitate și pe cel care învață și preocupați fiind de funcționalitatea celor studiate și de necesitatea de a folosi tehnologiile informaționale moderne, devine deosebit de relevant *Crezul instruirii* (după Kees Both): “Ce aud, uit./ Ce aud și văd, îmi amintesc puțin./ Ce aud, văd și întreb sau discut cu cineva, încep să înțeleg./ Ce aud, văd, discut și fac, însușesc și deprind. / Ce redau altcuiva, învăț cu adevărat. / Ceea ce pun în practică, mă transformă”. În procesul de proiectare profesorul universitar urmează a ține cont de aceste axiome și să anticipe demersul din perspectiva finalităților preconizate, a inteligențelor multiple, prezente în comunitatea academică, dar și a circumstanțelor variate de activitate ulterioară pe piața muncii din țara noastră atât de problematică și lipsită de ospitalitate pentru mulți dintre tinerii noștri specialiști, deocamdată, sperăm.

În concluzie, susținem cu optimism aserțiunea lui I. Jinga, conform căreia „proiectarea didactică nu face altceva decât să invite la mai multă rigoare în pregătire și să asigure trecerea de la proiect la realizare fără ezitări, fără improvizații și deci fără eșec” [8, 9], eludând improvizațiile facile de moment, secvențele educaționale hazardate.

Referințe:

1. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. - Chișinău: Știința, 2007.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000.
4. Cristea C.G. Managementul lecției. EDP, 2003.
5. Gagne G., Briggs L. Principii de design al instruirii. - București: EDP, 1997.
6. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. - Chișinău: CEP USM, 2007.
7. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Editura Aramis, 2006.
8. Jinga I., Istrate E. (coord.). Manual de pedagogie. - București: Ed. BIC ALL, 2006.
9. Jinga I., Negreț I. Învățarea deplină. - București: EDP, 1983.
10. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Editura Aramis Print, 2006.

Prezentat la 03.12.2009