

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

perfecționarea cadrelor didactice

NR. 3 (7) IUNIE 2001



Programul Perfectionarea Cadrelor Didactice



Programul
str. Armenească 13, Chişinău, 2012 MD
tel. (3732) 542556, 541994, fax (3732) 541994



Didactica Pro...

*Revistă de teorie și practică educațională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.3(7), iunie, 2001*

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactor:
Dana **Terzi**

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuță**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundației SOROS Moldova
Înregistrată la Ministerul Justiției al Republicii Moldova la data de
27 octombrie 2000 cu numărul de înregistrare 89

Adresa redacției:

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

E-Mail: prodidactica@cepd.soros.md

Nadia Cristea		
Argument		3
CURRICULUM VITAE		
Violeta Dumitrașcu		
Cu și pentru Dumneavoastră		4
RUBICON MANAGERIAL		
Gabriel Palade		
Orizonturi manageriale		6
Lidia Crețu		
Un imperativ al reformei educaționale		9
Valentin Guzman		
Perfecționarea: de la declarații la acțiuni		10
Sergiu Baci		
Educația adulților – un deziderat al timpurilor		12
QUO VADIS?		
Tatiana Callo		
Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional		14
Oleg Bursuc		
Cadrele didactice și reforma sistemelor educaționale		16
PONDEROSA VOX		
Liliana Nicolaescu		
Evaluarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională		20
MAPAMOND PEDAGOGIC		
Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală și de Est		24
Perfecționarea cadrelor didactice în Japonia		27
Tatiana Turchină		
“Educația pentru fiecare” – principiu fundamental al sistemului educațional danez		28
EVENIMENTE C.E.P.D.		
Vitalie Popa		
O speranță pentru școlile din Republica Moldova		31
Sofia Bolduratu		
Investiția în educație		33
Valentina Chicu		
Școlile rurale: probleme și soluții		36
EX LIBRIS		
cu Maria Balan		35
EX CATHEDRA		
Anatol Ciobanu		
Anul 2001 – Anul European al Limbilor. Cunoașterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea		39
Ion Mărgineanu		
Demnitate și îmbunătățire (ori condițiile perfecționării)		43
Vlad Pâslaru		
Educația literar-artistică (definirea termenului)		45
Liuba Botezatu		
Rolul retroacțiunii în educația lingvistică și literar-artistică		49
Iulia Caproș		
Limba latină: disciplină modernă de studiu sau reminiscență a trecutului?		51
VADEMECUM PSIHOLÓGIC		
Dana Terzi		
Exodul adulților în instruire		54
EXERCITO, ERGO SUM		
Lidia Pocitarencu		
Jocul didactic – un simbol al luptei		65
Elaborarea cu succes a unui proiect		67
DICȚIONAR		
Sorin Cristea		
Perfecționarea cadrelor didactice		69
SUMMARY		71
AUTORII NOȘTRI		72

Argument

Nadia CRISTEA



Spațiul în care ne ducem traiul zi de zi, locul unde muncim, suferim, sîntem fericiți pare a fi un tărîm excesiv de credință. Deși lumea sec. XXI este tot mai evident certată cu Dumnezeu, noi, aici, facem tot mai des recurs la istorie, probabil tocmai pentru că ea poartă mai mult sau mai puțin fățiș *urmele dumnezeirii*. O dată ce încercăm mereu să revenim la El, e și firesc să dăm ascultare Învățăturii divine și s-o realizăm cu puritate în cuget.

În acest context, nu rareori invocăm *sufletul* pledînd pentru purificarea lui, păstrarea lui intactă și, nu în ultimul rînd, pentru îngrijirea lui.

Ne-am permite o deviere, mai degrabă o provocare, care ne-ar ajuta să răspundem ce este sufletul și cum grijim de el?...

Este imposibil de a da o definiție exactă sufletului; definiția este, oricum, o întreprindere intelectuală: sufletul preferă imaginație. Dicționarul totuși definește sufletul ca o substanță spirituală de sine stătătoare, independentă de corp, de origine divină și nemuritoare, care dă viață omului.

Scopul acestui spirit nu este, probabil, de a ne da viață și de a rămîne în stare embrionară. Își are și el legile sale care-i impun o dezvoltare și o creștere spre a atinge culmile paradisiului creștin.

Privit din perspectiva tradiționalistă, sufletul nu poate fi singur responsabil de dimensiunile unei spiritualități naționale, deși rămîne marea piatră de încercare a omenirii. Oricare ar fi atitudinea noastră față de creștinism, nu avem dreptul moral să-l neglijăm, nefăcînd nimic pentru creșterea sufletului, direct proporțională cu evoluția fiecăruia dintre noi, a națiunii și a umanității, în ultimă instanță.

Ce facem noi pentru a ne autoinstrui perpetuu și pentru toată viața? În mare parte, lăsăm această creștere pe seama școlii, atribuindu-i-o ca ceva firesc și de drept.

Mă tot întreb de la un timp înapoi: 4-5 ani de facultate sînt suficienți pentru a fi un bun profesor, inginer, programator sau agronom timp de 25-30 de ani? Da, ar fi, de-ar sta clipa pe loc și nimic nu s-ar schimba în jurul nostru. Însă într-o lume marcată de contradicțiile inerente unei evoluții cu un ritm fără precedent, a pune la îndoială nevoia de educație este un demers inutil. Societatea contemporană ridică probleme de o complexitate sporită, ceea ce determină deplasarea accentului pe modalitatea în care trebuie să se realizeze acțiunea educațională, pentru a ajuta omul zilelor noastre să răspundă problemelor cu care se confruntă. Sînt destule argumente întru susținerea ideii de progres, evoluție, adaptare, mai nou – managementul schimbării etc., noțiuni ce se impun nu doar pentru a le înțelege, ci și pentru a acționa în detrimentul imuabilului.

Învățarea presupune a fi un proces continuu, care ne-ar asigura comportamentul, abilitățile, cunoștințele adecvate pentru a purta numele de Om și doar astfel nu vom fi puși în situația de a-l cita pe Dante Alighieri:

Făcuți n-ați fost ca să trăiți ca bestii

Ci să-nsușiți cunoașteri și virtuți.

Dacă vom ignora procesul de formare a omului, de educație și autoinstruire, vom periclita trăsăturile și experiențele proprii unei culturi... și vom invoca din nou *sufletul* care se dezvoltă concomitent cu formarea noastră spirituală.

Cînd sufletul este neglijat, apar simptomatic obsesii, vicii, violența și sentimentul de neîmplinire.

Sîntem tentați, dar și datori, să izolăm aceste simptome și să le iradicăm, unul cîte unul, altfel riscăm să ni se spună, cum s-a scris despre Goethe, "*o religiozitate fără religie*" sau ... *creștini fără suflet*...

Cel ce poate - face, cel ce nu
poate - învață.

Bernard Shaw



CURRICULUM VITAE



Violeta DUMITRAȘCU

Cu și pentru Dumneavoastră

Cine sîntem ?

O echipă de profesioniști, pregătiți pe parcursul a trei ani la training-uri și stagii de cea mai înaltă calitate atît în țară, cît și peste hotare: Centrul Internațional de Limbi moderne (Iași), Centrul de Dezvoltare Managerială (Cluj), Centrul Internațional de Studii Pedagogice (Paris), Centrul Liderilor Școlari - Universitatea MCGILL Montreal (Canada), Institutul pentru o Societate Deschisă (Budapesta), Centrul

IMATON (Sankt-Petersburg), Centrul EIDOS, Centrul de Dezvoltare a Personalității (Moscova).

Ce știm să facem?

- training-uri deschise (inclusiv în teritoriu) pentru cadrele didactice din republică, menite să răspundă unor imperative actuale de dezvoltare profesională;
- cicluri de seminarii în probleme de eficiențizare și optimizare a procesului educațional;
- consultanță psihopedagogică (individuală și de grup), oferită beneficiarilor, în funcție de pregătirea profesională și necesități.

Realizări:

- 1996-1997: am organizat seminarii zonale în care au fost antrenate circa 5000 de persoane;
- 1996-1998: au fost pregătiți profesional pen-



tru activitate educațională în zona lor de acoperire peste 250 de profesori din cele 35 de centre metodice ale C.E. PRO DIDACTICA;

- 1998-1999: au fost implicați în cursurile de perfecționare circa 280 de cadre didactice și psihologi școlari;
- 1998-2000: au fost acordate aproximativ 200 de ore de consultanță psihopedagogică individuală și de grup;
- 2000: au fost desfășurate cursuri de perfecționare în care au fost angajați 544 de profesori școlari.

Originalitatea serviciilor noastre:

- respectarea principiilor educației pentru o societate deschisă;
- abordarea holistică a procesului de instruire, cu centrare pe personalitatea elevului;
- promovarea unui stil interactiv și flexibil de formare;
- focalizarea activității de perfecționare pe aspectul aplicativ, pe formarea de capacități;
- realizarea follow-up-ului după modulul de perfecționare, prin vizite pe teren, ore demonstrative, interviuri, proiecte didactice etc.

Michael Fullan, renumitul teoretician al reformei învățământului modern, afirmă în cartea sa *Forța schimbării* (1993), că formarea profesorilor este veriga cu cel mai mare potențial de dezvoltare în reforma educațională, al cărui rezultat final depinde de faptul cum va fi soluționată problema în cauză – fie că se va dezvolta învățământul și, respectiv, întreaga societate, fie că evoluția acestora se va tergiversa.

Postulatul de mai sus este unul dintre suporturile filozofice pe care și-a construit strategia echipa PRO DIDACTICA, demonstrând abilitate în determinarea și axarea procesului de perfecționare a profesorilor pe probleme de maximă actualitate și utilitate, în plină concordanță cu cele ridicate și de reforma sistemului educațional din Republica Moldova.

Experiența a trei ani de activitate în cadrul Programului *Modernizarea Învățământului Umanist* ne-a convins că reușita lui s-a circumscris celor trei dimensiuni, necesare în egală măsură: Proces, Relații, Rezultat, model pe care l-am preluat, punându-l și la baza Programului *Perfecționarea Cadrelor Didactice*.

Anume acești factori de importanță incontestabilă în procesul de formare continuă au contribuit la sporirea numărului de cursanți care au trecut prin filiera noastră pînă la momentul actual – mai mult de 1000!

Am fost martori și susținători ai procesului de transformare a Domniilor lor. Este impresionant faptul că tot mai mulți profesori apreciază activitatea de perfecționare drept una de *Cultură personală*! Or, unul dintre obiectivele strategice ale programului este centrat pe stimularea motivației cursantului pentru



formarea sa, pentru dezvoltarea propriei autonomii profesionale. Observăm cu satisfacție că această nouă trăsătură favorizează, la rîndul ei, apariția, într-un număr considerabil de școli, a Comunităților de învățare – fenomen important în consolidarea și dezvoltarea oricărei instituții ce tinde să ofere servicii de calitate.

Împărtășim bucuria acestor realizări cu echipa de formatori din cadrul Programului, aducîndu-le sincere mulțumiri pentru contribuția lor la realizarea obiectivelor propuse, pentru profesionalism și creativitate, pentru dinamism și pasiune.

Grație minunaților noștri colegi – profesori de liceu și universitari, colaboratori ai Institutului de Științe ale Educației, specialiști ai Ministerului Învățământului – am reușit să elaborăm suporturi de curs la peste 30 de subiecte de maxim interes pentru fenomenul educațional național.

Acest CV nu este altceva decît un mesaj adresat Dumneavoastră, stimați profesori, care ne ajutați să asigurăm vitalitatea Circuitului Dezvoltării!

Echipa PRO DIDACTICA vă invită și în continuare să colaborați la programele Centrului. PRO DIDACTICA vă așteaptă!

Beneficiile dvs.:

DESCOPERIRE
A U T O
 DEZVOLTARE
 ACTUALIZARE

M-am convins, că trebuie să avem
mai multă încredere în cei ce învață,
decît în cei ce ordonă.

Sfîntul Augustin



RUBICON MANAGERIAL



Gabriel PALADE

Colegiile ocupă un loc aparte în sistemul educațional din Republica Moldova grație unor factori generați de perturbațiile reformei educaționale. Este vorba de o anumită ambiguitate apărută în urma adoptării Legii învățămîntului prin care colegiile au fost plasate pe prima treaptă a învățămîntului superior, fără a fi specificat mecanismul în cauză. Marginalizarea vădită a colegiilor se datorează ocupării nișei tradiționale a fostelor școli tehnice de către școlile profesionale polivalente și neacceptării lor de către universități (sau de întreaga societate) în calitate de instituții de învățămînt superior (fie și de scurtă durată). Nedorința forurilor de decizie de a pune accentele necesare este evidentă în special în determinarea formei de organizare a colegiilor: după șase ani de la instituire acestea au rămas cu posturi didactice și o finanțare la nivel de gimnaziu.

Prin cele expuse au fost conturate, deși nu toate, adversitățile ce vin din exterior în învățămîntul superior de scurtă durată. Însă nu mai puțin importantă este și propria "contribuție" a colegiilor la perpetuarea stării existente de lucruri.

Orizonturi manageriale

După părerea noastră, impulsul interior spre dezvoltarea, intensificarea și direcționarea colegiilor depinde în mod decisiv de calitatea managementului în instituțiile date.

Chiar din start reproducem opinia lui S. Cristea, cunoscut specialist în domeniu, care consideră ca bază teoretică a managementului educației valorificarea următoarelor concepte pedagogice fundamentale:

- sistemul de educație;
- sistemul de învățămînt;
- structura sistemului de învățămînt;
- procesul de învățămînt;
- finalitățile educației;
- reforma educației;
- proiectarea pedagogică.

Așadar, pentru a realiza aceste concepte managementul educațional nu presupune o simplă administrare a unității de învățămînt, cu funcții și atribute prestabilite, ci solicită desfășurarea unei serii de activități vizînd formularea clară a obiectivelor instruirii, crearea unor situații de învățare adecvate, elaborarea unor strategii de predare centrate pe obiectivele instruirii, subsumate anumitor competențe finale clar definite, a unor tehnici de evaluare care să permită pe parcurs reglarea procesului de învățămînt și aprecierea corectă a rezultatelor obținute.

Drept concepție de ansamblu vom stabili, susținuți de opinia autorilor *Managementului educațional modern*, că eficiența managementului va descinde din respectarea principiilor:

- conducerii democratice și al centralismului;
- colegialității;

- conducerii complexe și specializate;
- distribuirii raționale a drepturilor;
- obligațiilor și responsabilității în conducere (director, profesor, elev);
- umanismului;
- conexiunii inverse;
- dezvoltării și prosperării instituției conduse;
- eficientizării activității și optimizării conducerii;
- promovării cadrelor de conducere competente;
- operativității în conducere;
- deontologiei conducerii învățământului;
- implicării active (participative);
- motivației factorilor angajați.

Studiind practica dirijării unităților de învățământ din veriga abordată, este lesne de constatat că există un decalaj substanțial între acest fundament și cele înfăptuite nemijlocit sub aspect managerial în instituțiile de învățământ superior de scurtă durată. Constatarea nu se face în detrimentul managerilor din colegii care depun eforturi colosale pentru a menține instituția pe “linia de plutire” și a realiza treptat precizările reformei educaționale. Problema constă în pregătirea lor profesională care, de fapt, lipsește, fiindcă de la 1991 încoace aceștia nu au fost antrenați în activități de perfecționare, excepție fiind doar cursurile organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în anul 1999. Asemenea training-uri sînt absolut necesare pentru sistematizarea și fundamentarea teoretică a cunoștințelor și abilităților manageriale căpătate pe cale empirică pentru a obține un randament optim al activității manageriale, punctul cel mai vulnerabil al căreia este previziunea și planificarea sau, aplicînd limbajul de specialitate, managementul strategic.

Teoria managementului susține că în activitatea unei organizații o importanță primordială îi revine formulării obiectivelor sau, mai bine zis, a strategiei acesteia care include obiectivele de bază, căile de realizare și resursele alocate.

De regulă, „orizonturile” strategice ale unei

instituții de învățământ superior de scurtă durată nu depășesc perioada de un an, termen spre care este orientată și planificarea. Într-un fel, această situație își are explicația în următoarele:

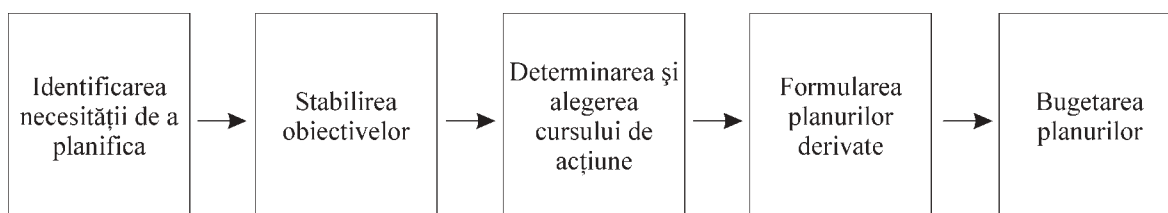
- resursele financiare și materiale sînt planificate și alocate instituțiilor pentru un an de zile, or, nici un obiectiv important nu poate fi realizat fără suport material și financiar;
- condițiile de activitate ale colegiilor sînt destul de schimbătoare, fapt ce îngreiază trasarea și atingerea unor obiective strategice;
- programele de dezvoltare strategică a instituțiilor nu sînt solicitate de organele ierarhice superioare, iar echipele manageriale nu au experiența și cunoștințele necesare în domeniul planificării strategice conform teoriei managementului, dar nici suficientă inițiativă.

În majoritatea cazurilor, activitatea anuală a unui colegiu este inclusă în planul aprobat de Consiliul profesoral la începutul anului de studii. Vom menționa că programul anual de activitate poate fi interpretat diferit, în funcție de punctul de vedere al managementului aplicat.

Dacă ne conducem de ierarhia treptelor în managementul strategic, programul de activitate se situează în partea de jos a scării, constituind o descriere detaliată a multiplelor activități, desfășurate pe parcursul anului de studii.

Pe de altă parte, acest document corespunde și definiției programului pentru managementul educațional, cum ar fi, spre exemplu, cea formulată de V. Coste: “*Un program este un sistem complex, alcătuit din obiective, politici, proceduri și alte elemente necesare pentru a îndeplini un plan de acțiune*”.

Va trebui totuși să recunoaștem că planificarea în colegii nu are aspectul științific corespunzător. Programul activității educaționale pentru un an de studii este, mai curînd, o simbioză a planificării strategice și curente, dar fără să cuprindă în mod egal și pronunțat etapele elaborării care la V. Coste se prezintă astfel:



Prima etapă este prezentă plinar în sistemul nostru de învățământ, or, necesitatea planificării activității educaționale astăzi este inseparabilă de managementul educațional, indiferent de forma sub care se practică el în instituțiile școlare.

Stabilirea obiectivelor este și ea omniprezentă, dat fiind faptul că elementele componente ale programului de activitate conțin un șir de obiective de diverse ierarhii și „orizonturi” strategice, cu diferite perioade de timp – de

*În baza Acordului cu Ministerul Educației și Științei din 6 octombrie 1997,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță Concursul de Burse pentru anul 2001 întru sprijinirea profesorilor din
localitățile rurale:*

Bursele "Educație pentru o societate deschisă"

cu susținerea financiară a Fundației Soros Moldova

Bursele vor include:

- sprijin financiar pentru participarea la cursurile de perfecționare, organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA;
- donații de carte.

Destinatari:

- profesorii *de la toate* disciplinele școlare.
Limba de predare - româna (se pot înscrie și profesorii din liceele ruse care au un nivel suficient de înțelegere a limbii române).

Calități solicitate:

- deschidere spre promovarea schimbării și inovației în educație;
- centrare pe asigurarea calității în procesul de predare-învățare-evaluare;
- motivație pentru o continuă dezvoltare și autoactualizare.

Criterii de eligibilitate:

De burse pot beneficia profesorii *care nu au mai fost antrenați în activitățile de perfecționare* organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

- vechimea de muncă - nu mai puțin de un an;
- angajarea ca titular la o catedră de liceu rural sau școală generală rurală cu clase liceale;
- realizarea unui eseu (volum - nu mai mic de 350 cuvinte).

Subiecte pentru eseuri (la alegere):

- utilitatea aplicării tehnologiilor interactive de instruire;
- proiectarea interdisciplinară – factor al calității procesului de învățământ;
- obiectivele operaționale – mecanism de eficientizare a procesului didactic;
- profesorul și elevul, parteneri responsabili în realizarea procesului educațional;
- respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevului – dimensiune a măiestriei pedagogice;
- evaluarea și asigurarea succesului școlar;
- funcționalitatea achizițiilor școlare în contextul învățămîntului formativ.

Criterii de evaluare a eseului:

- logica și coerența expunerii problemelor;

- exemple de soluționare a problemelor (din experiența proprie);
- originalitatea sugestiilor, vizînd subiectul-țintă;
- utilizarea limbajului de specialitate;
- ținuta lingvistică;
- respectarea volumului solicitat.

Cursurile de perfecționare se vor încadra într-un modul de 60 de ore academice și vor include următoarele teme:

- Avantajele curriculumului;
- Componentele procesului de învățămînt. Delimitări conceptuale:
 - obiectivele educaționale;
 - operaționalizarea obiectivelor;
 - metodele, mijloacele și formele de organizare a procesului didactic;
 - lecția – formă fundamentală de organizare a procesului de învățămînt. Proiectarea didactică;
 - evaluarea didactică. Evaluarea formativă și cea sumativă.
- Comunicarea asertivă:
 - distingerea comportamentului asertiv de cel agresiv și cel pasiv;
 - determinarea beneficiilor asertivității;
 - oferirea feedback-ului (criticii constructive).
- Inițiere în arta utilizării calculatorului.

Participanții la concurs vor completa un **Formular de participare special**, disponibil la:

- oficiul Fundației Soros, Chișinău, str. Bulgară, 32, tel.27.44.80;
- filiala Fundației Soros, Bălți, str. Pușkin, 38, tel. 231.2-45-22;
- sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, str. Armenească, 13.

Profesorii participanți vor fi eliberați de la locul de muncă pentru perioada desfășurării cursurilor de perfecționare prin ordinul Ministerului Învățămîntului.

Formularele vor fi prezentate la sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA pînă la data de 15 septembrie 2001.

la o zi concretă (de exemplu, 10 septembrie 2000 – aprobarea tarificării) pînă la întregul an de studii (realizarea planurilor și programelor de învățămînt).

Ca exemplu, ne vom referi la programele de activitate pe ultimii trei ani ale Colegiului Financiar Bancar din Chișinău, unde găsim formulate obiective strategice pentru mai mulți ani – implementarea învățămîntului formativ și informatizarea instituției. Obiectivele fundamentale însă nu au căpătat o expresie detaliată, nu a fost elaborat nici mecanismul de realizare a lor, acesta fiind reflectat parțial în programul anual.

Planurile de activitate ale subdiviziunilor pot fi considerate ca planuri derivate, care vin să întregască eforturile pentru atingerea obiectivelor de bază. În fond, toate acțiunile preconizate și realizate în colegii presupun o acoperire a obiectivului de bază, care are un caracter stabil și un „orizont” strategic nelimitat pe durata de funcționare a instituției – pregătirea

calitativă a specialiștilor pentru economia națională.

Vom menționa cu regret, că în colegii s-a mai păstrat mentalitatea conform căreia planurile și planificarea sînt considerate mai mult o formalitate decît un instrument efectiv de optimizare a activității instituției. Această mentalitate va putea fi dezrădăcinată doar prin instruirea managerială a cadrelor de conducere.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Coste, V. , *Managementul în școli*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
2. Cristea, S. , *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Pătrașcu, D.; Ursu, A.; Jinga, I. , *Management educațional preuniversitar*, Editura Arc, Chișinău, 1997.



Lidia CREȚU

Un imperativ al reformei educaționale

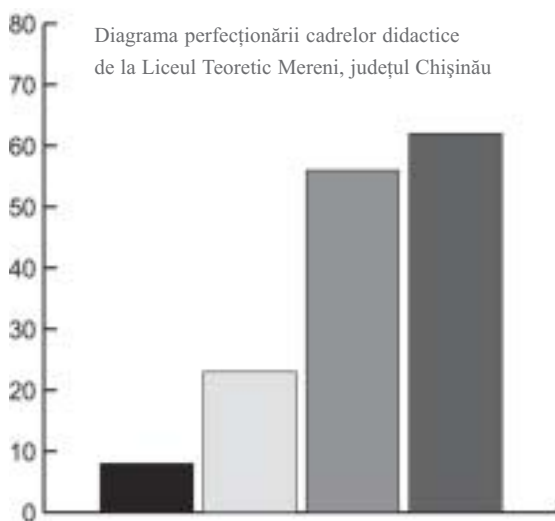
Viețuim într-un mediu ce abundă în schimbare, iar ca suprasolicitarea inovațiilor să nu oprime procesul educațional, ține de datoria noastră să desăvîrșim strategiile de perfecționare a resurselor umane implicate în acest proces.

Schimbările sociale actuale constituie forța motrice a perfecționării sistemului educațional care, la rîndul său, nu poate fi realizată fără dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Colectivul profesoral al Liceului Teoretic din comuna Mereni s-a dovedit a fi foarte receptiv la proiectele de modernizare a învățămîntului din Republica Moldova. Implementarea Curriculumului Național a generat multe semne de întrebare la care profesorul caută soluții, multe dintre ele fiind găsite prin intermediul diverselor proiecte ale Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

Pentru o stăpînire temeinică a curriculumului școlar, este evidentă dezvoltarea continuă a cadrelor didactice. Un rol important în acoperirea necesităților prioritare – definirea obiectivelor de învățare, selectarea conținuturilor, determinarea strategiilor și activităților de învățare, realizarea noilor modalități de evaluare a randamentului școlar – îl are pentru instituția noastră colaborarea cu C.E. PRO DIDACTICA, a cărui activitate este asemenea unei *“lumînări ce nu pierde nimic din lumina ei, dacă aprinde o altă lumînare”*. Echipa de coordonatori și formatori a C.E. PRO DIDACTICA a reușit să aprindă lumina speranței în sufletele a mii de profesori.

Proiectarea demersului didactic îi impune profesorului o strategie concretă de realizare a lui. Dezvoltarea gîndirii critice libere, flexibile; transferarea accentului de pe cunoștințe pe abilități; învățarea prin cooperare, tehnici interactive de eficientizare a procesului de instruire; conștientizarea și meditarea asupra celor învățate; independența și creativitatea elevilor etc. sînt doar cîteva dintre subiectele evocate în timpul training-urilor *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, reflecția fiind realizată în activitatea noastră de zi cu zi în cadrul seminariilor, ședințelor metodice, orelor curente și demonstrative.



Dezvoltarea intelectuală a elevului se produce prin activități concrete. De aceea în procesul educațional utilizăm metode care cultivă gândirea creatoare, imaginația, responsabilitatea, capacitatea de cooperare, stimulând autoevaluarea, dezvoltarea motivației intrinsece, autoinstruirea continuă, îmbinarea armonioasă a învățării individuale cu învățarea socială.

Aplicarea tehnicilor: *SINELG*; *Știu/Vreau să știu/Învăț*; *Tehnica cubului*; *Diagrama Venn*; *Graficul T*; *Turul galeriei*; *Graficul conceptual*; *Gîndește-*

Perechi-Prezintă este axată pe activitatea elevului, oferindu-i posibilitatea de a cerceta, încurajându-l pentru munca independentă, dezvoltându-i inițiativa și creativitatea.

Prin intermediul cunoștințelor, capacităților și abilităților formate profesorii reușesc să practice adecvat tehnicile în cauză, să-și determine propriul stil de predare-învățare, să stabilească o colaborare eficientă cu colegii, să debriefeze acțiunile întreprinse, constatînd, în cele din urmă, că organizarea rațională a activității este un factor primordial al reușitei învățării.

Făcînd referință la aspectul pragmatic al implementării curriculumului, resimțim lipsa unei experiențe în desfășurarea activităților sub semnul triadei strategie-conținut-evaluare și în conștientizarea învățării centrate pe valori, suprasolicitarea informației, timpul insuficient pentru o bună proiectare a orelor.

Școala – cea mai flexibilă instituție statală – a acceptat deschiderea spre o nouă viziune asupra reformei educaționale prin participarea la diverse inițiative promovate de managementul schimbării în general, demonstrînd că cultura unui colectiv didactic se măsoară prin capacitatea sa de susținere și implementare a inovațiilor condiționate de factorii politic, social, economic, științific și cultural care determină evoluția curriculară.



Valentin GUZGAN

Perfecționarea: de la declarații la acțiuni

mai importante idei legate de activitatea cadrului didactic – personaj investit cu cea mai onorabilă funcție: modelarea sufletelor și formarea personalităților. Un imperativ care se impune clar este cel ce ține de confortul profesional - o acoperire vastă a principiilor de profesionalizare în cadrul managementului clasei. Or, orientarea spre o nouă formă a profesionalizării derivă și din obiectivele curriculare elaborate în conformitate cu cele ale reformei educaționale. Un asemenea confort poate fi obținut doar atunci cînd profesorul este în pas cu cerințele timpului, adică este într-o perfecționare continuă. Se vorbește mult despre aplicarea în procesul de predare-învățare a unor tehnologii educaționale interactive, orientate spre dezvoltare, formare de abilități și creativitate.

În Moldova există cîteva conținuturi ce țin de perfecționarea profesională a cadrelor didactice: *curriculare*, *tehnologice* și *mixte*.

În ultimii ani, organizațiile acreditate cu prestarea serviciilor de perfecționare în sfera managementului de clasă au excelat mai mult în domeniul primelor două: primul fiind absolut necesar o dată cu implementarea Curriculumului Național, iar cel de-al doilea – pentru facilitarea și înlesnirea acesteia. Un interes deosebit a trezit organizarea perfecționării în domeniul tehnologiilor educaționale. Prestațiile din programele *Școala 2000+* și *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* oferite de C.E. PRO DIDACTICA au produs adevărate miracole în conștiința profesională a participanților. Am încercat împreună cu colegii din liceul pe care am onoarea să-l conduc să fim “în rînd cu lumea”. Acum cîțiva ani, întorși de la niște stagii din străinătate, unii dintre noi au venit cu inițiative revoluționare pentru timpul respectiv. Dar “setea” de a realiza mai multe a constituit un imbold pentru a căuta noi “izvoare”. Spre acest lucru ne-a impulsionat și tema de cercetare a colectivului: *Diversificarea procedeelelor didactice prin utilizarea elementelor de dramă și creativitate plastică*.

La Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” se preconizează, pentru studenții – viitori profesori, organizarea unui curs special *Managementul clasei*, care ar putea fi de un real folos și pentru cadrele didactice venite la perfecționare.

Ceea ce se realizează în cadrul Proiectului *Școala 2000+* se implementează din mers la ore, cel mai important, după părerea mea, fiind entuziasmul și satisfacția profesorilor de la Liceul “Ion Creangă” care au beneficiat de acest curs, precum și impactul acestuia asupra elevilor, “consumatori” direcți și participanți nemijlociți la procesul de învățare creativă, participativă și plină de emotivitate. La adunările tradiționale părinții doresc să afle de la profesori cum au reușit să le stimuleze elevilor setea de a învăța și să le sporească interesul pentru o instruire conștientă.

Există o singură cale spre soluționarea problemei educaționale – perfecționarea tuturor cadrelor: de la învățător pînă la conducător. Unicul “pericol” poate fi ireversibilitatea. Cei care au fost implicați în procesul de schimbare, mai ales elevii, nu vor mai dori să revină la ceea ce a fost înainte. Pentru un conducător performant al unei instituții preuniversitare ineditul trebuie să devină o nouă etapă de angajare plenară în perfecționarea continuă a cadrelor didactice. Procesul educațional în școală trebuie să se afle într-o dinamică ascendentă, ceea ce va solicita de la conducător un management al perfecționării continue a profesorilor. Procesul de perfecționare va fi considerat desăvîrșit și eficient atunci cînd în cadrul lui va fi antrenată și o altă

figură centrală - directorul (managerul principal al instituției). Or, în Moldova nu există o instituție la absolvirea căreia licențiații își pot începe activitatea în funcția de director. Iar dacă luăm în considerație și cerințele reformei educaționale, ne vom da ușor seama de responsabilitățile organizațiilor acreditate pentru perfecționarea conducătorilor instituțiilor de învățămînt. Numirea tradițională în post după *principiul profesorului performant* nu întotdeauna dă rezultatul scontat. Întrucît adesea alegerea este făcută doar la nivel intuitiv, conducătorul investit cu funcțiile respective le va exercita și el la același nivel - intuitiv.

Cu părere de rău, astăzi în țară nu există o programă perfectă de pregătire sau de perfecționare managerială care ar prevedea cele mai performante tehnologii. Nu s-au impus nici instituțiile de resort. Salutabil este însă faptul că se fac încercări fragmentare de a valorifica acest potențial intelectual la Departamentul Educație, Știință, Tineret și Sport al municipiului Chișinău, la Institutul de Științe ale Educației, la Facultatea de Perfecționare a Cadrelor Didactice de la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, unde, în colaborare cu Universitatea de Stat din Montana, S.U.A., a fost inițiat un proiect de parteneriat care are drept scop elaborarea și implementarea Curriculumului Național în domeniul perfecționării manageriale în Moldova. Tentativele celor implicați în acest proiect sînt extrem de îndrăznețe și promițătoare.

După părerea mea, pregătirea unor manageri competenți capabili să conștientizeze dezideratele reformei și necesitatea perfecționării colectivelor avute în subordine rămîne a fi un imperativ al realității noastre. Abordarea problemei în cauză trebuie efectuată cu referire la toți factorii angajați în acest proces, altfel nu putem vorbi despre schimbări calitative, fără de care reforma educațională ar însemna doar o simplă declarație de intenții.





Sergiu BACIU

„Nu există vînt prielnic decît pentru cel ce știe în ce direcție plutește”.

/Seneca/

Torentul evenimentelor din ultimii ani a deschis perspectiva afirmării valorilor specifice civilizației europene (spirit democratic, umanism, spirit rațional, gândire critică etc.) și în învățămîntul adulților și cel universitar din Republica Moldova. Este important să ne ocupăm de educație la începutul sec.XXI, deoarece, după cum afirma Federico Mayor, Președintele U.N.E.S.C.O.: *“Nivelul de instruire al ansamblului populației dintr-o țară determinată, amploarea și calitatea acțiunii educative în cadrul acesteia condiționează capacitatea acestei țări de a participa la evoluția mondială, de a evita agravarea rămînelor în urmă, de a le atenua, de a le satisface din plin, de a profita de progresele cunoașterii, de a progresa și de a contribui la progresul tuturor”* (*Perspective*, Vol. XX, nr.4, 1990 (76), pag.435). Educația în totalitatea ei, ca sistem școlar și socio-cultural, devine din ce în ce mai importantă pentru asigurarea unei dezvoltări temeinice și armonioase, întrucît numai prin educație, care vehiculează știința, cultura și tehnologia, se formează și se perfecționează competențele și caracterile necesare tuturor tipurilor de activități specifice societății moderne.

Noi, care venim din timpurile unui regim totalitar, cu o îndoctrinare ideologică unilaterală și exclusivistă, trebuie să ne interesăm în special de educația adulților, deoarece realitățile sociale de astăzi cer de la individ să rezolve în permanență dileme legate de opțiuni, să-și înfrîngă tendințele conservatoare și rezistența la schimbare, să-și însușească idei și moduri de gândire, etaloane valorice care, posibil, cîndva îi erau străine.

Cei ce și-au asumat responsabilitatea de a se ocupa de educația adulților (specialiști calificați în acest domeniu din instituțiile și organizațiile guvernamentale și neguvernamentale), după părerea noastră, ar trebui să țină cont în activitatea lor de următoarele considerente:

Educația adulților – un deziderat al timpului

1. Acțiunea formativă a educației în direcția umanizării și socializării individului se concretizează, în primul rînd, în finalizarea unui sistem de informații și cunoștințe necesare pentru orientarea adecvată în lume și prin înțelegerea obiectelor și fenomenelor din jur.

2. Se poate, astfel, stabili o relație directă între volumul și veridicitatea informației științifice, pe de o parte, și corectitudinea deciziilor și soluțiilor la solicitările și situațiile problematice cu care se confruntă individual, pe de altă parte.

3. În dezvoltarea personalității este importantă nu doar latura informațională, și nici bagajul de cunoștințe, ci și componența operatorie sau instrumentală, dată de procedeele și tehnicile de utilizare adecvată a informației acumulate. În condițiile exploziei informaționale (volumul cunoștințelor din lume se dublează la fiecare 10-15 ani) generată de revoluția științifică și tehnologică contemporană, accentul se deplasează spre formarea și solicitarea, cu precădere, a spiritului și a capacităților creatoare. Cu alte cuvinte, specificul dinamicii contemporane, traversată de la un capăt la altul de tehnologie, reclamă din partea individului o preocupare mai mare pe linia echipării operațional-instrumentale decît pe cea a teaurizării de cunoștințe, aceasta din urmă putînd fi suplinită de rețeaua memoriilor externe artificiale.

4. Vorbind despre funcția formativă a educației, nu putem să nu evidențiem ponderea ei în restructurarea și reintegrarea în mecanismele reglării de tip conștient, elaborate în baza unor principii și norme etno-sociale, a pulsionilor, tendințelor și instinctelor animale primare și, implicit, importanța factorilor culturali în subordonarea motivației biologice unor rațiuni de ordin superior – cognitiv, estetic, filozofic, politic.

5. Astfel, în definirea noțiunii de „om educat” nu ne putem limita doar la indicarea extinderii repertoriului de cunoștințe din diferite domenii (știință, filozofie, literatură etc.); la fel de valoros este și gradul de argumentare a comportamentelor cognitive cu cele afectiv-psihomotorice care modelează comportamentul cotidian. În același timp, în profilul personalității omului educat se impune includerea dimensiunii motivaționale cu menținerea expresă a prezenței unor aspirații și idealuri cu semnificație axiologică superioară opusă mercantilismului. După cum sublinia Abraham Maslow (unul dintre cei mai de seamă reprezentanți ai *psihologiei umaniste*), trăsătura definitorie a unei mari personalități, la care

procesul de educație și autoeducație s-a realizat nu doar din perspectiva îngustă a fenomenelor de suprafață, ci și în profunzime, o constituie metamotivația, adică subordonarea întregului mod de a fi, de a gândi și de a acționa – împlinirii unor idealuri și scopuri cu valoare general-umană, situată deasupra intereselor individuale.

6. Funcțiile esențiale ale lectorului:

a) să prezinte o informație; b) să comunice obiectivele; c) să structureze subiectul; d) să explice noțiunile și problemele dificile; e) să ofere “consumatorului de educație” o motivație; f) să dezvolte gândirea critică; g) să dezvolte aptitudinea de a comunica; h) să modifice comportamentul; i) să încurajeze originalitatea; j) să dezvolte autoevaluarea; k) să dezvolte capacitatea de a rezolva probleme; l) să asigure “transferabilitatea” competențelor.

În opinia noastră, direcțiile principale de orientare a procesului de formare a adulților sînt următoarele:

De la ... _____ Spre ...

1. Învățămîntul verbal și dogmatic	1. Învățarea într-o situație activă și aproape similară cu cea cotidiană
2. Transmiterea cunoștințelor	2. Icusința de a aplica cele învățate, capacitatea de a rezolva probleme și creativitate
3. Axarea pe cursantul mediocru și pe grup	3. Individualizarea și activitatea în grupuri mici
4. Dresajul în educație	4. Autoafirmare, apel la interesele firești ale cursantului
5. Intradisciplinaritate (organizarea conținuturilor educaționale în concordanță cu “ramurile” științei)	5. Transdisciplinaritate (axarea nu pe discipline, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale cursantului)
6. Educația statistică, conformistă	6. Educație dinamică, progresivă
7. Profesorul-emîțător	7. Profesorul-catalizator motivațional
8. “Celula” gândirii – imaginea; cunoașterea – act de reconstrucție mentală a realului	8. “Celula” gândirii – operația; cunoașterea – reflectarea activă ce se învață prin activități
9. Cursantul – obiect al educației	9. Cursantul – subiect al educației
10. Învățarea prin receptare	10. Învățarea prin descoperire
11. Axarea pe conținuturi	11. Axarea pe obiective
12. Dominația motivației extrinsece (stimulare externă)	12. Dominația motivației intrinsece (interese, dorințe, convingeri)
13. Dependența și independența cursanților	13. Independență și interdependență
14. “Efortul de dragul efortului”	14. Apelul la interesele firești ale cursantului
15. Educația rigidă, dogmatică	15. Adaptarea interiorizată și crearea de valori

Putem afirma cu certitudine că este necesar acordul asupra următorului aspect-cheie: pentru a supraviețui, un popor are datoria, obligația chiar, de a avea toată considerația pentru studiu, iar societatea trebuie să acționeze întru consolidarea acestui principiu.

Educatorul trebuie să fie
întruchiparea realității.

Maxim Gorki



Tatiana CALLO

Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional

În domeniul educației moderne din ultimul deceniu o axă de importanță majoră este cea a **formării continue a adulților**, care trebuie să fie în relație directă cu *validarea în serviciu*.

Gerard Vaysse, unul dintre specialiștii de vază din domeniu, vine să precizeze că *scopul* formării continue este acela de a *pregăti* cetățeni care să învețe de-a lungul vieții, deoarece Europa sec. XXI va fi cea a *cunoașterii*. Cercetătorul formulează ideea că acest proces presupune o revoluție coperniciană în conștiința profesională și tinde ca cel implicat să obțină efecte durabile în practicarea meseriei.

Obiectivele esențiale ale formării continue în țările europene sînt următoarele:

- dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe (didactica disciplinei, inițierea în noile tehnologii);
- sporirea calității sistemului educațional;
- cunoașterea ambianței sociale.

Or, în formarea continuă este implicat specialistul care facilitează descoperirea *cunoașterii* de un anumit tip, deciptarea și livrarea ei sau specialistul care o acceptă ca pe un remediu pentru carențele formării inițiale.

Țările europene au o variată și bogată experiență în domeniul instruirii continue. În Germania, Norvegia, Islanda există două forme distinctive ale acestora: *formarea continuă* care permite perfecționarea profesională și *formarea complementară* care permite schimbarea orientării profesionale (reprofilarea).

În Belgia, Spania, Finlanda și Suedia formarea continuă este obligatorie. Danemarca a introdus un *cadru fix* pentru coordonarea diferitelor organisme de formare, iar în Portugalia există un organ competent care facilitează angajarea în procesul de formare continuă, acreditează centrele specializate și activitatea de instruire continuă. În Luxemburg, Ministerul Educației a creat un Serviciu Coordonator de cercetare și de inovație pedagogică și tehnologică, care are ca scop și organizarea formării continue.

Formarea continuă este un drept al fiecărui om, iar un drept este în același timp și o *obligațiune morală*, ce asigură avansarea profesorului în carieră; ea constituie un *enjeu* decisiv pentru eficiența tuturor sistemelor educaționale.

Sistemul de formare continuă postuniversitară se întemeiază pe decupajul realității, pe analiza pieței social-economice și educaționale, pe schimbările din învățămînt și pe ideea că esența educației constă în acțiune, dezvoltare și progres. Transformările ce se produc în domeniul educației generează noi noțiuni, concepte, orientări care pot fi valorificate printr-o

“intervenție” susținută a formatorului asupra educabilului (cadru didactic, de exemplu).

Prin specializare, o instituție postuniversitară de formare continuă este într-o permanentă modernizare receptivă la schimbările din sistemul educațional, funcționând în virtutea unui flux de informație și experiență. Formarea continuă determină apariția unor idei și restabilește echilibrul dintre concepțiile noi și posibilitățile fixării lor într-o extensie practică operațională, pentru ca un anumit domeniu să corespundă aplicațiilor lui reale.

Formarea continuă este o posibilitate extraordinară de afirmare profesională prin competență și acțiune de calitate. Specificul acestei activități se profilează și prin valorificarea practicii educaționale la *nivelul adulților*, și la categorii de vîrstă diferite.

Pentru adult, *învățarea* nu este o problemă de acumulare sau de completare a cunoștințelor, ci din contra, ea reprezintă o *reorganizare*, o *restructurare* sau chiar o *dezvățare*. În procesul de învățare, *motivația* adultului este cu mult mai complexă decît în perioada școlară. Adultul are deja bine formate procesele psihice și se poate manifesta plener în activitatea sa profesională.

Un rol important în învățarea adultului o are *afectivitatea*. Cercetătorul Gardner Murphy afirmă că adultul face mai multe asociații emoționale cu materialul factologic decît copiii. El poate resimți o culpă pentru anumite fapte de care copilul nici nu este afectat.

Influențe majore în învățarea adulților au și *aspectele sociale*. Angajarea adultului depinde în mare măsură de “managementul personal” (Stephen Covey). Un management eficient presupune “*a ști să dai prioritate priorităților*”. Adultul are tăria de a plasa obiectivul mai presus de efort și neplăcere.

În educația adulților statutul celor implicați este același, de aceea se lucrează într-o colaborare conștientă asumată.

Sistemul activității de formare continuă implică noi exigențe strategice, tehnologii, concepții și linii de acțiune. Ea este omnipenetrantă, oferind răspunsuri și soluții, neutralizînd frustrarea legată de incapacitatea de a face față noilor circumstanțe profesionale.

Situațiile de formare sînt foarte diverse: *de comunicare*, în care formatorul este emițătorul ce realizează cursul, iar educabilii sînt receptori; *de întrebări-răspunsuri*, cînd educabilii dețin deja un quantum informațional; *contextuală*, în care se produce simularea de atitudini și circumstanțe etc.

Metodele active aplicate în procesul de formare continuă sînt deosebite de cele utilizate în formarea elevilor. De exemplu, *expunerea* poate fi efectuată diferit: cu oponent, cu intervenții aleatorii pe parcurs,

dezbatere cu notițe anticipate, întreruptă, cu intervenții prestabilite, deliberare, interviu etc. Printre alte metode putem semnală următoarele: studiul situațiilor tipice, metoda conotațiilor, conceptogramele, metoda ideogramelor, metoda metaforelor, metoda riscului, discriminarea sistematică etc.

Obiectivele generale ale formării continue se circumscriu următoarelor momente:

- relaționarea formării cu factorii sociali, economici și comunicaționali;
- expertiza pregătirii profesionale, instalarea profesionalismului în domeniu;
- contribuția la realizarea schimbărilor din sistemul educațional;
- valorificarea analitico-sintetică a noilor conținuturi educaționale;
- implementarea noilor strategii și tehnologii;
- promovarea culturii educaționale.

Principiile activității de formare continuă:

- compatibilitatea demersului formării cu necesitățile sociale și educaționale;
- reacția la nevoile imediate în baza analizei cererii de formare și a previziunii;
- penetrarea sistemului educațional în baza descentralizării și a transferului de responsabilități;
- asigurarea ambianței adecvate prin diversificarea metodelor de instruire, flexibilizarea programelor de formare etc.;
- facilitarea accesului la reprofilare;
- omogenizarea metodologică;
- participarea la colaborare și parteneriatul;
- monitorizarea implicativă;
- evidența specificului socio-psihologic de vîrstă al educabilului.

Formarea continuă a adulților trebuie să se desfășoare, după cum am remarcat, în contexte strategice bine determinate și să implice buna *organizare, derulare, finalizare* – toate centrate pe *eficacitate*.

Este oportună ideea cercetătoarei Rodica Niculescu de a înființa *centre de formare continuă* cu resurse umane *specializate* în acest domeniu capabile să răspundă cerințelor socio-economico-educaționale care:

1) ar analiza cererea de formare continuă; 2) ar analiza nevoile de formare concrete ale beneficiarilor; 3) ar elabora structura și strategia de formare; 4) ar elabora și ar pilota programele de formare; 5) ar evalua intern și extern creșterea eficienței proprii activității; 6) ar dezvolta permanent aria de activitate în cadrul unei culturi constante a unui centru de formare.

Departamentul Perfecționare și Dezvoltare Profesională al Institutului de Științe ale Educației (I.Ș.E), în calitatea sa de centru național de formare continuă a cadrelor didactice, realizează următoarele obiective:

analiza cererii de formare continuă și *evaluarea externă* a eficienței acesteia, pe care le efectuează în colaborare cu Direcțiile Județene de Învățământ, Tineret și Sport.

Politica în domeniul formării continue trebuie să devină o prioritate a ministerului de resort, iar orientările ei majore – să se bazeze pe *necesitatea* socio-profesională a activității în cauză.

Departamentul Perfecționare al I.Ș.E. nu are în funcțiile sale *managementul calității* formării continue: *organizare, analiză, diagnoză, prognoză, marketing, planificare, programare, control, evaluare secvențială și finală, decizie și asigurare informațională*.

În centrul activității de formare continuă trebuie pusă, astfel, *calitatea* satisfacerii *nevoilor reale* ale beneficiarului pe o perioadă îndelungată de timp, prin angajarea pleneră a tuturor în obținerea de avantaje atât pentru educabili, cât și pentru societate, în ansamblu. Avantajele formării continue constă în asigurarea unui profit informațional structurat în domenii de *cunoștințe funcționale*, un adaos de *competențe intelectuale și acționale* concrete, un plus de motivație și atitudine reflectată în activitatea ulterioară.

Responsabilitatea pentru calitate îi revine *sectorului managerial* al Centrului de formare continuă, care își elaborează politica în baza strategiei axate pe satisfacerea integrală a cererilor clienților conform *standardelor de calitate*.

Centrul de formare continuă se orientează spre prestarea de servicii înalt calitative și inovative prin diversificarea formelor și dimensionare multiplă, formațională și experiențială, prin *acreditare* care

asigură un înalt profesionalism în domeniu. În acest fel se garantează calitatea formării continue, a cărei importanță reformatoare se impune în condițiile necesității de integrare europeană.

Activitatea sistemului de formare continuă se desfășoară actualmente în condiții economice complicate și nestabile, de finanțare bugetară insuficientă, de inexistență a unei baze juridice. Lipsa unei legi privind formarea continuă în sistemul educațional, a unei concepții despre evaluarea activității respective, a unui mecanism de licențiere, atestare, acreditare care ar lua în considerație specificul acestei activități, se resimte permanent.

Este absolut necesar să fie înstitute unități speciale de *cercetări* fundamentale teoretice și aplicative în domeniul învățării adulților și de implementare a rezultatelor în sistemul de formare continuă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Vaysse, G., *L' évolution de la formation initiale et continue en Europe* // Conférence "Priorités/priorities/prioridades", Paris, 2000.
2. Caspar, P., *Pratique de la formation des adultes*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1976.
3. Niculescu, Rodica Mariana, *Formarea formatorilor*, București, Editura All Educational, 2000.
4. Noyé, D.; Piveteau, J., *Ghid practic pentru formarea profesională. Concepere, animare și evaluare*, București, 1996.



O. Leg BURSUC

Cadrele didactice și reforma sistemelor educaționale

Impactul progresului social asupra dezvoltării potențialului intelectual al societății este esențial. Însă "*populația mai bine pregătită devine și mai pretențioasă*", din care fapt rezultă necesitatea unei reforme educaționale permanente. Pentru a evita anumite mutații spontane, "*reforma trebuie gândită ca un ansamblu de schimbări ierarhizate pe termen scurt, mediu și lung, în raport cu prioritățile definite, dar și cu cunoașterea conexiunilor intra-sistemice*" (I.Neacșu).

Deși, după părerea noastră, imperativul unei restructurări continue este evident, opinia pedagogică o acceptă totuși în diferite moduri. În linii mari, se consideră că, avînd o pregătire intelectuală avansată, antrenaji într-o permanentă necesitate de cunoaștere informațională și în activitatea de transmitere tinerelor generații a cunoștințelor și de formare a deprinderilor, dar și fiind mai dezavantajați din punctul de vedere al pragmatismului social, "*membrii corpului profesoral formează în societate un grup cu orientare critică. Ca cetățeni, profesorii tind să se opună ordinii stabilite*" (H.Janne).

Așadar, problemele de reformare a sistemelor educaționale sînt acceptate cu rezervă de cadrele didactice. Mai mult decît atît, s-a constatat că *“sistemele de învățămînt opun o rezistență mai mare la schimbare decît alte categorii sociale”* (A. Huberman).

După A. Huberman, în contextul dat, factorii de rezistență ar fi următorii:

- exogeni;
- endogeni;
- restrictivi.

FACTORII EXOGENI DE REZISTENȚĂ:

- *rezistența mediului* înconjurător la schimbări;
- *“incompetența” agenților externi* – cea mai mare parte a populației știe prea puține lucruri despre învățămînt și învățare ca să poată judeca o inovație în acest domeniu;
- *lipsa de încredere a profesorilor* cauzată atît de statutul acestora, cît și de faptul că educația a fost considerată *“timp de secole o meserie cu prestigiu scăzut față de alte profesii”* (J. L. Garrido), sistemul școlar fiind astfel cel mai expus criticilor din partea întregii societăți;
- *legătura insuficientă dintre teorie și practică*;
- *baza științifică nesatisfăcătoare*. Lipsa unor posibilități de aplicare imediată a noilor realizări teoretice cauzează neîncredere în rîndurile celor ce au obligația de a decide la nivel macrosocial prioritățile de cercetare, din acest motiv baza investigațiilor în domeniul educației fiind destul de “modestă”;
- *conservatorismul*: sistemele educaționale sînt conservatoare prin însăși esența lor.

FACTORII ENDOGENI DE REZISTENȚĂ:

- *obiectivele confuze*. Obiectivele reformei sînt formulate neclar sau chiar contradictoriu;
- *lipsa unor recompense* pentru inovatori, neșocotind faptul că eforturile depuse de aceștia sînt mult mai valoroase decît cele ce conjugă pentru organizarea unei instruiți tradiționale. În context, se va ține cont de eventualitatea unor riscuri de natură psihodidactică;
- *uniformitatea abordării* prin organizarea instruirii în conformitate cu nivelul așa-numitului „elev mediu”. Încercările de a limita acest principiu provoacă o anumită rezistență din partea unor profesori;
- din cauza caracterului obligatoriu al învățămîntului, lipsei de motivație economică și de concurență serioasă, școala este monopolizată de societate. Deseori cadrele didactice au o atitudine refractară la efortul de anulare a unui astfel de monopol;
- *investițiile nesatisfăcătoare* alocate pentru

cercetare și dezvoltare, pentru pregătirea și reciclarea cadrelor didactice, pentru învățămînt în general, sporesc rezistența la schimbare;

- *problemele de măsurare a rezultatelor*. Lipsa unor criterii eficiente de apreciere a activității didactice și efectele reale “întîrziate” ale educației nu-i motivează pe profesori să-și dorească modificarea metodelor de activitate. Ceea ce reliefează mai ales prin faptul că în majoritatea cazurilor unul dintre criteriile principale de estimare a activității didactice a profesorului ține de rezultatele obținute de elevi în urma unor probe de evaluare cu sarcini de tip reproductiv. Din această cauză majoritatea profesorilor își direcționează activitatea nu spre aspectul formativ al instruirii, ci spre cel informativ-reproductiv;

- *lipsa unor modele*. Spre deosebire de alte domenii ale activității umane, în învățămînt este destul de greu să se realizeze anumite modele educaționale, analizabile în diferite condiții și perioade de timp. Și mai complicată este încercarea de a transpune sau de a aplica aceste modele în practică. În plus, nu se exclude eventualitatea unor cazuri contradictorii cînd un model asigură o eficiență favorabilă în anumite condiții, dar se dovedește a fi total inefficient în altele.

Există multiple variabile ce pot influența condițiile de aplicare a respectivelor modele. De aceea profesorul se lasă greu convins de necesitatea unui sau altui model de învățare, acceptînd mai ușor o variantă tradițională pe care și-a însușit-o încă pe vremea cînd a fost și el elev.

- *pasivitatea*. După cum susțin unii cercetători, comunitatea cadrelor didactice se caracterizează printr-o anumită pasivitate și neîncredere în viața socială, profesorii fiind înfățișați ca *“timizi și respectuoși, lipsiți de îndrăzneală pe plan social, preocupați să placă, mai pasivi și mai puțin hotărîți să lupte pentru reușită, în comparație cu persoanele de alte profesii”* (A. Huberman).

FACTORII RESTRICTIVI:

- *Structurarea personalului și a serviciilor*

Din cauza că între unitățile și sistemele școlare există o interdependență relativ mică, eșecul sau succesul primelor elemente are puține repercusiuni asupra ultimelor. De exemplu, nereușitele sau succesele dintr-o școală pot influența într-o măsură foarte mică activitatea profesorilor și elevilor din alte școli sau clase. Din aceste considerente, în cadrul sistemelor educaționale implementarea inovațiilor benefice se produce mai greu.

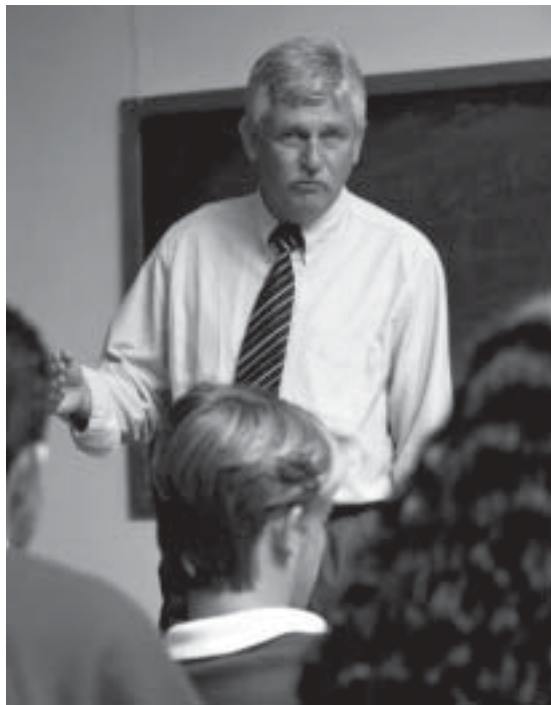
- *Ierarhia și deosebirile de statut*

“Ierarhiile descurajează sau deformează în special fluxul de informații ... Structura școlară are un efect paralizant mai mult asupra inițiativei...”

Acestea sînt adevăruri relevante, dar și alarmante, în special în raport cu specificul sistemelor educaționale în care, după părerea noastră, uneori accentul este pus pe rang, și nu pe competență. Din această cauză este destul de frecventă situația (mai ales în veriga medie de dirijare) unde, pentru a-și justifica “importanța de netăgăduit”, componentele ierarhiei superioare îi “deleagă” profesorului un șir de sarcini ce necesită un considerabil consum psihoenergetic, dar cu efect educativ discutabil. Inspectările ocazionale efectuate de dragul rapoartelor, lucrările de control în cadrul cărora profesorul este silit (din motive ce îi influențează propria activitate) să minimalizeze exigențele față de copii, să se facă a nu observa cînd aceștia copiază, să mărească nejustificat notele etc., creînd astfel un climat nesănătos în instituțiile educaționale, fapt ce le sugerează elevilor ideea că există în subterfugiu un anumit decalaj între mesajul educativ al dascălului și comportamentul real al acestuia. Efectele unei asemenea politici sînt ușor previzibile.

Profesorii care încearcă să opună rezistență acestei presiuni ierarhice deseori sînt nevoiți să suporte anumite inconveniente din partea mașinii birocratice, acest fapt constituindu-se ca o lecție demonstrativă pentru restul profesorilor, dînd naștere la neîncredere, pasivitate, dezinteres față de inovație. Pentru implementarea noilor idei, aceștia vor aștepta “indicații de sus”, dar și în cazul dat vor proceda mai mult “formal”, ca un act de subordonare, și nu ca unul de creativitate.

Acești factori de rezistență cauzează adesea situații favorabile refuzului de a accepta schimbarea, fiind de



mai multe feluri, precum vom nota în continuare:

- *Refuzul din dorința de menținere a echilibrului*

Pe parcursul activității didactice individul și-a format deprinderi ce îi asigură o poziție stabilă în societate. Inovația vine să schimbe niște situații depășite de timp. În acest caz membrii societății vor fi nevoiți să-și modifice anumite elemente comportamentale, ceea ce le solicită un efort considerabil pe plan intelectual și psihofiziologic. Ei sînt încercați de teama că nu vor putea face față acestor transformări, că nu vor corespunde pe deplin cerințelor noii realități. Iată de ce deseori cadrele didactice refuză să accepte inovațiile din sistemele educaționale.

- *Refuzul motivat prin competența deja obținută*, cea care i-a asigurat persoanei în cauză succes, recunoaștere, poziție socială...

Acest refuz este deosebit de evident în cazul necesității de redactare a curriculumului, resimțindu-se în special la persoanele cu o pregătire de specialitate și generală mai puțin avansată, cărora le vine destul de greu să se adapteze la noile exigențe educaționale. După părerea noastră, profesorii din respectiva categorie au un comportament autoritar și dogmatic; ei vor susține reforma numai dacă aceasta le va fi impusă de factorii superiori ai ierarhiei administrative.

- *Refuzul din conformism și ignoranță socială*

Pe parcursul anilor, multe cadre didactice și-au atribuit o atitudine conformistă față de anumite poziții sociale, fapt care le-a transformat, credem, într-o masă omogenă maleabilă, anemică, ce nu are și nici nu dorește să manifeste o viziune proprie asupra realității. Reprezentanții acestei dogme sînt dependenți de autorități, ei nu pot și nici nu doresc să ia vreo decizie de sine stătător, motivîndu-și incapacitatea prin respectul față de tradiții, disciplină, ordine... Această categorie socio-profesională încheie un contract neoficial cu factorii decizionali superiori, asigurîndu-și “o viață liniștită” în schimbul unei perspective de a nu deranja în nici un fel oficialitățile.

Vom constata, cu mult regret, că situația descrisă mai sus este frecvent întîlnită în mediul pedagogic din Republica Moldova, din care cauză reforma educațională, atît de necesară în acest spațiu geografic, practic se realizează extrem de lent.

- *Refuzul din capriciu*

Este cazul în care profesorul respinge inovația fără a prezenta vreun argument. În realitate, rădăcinile acestui refuz trebuie căutate într-o competență ce nu poate fi considerată avansată, ele fiind alimentate de un capital cultural lacunar.

- *Refuzul din lipsa de informare*

Profesorul nu are posibilitatea să pătrundă în esența inovației, de aceea el riscă să aplice incorect anumite recomandări teoretice. Drept consecință, rezultatele

obținute nu vor fi de cea mai bună calitate, se va pierde interesul față de inovație și profesorul va refuza în continuare să practice activități de tip inovator.

S-a constatat că *“dificultățile se agravează și criticile sînt mai aspre atunci cînd se presupune că noua educație este într-un fel mai ușor de realizat decît cea veche”* și procesul de reformare trenează și se desfășoară încet și dificil, fiindcă *“este o problemă de creștere și există multe obstacole care tind să împiedice această avansare și să o devieze pe direcții greșite”* (J. Dewey).

Prezentînd multitudinea de factori ce generează o rezistență la schimbare, am putea ajunge și la concluzia că în sistemele educaționale este imposibil să se producă vreo modificare eficientă.

După opinia noastră, nu trebuie să dramatizăm situația, ci este necesar să găsim acele soluții care ar favoriza schimbarea de mentalitate în societate în favoarea reformei. Lucrul cel mai dificil de îndeplinit ar fi convingerea profesorului de oportunitatea de a-și revizui practicile, atitudinile, valorile ce s-au acumulat din vechile deprinderi intelectuale, căci s-a demonstrat deja că oamenii acceptă inovația cu mai multă ușurință, dacă o înțeleg.

Din cele expuse rezultă că promotorii reformelor trebuie să întreprindă anumite măsuri de reducere a rezistenței pentru a facilita schimbarea, ceea ce necesită informații explicative temeinice care ar fi utilizate de profesori cu titlu de ghid prin labirintul restructurărilor, așa încît cei din tabăra oponenților reformei să treacă de partea inițiatorilor acesteia.

Este vorba, așadar, de cunoștințe ce pot fi asigurate precum urmează:

- Pregătirea fundamentală în domeniile:
 - teoria cunoașterii;
 - fizica și alte științe reale/ale naturii;
 - științele educației;
 - axiologia și alte domenii umaniste.
- Pregătirea practică eficientă a profesorului în scopul formării capacităților de realizare a obiectivelor tematice ale instruirii.
- Formarea calităților de potențial novator, așa încît profesorul să implementeze idei noi și în propria-i activitate, cît și în sistemul educațional, în general.

Dintre calitățile ce îi caracterizează pe novatori, le vom evidenția pe următoarele:

- au un statut social avansat datorită pregătirii lor profesionale și generale;
- se caracterizează prin excelente capacități de autoperfecționare;
- sînt personalități puternice, energice, cu o mare voință, neinhibate de eventualitatea unor sancțiuni pentru devieri de la obiectivul propus;
- sînt atașați plenar profesiei lor;



- sînt încrezători în forța cunoașterii;
- sînt siguri pe propriile puteri;
- sînt binevoitori, dovedind sinceritate și entuziasm;
- pot influența opinia publică;
- sînt dispuși să facă schimb de experiență, participă la reuniuni metodic-științifice;
- în anumite condiții devin rebeli, nu accepta să fie tratați într-un mod autoritar și dogmatic, nu tolerează compromisurile dezonorante și neadevărul.

Accelerarea acceptării reformei se va bucura de susținerea inițiatorilor ei, dacă aceștia vor ști să difuzeze cît mai larg avantajele inovației. În acest scop activitatea novatorilor trebuie analizată și popularizată în ședințe metodice, seminarii, colocvii, reuniuni științifice. Se recomandă să fie create centre de sprijin, de explicare și de propagare a inovațiilor în acest aspect, care și-ar coordona eficient, cu o deschidere largă spre cadrele didactice. Pentru operativitatea și colaborarea la nivelul dorit sînt utilizabile “hărți ale liderilor în inovație”.

Ca efect al procesului de informatizare, mai mulți funcționari din sistemul educațional vor pătrunde în esența inovației, vor înțelege necesitatea acesteia și, în final, o vor accepta. În consecință, rezistența la schimbare se va reduce, iar numărul adeptilor acestei reforme va spori considerabil. În fine, astfel se va ajunge la etapa în care se vor lansa noi ipoteze referitoare la posibilele inovații în educație, perpetuîndu-se progresul educațional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Huberman, A., *Cum se produce schimbarea în educație: contribuții la studiul inovației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
2. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
3. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990.
4. Garrido, J.L. *Fundamente ale educației comparate*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

Un învățător mediocru îți oferă adevărul, unul bun te învață să-l găsești.

Friederich Adolf Diesterweg



PONDEROSA VOX



Liliana NICOLĂESCU

Evaluarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională (observare și reflecție, întrebări, fără concluzii)

Am fost invitată, relativ nu demult, la o discuție inițiată de Ministerul Învățământului, cu participarea unui grup de reprezentanți ai Institutului de Științe ale Educației, ai universităților pedagogice și ai organizațiilor neguvernamentale active în domeniul sprijinirii reformelor în educație. Subiectul discuției a prezentat un interes deosebit pentru toți participanții – s-a încercat o analiză a diferitelor aspecte legate de problema standardelor pentru programele de perfecționare a cadrelor didactice: ce conținuturi și modalități de instruire ar trebui să fie puse la dispoziția profesorilor, cine le determină, în ce formă ar trebui să fie organizate, căror criterii ar trebui să corespundă instituțiile ce ar fi autorizate să ofere programe de instruire continuă – acestea și încă multe altele au constituit aria tematică a întrunirii.

Discuția nu putea să nu ajungă, respectiv, și la problema evaluării cadrului didactic. Conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice*, programele de perfecționare profesională sînt o condiție obligatorie pentru etapa preliminară de atestare. Tot în *Regulament*, pe lângă stabilirea clară a modului de organizare a

procesului de evaluare, sînt precizate obiectivele atestării și metodologia evaluării activității cadrului didactic. Altfel spus, instituțiile autorizate să ofere programe de instruire inițială și continuă ar trebui să cunoască foarte bine rigorile față de prestația profesională a cadrelor didactice, stipulate în *Regulament*, în *Legea învățămîntului*, pentru a putea propune conținuturi și modalități de instruire care să intereseze profesorii. Pe de altă parte, cerințele față de calitatea activității profesorului trebuie să fie deduse nu doar din documentele reglatoare, ci în baza unui studiu continuu al realităților pedagogice contemporane, al provocărilor din societate cărora elevii de azi trebuie să învețe să le facă față. Din aceste considerente se impun o serie de întrebări la care, deocamdată, sistemul existent de evaluare și atestare a cadrelor didactice și cel de perfecționare profesională nu pot răspunde. Cîteva dintre ele ar fi:

- În ce măsură se poate face o evaluare competentă menită să contribuie la sporirea calității educației și la dezvoltarea profesională a cadrului didactic atunci cînd nu există, de fapt, standarde de performanță pentru profesori?
- Se pot oare construi standarde față de programele și instituțiile de perfecționare a cadrelor cînd cele de performanță pentru profesori nu sînt elaborate?
- Trebuie sau nu sistemul de evaluare să facă o distincție semnificativă între profesorii cu experiență și profesorii începători?
- În ce măsură programele universitare de pre-

gătire a cadrului didactic încorporează conținuturi și modalități de lucru care să-i pregătească și să-i motiveze pe viitorii profesori?

- În actualul sistem, cât de bine sînt pregătiți evaluatorii (a se vedea *Regulamentul*) să evalueze performanța cadrului didactic?
- Trebuie sau nu să se ofere în cadrul programelor de perfecționare oportunități de formare a abilităților de autoevaluare și planificare personală a dezvoltării profesionale?
- În ce măsură performanța cadrului didactic trebuie evaluată în cadrul și în conexiune cu performanța instituției de învățămînt în ansamblu, și nu separat de aceasta?
- Oferă sau nu actualele programe de perfecționare oportunități pentru dezvoltarea abilităților de lucru în echipă (inclusiv planificare, implementare și evaluare a demersului didactic, dezvoltare a comunităților de învățare, dezvoltare a relațiilor dintre școală și comunitate etc.)?
- În ce măsură sistemul actual de evaluare și atestare stimulează și facilitează (auto)perfecționarea continuă? Nu este oare procedura de atestare doar un simplu moment formal, la care se revine din **n** în **n** ani?

Nimeni nu ar îndrăzni să conteste faptul că programele de perfecționare a cadrelor didactice trebuie să ofere oportunități pentru dezvoltarea competențelor profesionale ce urmează a fi demonstrate de profesor pentru a face față rigorilor procesului de evaluare, dar, în primul rînd, pentru a putea răspunde nevoilor reale ale elevului de astăzi. **Criteriile de evaluare a activității cadrului didactic** stipulate în *Regulamentul de perfecționare a cadrelor didactice din R. Moldova* includ: 1) Reflectarea curriculumului școlar în proiectarea didactică de lungă și de scurtă durată; 2) Aplicarea strategiilor didactice la lecție; 3) Selectarea conținuturilor de învățare; 4) Evaluarea progresului școlar; 5) Managementul clasei.

Fenomenele de referință și descriptorii de performanță din **Fișa de evaluare** a cadrului didactic sînt reproduse în continuare:

- În ce mod cadrul didactic cunoaște și realizează curriculumul disciplinei;
- Capacitatea de a elabora (a analiza) proiecte didactice;
- În ce măsură realizează obiectivele curriculare;
- Cum poate elabora obiectivele lecției și sarcinile didactice adecvate;
- Valorificarea conținuturilor educaționale;
- Repertoriul tehnologiilor active de predare-învățare-evaluare;
- În ce măsură activitatea elevilor este corelată cu obiectivele educaționale și particularitățile individuale;

- Configurația formativă a activității (parteneriat, interacțiuni) la nivel de lecție, activitate metodică, unitate școlară;
- Abilitatea de a dirija activitatea educațională;
- Organizarea mediului educațional;
- Rezultatele în formarea elevilor (dezvoltarea profesională);
- Suportul didactic (calitatea și design-ul materialelor didactice, a proiectului didactic);
- Cum este acceptat cadrul didactic de elevi, colegi, metoști și managerul școlar;
- În ce măsură cadrul didactic realizează activitatea de cercetare științifico-metodică;
- Manifestarea cadrului didactic la nivel macrostructural (întruniri, conferințe, seminarii etc.);
- Participarea la diverse activități de formare continuă;
- Prin ce se manifestă originalitatea, creativitatea, inițiativa cadrului didactic;
- Parteneriatul în activitatea educațională cu diverși factori (părinți, primărie, direcția de învățămînt, agenți economici, sponsori etc.).

Fără încercarea de a evalua sau de a face, deocamdată, orice fel de concluzii, ni s-a părut important să propunem pentru observare și reflecție tuturor cititorilor interesați de problema evaluării și perfecționării cadrului didactic modul de abordare a unor rigori relativ similare față de acesta, în diferite sisteme educaționale:

Participarea la diverse activități de formare continuă (perfecționare obligatorie, stagii de formare, cursuri speciale, proiecte educaționale, proiecte de management școlar, autoinstruire).

A se indica prin semnul +:

foarte bine; bine; satisfăcător; cere îmbunătățire.

(*Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din R. Moldova, Fișa de evaluare a cadrului didactic*)

În ce măsură evaluarea activității elevilor este corelată cu obiectivele (orientările) educaționale și particularitățile individuale

A se indica prin semnul +:

în mare măsură; în mică măsură; necesită unele revederi; necesită schimbări esențiale.

(*Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din R. Moldova, Fișa de evaluare a cadrului didactic*)

Prin ce se manifestă originalitatea, creativitatea, inițiativa cadrului didactic

A se indica prin semnul +:

foarte bine; bine; satisfăcător; cere îmbunătățire.

(*Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din R. Moldova, Fișa de evaluare a cadrului didactic*)

Angajarea în procesul de dezvoltare profesională

Criteriile de performanță:

În ce măsură profesorul:

- își stabilește prioritățile pentru creșterea profesională;
- analizează performanțele elevilor pentru a putea identifica propriile nevoi de dezvoltare profesională;
- solicită sugestiile colegilor la crearea planului personal de dezvoltare profesională;
- aplică în procesul de instruire cunoștințele și abilitățile achiziționate în cadrul dezvoltării profesionale;
- își modifică propriul plan de dezvoltare profesională pentru a îmbunătăți calitatea instruirii și pentru a facilita învățarea elevilor.

(Standardele de performanță pentru profesorii experimentați, Kentucky, S.U.A.)

În cadrul demersului didactic, profesorul facilitează, monitorizează și evaluează achizițiile elevilor

Performanțe și comportamente scontate:

Profesorul:

- organizează și realizează procesul de instruire în baza particularităților elevilor și obiectivelor curriculare;
- creează, selectează, adaptează și utilizează o varietate de strategii de evaluare ce oferă informații despre nivelul de achiziție al elevului și despre ariile specifice de sprijin, pentru a-i informa și a-i ajuta pe elevi, părinți, administratori;
- **reflectează** asupra informației acumulate în urma evaluării și **își ajustează practicile de predare pentru a facilita progresul elevului** în învățare și în realizarea obiectivelor curriculare.

(Standardele de performanță pentru profesori, Universitatea de Stat din Alaska, S.U.A.)

În cadrul demersului didactic, profesorul respectă diversitatea culturală și particularitățile individuale ale elevilor

Performanțe și comportamente scontate:

Profesorul:

- încorporează caracteristicile specificului local și cultural în strategiile de instruire;
- identifică și utilizează strategii și resurse adecvate necesităților individuale și specifice elevilor;
- achiziționează și utilizează la selectarea strategiilor, materialelor și resurselor de instruire cunoștințe de istorie și geografie locală, cunoș-

tințe despre tradițiile culturale, limba și istoria etniilor din care fac parte elevii;

- evidențiază și pune în valoare personalitatea fiecărui elev, promovând principiile echității și diversității.

(Standardele de performanță pentru profesori, Universitatea de Stat din Alaska, S.U.A.)

Nu încercăm să formulăm concluzii cu privire la măsura în care criteriile de evaluare citate și modalitățile de analiză a lor pot sau nu pot contribui eficient la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, întrucât acestea ar putea fi trase, probabil, de orice profesor care a trecut recent prin procedura de atestare.

Procesul de evaluare a cadrelor didactice ar trebui să fie un mecanism de optimizarea a procesului de învățare-predare-evaluare. Profesorii și administratorii apreciază importanța și necesitatea evaluării. Cred că ar fi interesantă o discuție pe paginile revistei noastre, în care cititorii, profesorii și managerii ce au reușit să obțină grade didactice în cadrul atestării ar putea să-și expună opinia cu privire la calitatea actualului sistem de evaluare, modul de realizare și impactul evaluării asupra profesorilor, administratorilor, elevilor și a școlii ca instituție.

Sistemele de evaluare trebuie concepute astfel încât să încurajeze creșterea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic, prin intermediul utilizării tehnicilor de evaluare formativă. După părerea mea, ar fi binevenită o discuție privind standardele pentru performanța profesorilor și calitatea sistemelor de evaluare, dat fiind faptul că, se pare, există aproape întregul set de condiții care, în opinia cercetătorilor, conturează contextul pentru o evaluare eficientă:

- **Reformă și inițiative de restructurare.** O parte însemnată a reformelor educaționale vizează schimbarea rolurilor, responsabilităților și relațiilor profesori/elevi și profesori/administratori. Luarea deciziilor în colaborare, managementul participativ, consolidarea echipei, încercările de formare a comunităților de învățare în colectivele pedagogice dictează o revizuire a practicilor de evaluare și dezvoltare a personalului.
- **Înțelegerea evolutivă a principiilor învățării la adulți.** Cercetările recente și interesul pentru principiile de dezvoltare și învățare ale adulților au generat un șir de noi opinii privind modul de încurajare a autoperfecționării continue. Aceste opinii accentuează, pentru profesioniștii adulți, importanța implicării active în eforturile de instruire, a colaborării eficiente și a oferirii

sprijinului în concordanță cu eforturile proprii și cu propria disponibilitate spre schimbare. Aceste caracteristici nu au constituit o parte a practicilor tradiționale de evaluare.

- **Înțelegerea importanței și complexității predării.** Cercetările curente în domeniul predării accentuează natura contextuală a predării, a învățării prin cooperare și a predării cu scopul obținerii progresului elevilor. Predarea fiind un proces foarte complex, este deja destul de perimată metodologia actuală privind evaluarea profesorilor sau perfecționarea lor profesională.
- **Axarea pe punerea în valoare și utilizarea experienței personale a profesorului.** Recunoașterea importanței experienței personale a profesorului determină înțelegerea clară a procesului de dezvoltare naturală și planificată a profesorului de la novice la expert.
- **O noua abordare a dezvoltării personalului.** Pe parcursul ultimilor ani, cercetătorii au contribuit cu mult la mărirea arsenalului de cunoștințe despre cele mai efective forme de dezvoltare a personalului academic. Cele mai eficiente programe de dezvoltare profesională s-au dovedit a fi cele care stimulează și susțin inițiativele locale și individuale, sînt bazate pe cunoștințe ample despre complexitatea predării, oferă provocări intelectuale, demonstrează respect față de cadrele didactice ca profesioniști, acordă timp suficient și sprijin continuu profesorilor cu scopul de a-i determina să-și formeze noi competențe și să le integreze în experiența acumulată anterior.
- **Reevaluarea practicilor tradiționale de supervizare.** În rezultatul schimbării factorilor contextuali, profesorii încep să pună la îndoială eficiența formelor tradiționale de supraveghere și control din partea administrației. Observațiile administratorului orientate spre identificarea punctelor forte și a deficiențelor sau a domeniilor care necesită îmbunătățire ar trebui substituite prin discuțiile profesionale în cadrul cărora cei ce au asistat la lecții i-ar ajuta pe profesori să reflecteze asupra procesului de instruire. O tendință care se observă în cadrul sistemelor de evaluare din alte țări este cea de a acorda profesorilor opțiuni cu privire la modalitatea de evaluare. Aceste opțiuni includ astfel de activități ca participarea la instruirea în

pereche, inițierea și dirijarea unor proiecte de cercetare pedagogică, elaborarea portofoliilor, elaborarea și realizarea planurilor individuale de dezvoltare profesională. Fiecare dintre noi are un stil de învățare și de predare propriu. Sistemele de evaluare ar trebui să ia în considerație aceste diferențe de stil.

Am fi foarte interesați să putem găsi pe paginile revistei mai multe observări și reflecții asupra procesului și modalităților de evaluare și atestare a cadrelor didactice de la noi din republică (pentru că, în opinia noastră, rubrica *Ponderosa vox* ar trebui de fapt să fie echivalentă cu *Vox populi*). Respectiv, ar fi binevenite și referințele la programele de perfecționare a cadrelor, oferite de diverse instituții. Sînt sau nu aceste programe oportunități de creștere profesională pentru profesori? Țin cont sau nu de experiența de muncă a cursanților? Încurajează sau nu o deschidere spre schimbare și spre apropiere de interesele elevului? Acestea și altele ar putea, probabil, să servească drept subiecte de real interes pentru cititorii revistei noastre nu numai pentru observații, reflecții și întrebări, ci și pentru generalizări și concluzii care ar putea prezenta un material factologic demn de a fi luat în considerație de către factorii de decizie și cercetătorii preocupați de problemele evaluării cadrelor didactice și ale perfecționării lor profesionale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Danielson, C.; McGreal, T. L., *Teacher Evaluation (Evaluarea cadrelor didactice)*, Asociația pentru Supervizare și Dezvoltare Curriculară, Alexandria, VA, S.U.A., Serviciul de Evaluare Educațională, Princeton, NJ, S.U.A., 2000.
2. *Educational Leadership (Leadership Educational)* – revista Asociației pentru Supervizare și Dezvoltare Curriculară, Alexandria, VA, S.U.A., vol. 58, nr. 5 – *Evaluarea cadrelor didactice*, februarie 2001.
3. Joiță, Elena, *Management Educațional*, Editura POLIROM, Iași, 2000.
4. Monteil, J.-M., *Educație și formare*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
5. Niculescu, Rodica Mariana, *Formarea formatorilor*, București, Editura ALL EDUCATIONAL, 2000.

Debarasează-te astăzi de ceea ce
n-ai vrea să ai mâine, iar ceea
ce dorești să ai mâine -
achiziționează astăzi.

Toma d'Aquino



MAPAMOND PEDAGOGIC

Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală și de Est¹

*Selectare, traducere și
comentarii -*

Liliana Nicolaescu

Transformările politice de după 1989 care au declanșat schimbări la toate nivelurile au afectat, bineînțeles, și procesul de dezvoltare a politicii educaționale în țările Europei Centrale și de Est.

În **Ungaria**, s-a făcut încercarea de a stabili centralizat *standardele de pregătire (formare)* a profesorilor. Raportul pentru 1997 privind educația în țara dată descrie în modul următor aceste standarde: "Schimbarea cea mai semnificativă din ultimii ani o constituie elaborarea regulamentului privind *cerințele față de calificarea profesională a profesorilor*. Decretul guvernamental ce conține cerințele față de cadrele didactice pentru clasele V-XII a fost emis în primăvara anului 1997. În baza lor, numărul minim de lecții pentru studenții - viitori pedagogi este de 600, împărțite pe trei domenii după cum urmează: pedagogie generală și teorie a educației - minimum 330 de lecții, didactică generală și metodologie de predare a unei discipline specifice - minimum 120 de lecții și practică de predare în școală - minimum 15% din lecții." ²

Care ar trebui să fie cerințele față de calificarea profesională a cadrului didactic de la noi? Cum poate fi asigurat faptul ca aceste cerințe sau standarde, odată elaborate, să reflecte nevoile reale ale școlii și societății?

Standardele pentru pregătirea cadrelor didactice sînt în curs de elaborare în **Polonia**, unde, în cadrul reformelor educaționale radicale, a fost inițiată o discuție privind rigorile față de un *model al profesorului modern*. ³

În **Slovenia**, Ministerul Educației și Sporturilor și-a declarat intenția de a elabora standarde similare încă în 1996. În **Cehia**, cercetătorii și practicienii interesați de elaborarea standardelor au întâmpinat dificultăți, ministerul de resort făcînd referință la autonomia deplină a universităților și la responsabilitățile comisiei naționale de acreditare în domeniu.

Principala schimbare a abordării pregătirii cadrelor didactice în țările Europei Centrale a fost generată de eliminarea radicală a conceptului conform căruia profesorul trebuia să fie promotorul voinței politice a statului și a partidului comunist.

Se poate constata că în ultimii ani programele de instruire /pregătire a cadrelor didactice la nivel universitar nu mai sînt specializate atît de îngust ca mai înainte, în unul sau două domenii academice. Elementele de conținut incluse în multe din curricula universitare din **Cehia**, de exemplu, presupun, pe lângă cursuri introductive în filozofie, științe politice, economie, sociologie și ecologie, considerate drept “baze ale educației umanistice”, și cursuri de pedagogie, psihologie, comunicare eficientă, relații interpersonale, precum și în alte domenii la alegere, dar relevante pentru curriculumul școlar în uz. De cele mai multe ori, acestea din urmă țin de aria științelor naturale sau de cea a limbilor străine. Construcția dată a curricula de la facultățile pedagogice oferă mai multe posibilități și este destul de atractivă pentru tinerii candidați care, la absolvire, nu mai merg în școală sau pleacă din ea doar peste cîțiva ani.

Aspectul-cheie al reformării la nivel de conținuturi a pregătirii cadrelor didactice îl constituie totuși *orientarea spre instruirea centrată pe elev*. Experiența **Cehiei**, de ajustare și renovare a curriculumului instituțiilor pedagogice, a avut drept rezultat recunoașterea și valorificarea serioasă a unor aspecte importante: *instruirea prin cooperare, diferențierea, individualizarea, formarea abilităților de comunicare, stimularea creativității, motivarea, integrarea copiilor cu deficiențe, relația profesor-elev, diagnosticarea pedagogică* etc. Un număr mare de profesori s-au implicat în *educația despre și pentru drepturile copiilor*.

În majoritatea țărilor Europei Centrale și de Est, sistemul de prelegeri și seminarii tradiționale universitare pierde tot mai mult în fața *cursurilor integrate*, elaborate în baza necesităților reale de formare a abilităților practice. Problema formării abilităților de instruire constituie unul dintre aspectele cele mai frecvent discutate în cadrul conferințelor internaționale ce țin de domeniul formării profesionale a cadrelor didactice.⁴ Pe parcursul acestor dezbateri a fost criticat modelul tradițional conform căruia viitorul pedagog era doar informat în domeniu și despre științele educației, în loc să i se ofere posibilitatea de a achiziționa abilități profesionale aplicabile, inovatoare și relevante pentru procesul de predare-învățare-evaluare.

Iată o încercare de a explicita ce înseamnă *abilități profesionale aplicabile, inovatoare și relevante pentru procesul de predare-învățare-evaluare* care trebuie achiziționate în cadrul studiilor la facultate (modelul **Poloniei**):

Studentul absolvent, viitor profesor, trebuie să fie capabil de:

- a face față situației în momentul contactului cu un grup nou (necunoscut) de elevi;
- a aplica tehnici simple de observare, chestionare și metode sociometrice pentru a cunoaște bine grupul de elevi;
- a studia și a analiza mediul școlar local și condițiile de trai ale elevilor, pentru a putea face concluziile necesare privind elaborarea unor activități educaționale adecvate;
- a face un studiu de caz concret asupra situației elevilor dezavantajați sau cu probleme și a familiilor acestora;
- a crea un climat de cooperare între elevi, a facilita același tip de climat în cadrul colectivului pedagogic și a lucra în echipă;
- a organiza acțiuni preventive și de corectare privind elevii și riscurile prezente în mediul local (abuzul de droguri, nerespectarea reprezentanților minorităților etnice etc.).⁵

O abordare analogică celei de mai sus a fost adoptată și în cazul organizării și conținuturilor așa-zisului “semestru clinic” – adică a practicii pedagogice la Facultatea de Științe ale Educației de la Universitatea “Karlovy”, Praga, **Cehia**. Scopul unei asemenea abordări este *de a-l ajuta pe studentul – viitor profesor să*

Ce loc ocupă acest aspect - centrarea pe elev - în programele de studii pedagogice actuale de la noi?

În ce măsură sînt abordate și valorificate instruirea prin cooperare, diferențierea, individualizarea, formarea abilităților de comunicare, stimularea creativității, motivarea, integrarea copiilor cu deficiențe, relația profesor-elev, diagnosticarea pedagogică etc. – în cadrul cursurilor de la facultățile noastre pedagogice?

Există asemenea cursuri integrate la noi? Căror nevoi reale ar putea să răspundă asemenea cursuri? Ar fi util un schimb de experiență cu cei care le implementează?

În ce măsură etapa de practică pedagogică a studenților de la noi îi pregătește, îi ajută și le solicită achiziționarea unor asemenea cunoștințe, abilități și atitudini?

La care dintre facultățile noastre pedagogice se pune accentul pe pregătirea profesorilor în vederea dezvoltării relațiilor dintre școală și comunitate?

Care este situația curentă în Republica Moldova? Care e raportul real dintre “teoria abstractă” și “problemele practice reale” în curricula universitare actuale?

În ce măsură s-au schimbat structura și conținutul programelor și planurilor de învățământ de la noi, în ultimii 10 ani, pentru a putea pregăti studenții să răspundă la provocările realităților școlare? În ce măsură pot răspunde programele de perfecționare oferite de aceleași facultăți necesităților reale ale cadrelor didactice din câmpul muncii?

cunoască profund viața școlară, să-și evalueze capacitățile pedagogice și să acumuleze cunoștințele, abilitățile necesare pentru a putea lucra cu elevii, cu părinții acestora și cu reprezentanții comunității în genere, aspectele în cauză situându-se tot mai mult în centrul atenției cadrelor didactice.

Și în cazul **Slovaciei**, elementele de bază care ar urma să fie realizate în cadrul reformării sistemului de pregătire a cadrelor didactice reprezintă aspectele-cheie abordate în documentele de politică educațională:

“Pentru a îmbunătăți calitatea pregătirii cadrelor didactice este *necesar să se pună accentul pe dezvoltarea abilităților de predare-învățare-evaluare a viitorilor profesori și să se stabilească limite clare îndelungatei predilecții a formatorilor pentru prelegerile teoretice generale*. Una dintre cele mai frecvente critici aduse instituțiilor de învățământ superior este cea privind *contradicția dintre “teoria abstractă” și “problemele practice reale”*, din câmpul muncii. În învățământul universitar, libertatea deplină a facultăților privind dezvoltarea structurii și conținuturilor curriculare este absolut îndreptățită și normală. Nu există ierarhii superioare care să dicteze. Fără îndoială, vor avea loc schimbări curriculare de substanță. Deja există o anumită presiune pe direcția acestora, inclusiv și pe direcția *oferirii mai multor posibilități studenților pentru a putea opta pentru anumite cursuri și, desigur, pentru a-și putea alege profesorii*. Considerațiile privind următorii pași pun accentul pe trecerea la un sistem de credite și la programe modulare de studii, precum și la o cooperare mult mai strânsă între profesorii universitari și cei școlari, prin intermediul unor parteneriate benefice, i.e. școli care să servească drept laboratoare de lucru pentru universități, o *implicare calitativă* a instituțiilor de învățământ superior în domeniul perfecționării cadrelor didactice etc.”⁶

Cele expuse mai sus reprezintă doar câteva amănunte, din multele demne de considerație, privind dinamica dezvoltării sistemelor de pregătire a cadrelor didactice în țările Europei Centrale și de Est. Lecturarea altor materiale la același subiect ar putea genera, probabil, mai multe întrebări decât cele enunțate de noi pe marginea tezelor privind starea de lucruri din țara noastră în acest domeniu. Ar fi interesantă o analiză la care s-ar putea angaja chiar cadrele universitare de la facultățile noastre pedagogice și studenții – viitori pedagogi. Acestea sînt doar câteva dintre aspectele la care revista noastră așteaptă contribuțiile cititorilor – profesori și studenți, factori de decizie preocupați de problemele pregătirii și perfecționării cadrelor didactice.

¹ Teze din raportul prof. Jirí Kotásek (Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea “Karlov”, Praga, Cehia) la Conferința a 24-a anuală a Asociației Europene pentru Educația Profesorilor, 20 august – 5 septembrie 1999, Leipzig: *Problemele privind reformarea pregătirii cadrelor didactice* (Selectare, traducere și comentarii – Liliana Nicolaescu).

² OKI – Institutul Național pentru Educație Publică din Budapesta. *Educația în Ungaria. 1997*, Budapesta, 1998.

³ Janowski, A. *Reforma a model nauczyciela*. (O reformă și un model al profesorului) //Nowe w szkole 1998-1999, Varșovia.

⁴ Conferința Internațională pentru Educație a U.N.E.S.C.O., Geneva, 1996; Conferința Mondială a U.N.E.S.C.O. pentru Problemele Învățământului Superior, Paris, 1998; Conferința a 24-a anuală a Asociației Europene pentru Educația Profesorilor (ATEE) – “Nivelul cunoștințelor profesionale ale cadrelor didactice și disciplinele de referință în cadrul instruirii profesorilor” - Leipzig, 30 august – 5 septembrie 1999; Conferința a 25-a anuală a Asociației Europene pentru Educația Profesorilor (ATEE) – *Problemele formării profesionale a cadrelor didactice și cooperarea globală. O cale pentru autoinstruirea permanentă*, Barcelona, 28 august – 2 septembrie 2000.

⁵ Janowski, A. *Reforma a model nauczyciela*. (O reformă și un model al profesorului) //Nowe w szkole 1998-1999, Varșovia.

⁶ Vantuch, J. *Problems of Teachers and Teacher Education in Slovakia*. (Problemele profesorilor și ale pregătirii lor profesionale în Slovacia, 1999.

Perfecționarea cadrelor didactice în Japonia

În Japonia profesorii constituie una dintre categoriile de bază ale societății care, de altfel, a pus pe umerii acestora multe responsabilități, având, totodată, și expectații înalte pentru ei.

Prin noțiunea de “școală” cultura japoneză subînțelege nu doar transmiterea de cunoștințe, dar și cultivarea unei moralități înalte, a unor caracteristici personale și a valorilor general-umane. Din aceste considerente, soluționarea problemelor privitor la perfecționarea cadrelor este legată anume de dezvoltarea calităților enumerate, și nu de rezultatele academice.

Perfecționarea este obligatorie pentru profesorii școlilor publice, indiferent de stagiul lor de muncă. Atât perfecționarea cadrelor didactice, cât și cercetările în domeniu se desfășoară, de cele mai multe ori, în instituțiile de învățământ. Conform directivelor Ministerului Educației și ale consiliilor prefecturale și municipale, profesorilor de la școlile publice li se oferă cursuri de perfecționare cu o durată minimă de 20 de zile per an, fără a se ține cont de domeniul de activitate, stagiul de muncă etc.

Perfecționarea cadrelor didactice din Japonia se realizează în cadrul a cinci tipuri de training:

- **training** desfășurat în școala în care activează profesorul respectiv;
- **training informal** organizat în mod individual de cadrele didactice prin constituirea unor grupuri mici de profesori din district care se ocupă, în special, de cercetări în domeniu;
- **training** organizat de centrele de instruire locale;
- **training** pentru managerii școlari și specialiștii care oferă consultanță în probleme de curriculum, organizat de Ministerul Educației la Centrul Național de training;
- **training cu durata de 2 ani** oferit anual și desfășurat la instituțiile naționale, al cărui scop este perfecționarea la nivel avansat a profesorilor cu realizări deosebite, pentru care sînt triate doar câteva sute de cadre didactice din întreaga țară.

La organizarea și desfășurarea cursurilor de perfecționare și a activităților de cercetare își aduc contribuția atât Ministerul Educației, cât și multe organizații ale profesorilor.

Perfecționarea cadrelor didactice are loc, de regulă, chiar în școala de funcționare a profesorului și este supravegheată de *shido shuji*, pedagogi-metodiști cu vastă experiență. Profesorii participă, de asemenea, la diferite întruniri pentru a discuta planuri de activitate și metode noi de predare, demonstrate ulterior în cadrul unor ore deschise asistate de *shido shuji* și colegi. Centrele locale de instruire susțin perfecționarea cadrelor didactice, oferind consultanță și finanțînd cercetări. Fiecare dintre cele 47 de prefecturi și 10 dintre cele mai mari municipii au câte un centru local de instruire. În 1985, de exemplu, Centrul de Instruire din municipiul Hiroshima a propus 159 de programe de perfecționare pentru 21 de domenii de activitate. Programele prevăzute pentru o durată de 1-5 zile au inclus subiecte la pedagogie, managementul școlar, tehnologia educațională, managementul în clasă. Pe lângă *shido shuji*, centrul mai invită și profesori universitari, judecători, manageri industriali. O dată în șase ani toți profesorii sînt obligați să se prezinte la centru pentru o perioadă de trei zile în vederea familiarizării cu informația la zi, discutării unor metode noi de predare etc.

O altă metodă de perfecționare este oferită de cele trei instituții naționale: Hyogo, Joetsu, Takushima. Acestea selectează profesori experimentați care în urma programului de studii obțin diploma de magistr.

Diversitatea modalităților de realizare a perfecționării cadrelor didactice, cerințele înalte, dar și facilitățile acordate de Ministerul Educației, cumulate cu interesul personal al profesorilor, contribuie la consolidarea acestei verigi de maximă importanță pentru societatea japoneză care investește mult în instruirea profesorilor pentru a atinge culmile calității activității didactice.

Selectare și adaptare: Victor Koroli





Tatiana TURCHINĂ

„Educația pentru fiecare” – principiu fundamental al sistemului educațional danez

Piața muncii, fluxul informațional, concurența solicită noi abilități și competențe din partea angajaților. Lumea afacerilor, industria, medicina, sfera serviciilor publice tot mai insistent reclamă specialiști de calitate înaltă.

Ce fac cei al căror „echipament” intelectual sau financiar nu le permite să termine o facultate sau să efectueze stagii de recalificare?

Articolul de față își propune să aducă la cunoștință unele aspecte ale politicii educaționale din Danemarca care reflectă cu fidelitate sistemul democratic al acestei țări. Cuvintele-cheie ale educației sînt: Democrație, Egalitate, Dialog.

Formarea tinerilor și adulților ocupă un loc important în cadrul sistemului educațional danez. Ei au la dispoziție o varietate de opțiuni pentru a-și continua studiile atît teoretico-științifice, cît și cele vocaționale.

Sistemul educațional danez este organizat astfel încît fiecare are posibilitatea de a alege una din direcțiile expuse mai jos, de a-și continua studiile imediat după cl.I-IX sau mai tîrziu, de a obține o altă calificare sau de a-și dezvolta noi abilități.

Vom prezenta o descriere succintă a structurii educației tinerilor și adulților care se realizează la două niveluri:

I. Educația secundară care include:

1. Educația secundară superioară generală:
 - a) „Gymnazium”;



- b) cursuri de pregătire pentru examene (HF).

2. Educația secundară vocațională

II. Educația superioară:

1. Educația superioară de scurtă durată (2 ani).
2. Educația superioară de durată medie (3 ani).
3. Educația superioară de lungă durată (7-8 ani).

După cum afirmă înșiși danezii, sistemul lor educațional este confuz pentru mulți dintre ei, dar cu atît mai mult pentru străini. Dar, să descifrăm fiecare treaptă.

În Danemarca aproximativ 95% din elevii ce absolvesc 8-9 clase au posibilitatea de a-și continua studiile la școlile secundare sau vocaționale.

„Gymnazium” este una dintre formele educației secundare superioare generale, în care învață 38% din elevii cu studii secundare primare. După trei ani de studii, elevii, prin susținerea unor examene în scris, primesc calificativul pentru admitere la universitate sau la alte instituții superioare. Obiectivul „Gymnazium”-ului îl constituie instruirea generală și pregătirea teoretico-științifică pentru continuarea studiilor. Studenții pot opta pentru unul dintre cele două profiluri: lingvistic și matematic. În „Gymnazium” se practică divizarea disciplinelor în *obligatorii* (aceleași pentru toate școlile) și *opționale* (variază de la o școală la alta).

Cursurile de pregătire pentru examene (HF) reprezintă o formă de învățămînt pentru tinerii și adulții care au abandonat la un moment dat studiile și doresc să și le reia, precum și pentru absolvenții școlilor secundare primare. Cursurile HF oferă, similar „Gymnazium”-ului, o pregătire generală pentru o eventuală continuare a studiilor. Perioada de instruire a tinerilor cu frecvență „full-time” este de doi ani. Adulții pot frecventa o singură disciplină obligatorie sau pot opta pentru un program integral. Sistemul de materii oferă discipline obligatorii și opționale. Spre deosebire de „Gymnazium” examenele pot fi susținute oral și/sau în scris, programa fiind flexibilă.

O altă formă opțională de studii secundare este *educația vocațională și training-urile*, al căror scop este calificarea studenților pentru angajarea în cîmpul muncii. Circa 57% din tineri urmează colegiile vocaționale. Merită atenție faptul că reprezentanții pieței muncii sînt implicați direct în activitatea colegiilor vocaționale. Întreprinderile, companiile sînt parteneri în elaborarea și implementarea programelor de învățămînt. Modificarea conținutului și a structurii programelor are loc în cooperare sau la solicitarea comitetelor sau consiliilor speciale ce

coordonează ofertele de pe piața muncii. Astfel, se tinde spre minimalizarea distanței dintre înregistrarea noilor necesități de competență și introducerea acestora în educația specialiștilor.

În Danemarca funcționează 4 tipuri de colegii vocaționale:

- tehnice;
- economice;
- agricole;
- de asistență socială și protecție a sănătății.

Colegiile oferă patru categorii de programe:

- educația vocațională și training;
- educația secundară vocațională superioară (HHX, HTX);
- Programul *Diplomei academice*;
- educația continuă pentru adulți.

Programa de instruire se focusează pe învățare, mai puțin pe predare. Studenții sînt antrenați să-și aleagă și să-și gestioneze propriul proces de instruire prin elaborarea unui plan individual de studiu.

În cadrul educației vocaționale, nu există conceptul de *clasă*. Activitatea se desfășoară în grupe organizate în funcție de necesități, profesorii fiind doar facilitatori ai acesteia.

Programul *Educația vocațională și training* prezintă modelul tip „sandwich” în care instruirea teoretică alternează cu cea practică la întreprinderi și companii. Programul prevede două niveluri:

Nivelul I – de bază: studenții frecventează disciplinele obligatorii și opționale care oferă dezvoltarea unor abilități relevante domeniului ales.

Nivelul II – de specializare (principal): presupune atît ore teoretice, cît și practice la întreprinderile cu care este încheiat un contract ce stipulează și remunerarea studentului cu cel puțin un salariu minim.

Durata și perioadele de efectuare a practicii variază de la un colegiu la altul. De exemplu, colegiile tehnice propun pentru nivelul de bază 20 de săptămîni, dar acesta poate fi extins pînă la 60 pentru studenții cu necesități speciale. Pentru nivelul I colegiile economice propun 38 sau 76 de săptămîni, iar perioada de studii la nivelul II durează 4 săptămîni, urmată de practica în companiile de business.

Admiterea nu este restrictivă, important fiind ca pretendentul să aibă nivelul primar.

Educația secundară vocațională superioară constă din două tipuri de cursuri, cu durata de trei ani, frecventate de 16% din elevii absolvenți ai claselor I-IX. Obiectivul acestora este pregătirea studenților pentru admiterea la instituțiile superioare și pentru angajarea în cîmpul muncii.

Cursurile de orientare comercială (HHX) și cele de orientare tehnică (HTX) oferă subiecte generale și de specialitate: 2/3 din timpul acordat studiilor (3 ani) este repartizat disciplinelor obligatorii și 1/3 –



celor opționale. La decizia studentului, cursul opțional poate fi transformat în obligatoriu.

Admiterea la cursurile în cauză se face în baza studiilor primare secundare în urma examenelor la obiectele relevante susținute cu o notă de promovare. Absolvenții acestora au posibilitatea să-și continue studiile la colegiile vocaționale de la nivelul II.

Programul *Diplomei academice* presupune studii tehnice și economice superioare (2 ani). Cursurile sînt, în fond, teoretice, iar la absolvirea lor studenții obțin o diplomă de specialitate recunoscută pe plan internațional.

Profesorii au studii universitare și experiență în domeniul tehnic sau economic.

Programul *Educația continuă* este orientat spre cei care au renunțat la studii sau au nevoie de recalificare. Colegiile vocaționale oferă adulților programe speciale flexibile.

Colegiile vocaționale oferă cursuri de calificare adulților cu studii necomplete, care au fost angajați în cîmpul muncii după școala primară secundară. Cursanții pot opta pentru frecventarea unor anumite obiecte.

Programul *Diplomei academice* este valabil pentru adulții calificați încadrați în activitate profesională. Cursantul face studii conform unui program elaborat individual.

În Danemarca, agricultura este ocupația a circa 4% din populație și constituie 15% din exportul național de produse. Cele 25 de colegii cu profil agricol pregătesc studenții pentru a se angaja la întreprinderile agricole sau pentru admiterea la Universitatea Regală de Veterinarie și Agricultură, unde studiile durează 3 ani și 6 luni. Programul include 3 perioade de bază (8, 20 și 24 săptămîni) ce alternează cu perioade de efectuare a practicii de producție.



În 1991, în cadrul educației vocaționale a fost introdus un nou program *Asistența socială și protecția sănătății*, al cărui obiectiv este pregătirea următoarelor categorii de specialiști: educatori sociali, asistenți sociali, îngrijitori, învățători, consilieri, terapeuți etc., adică a specialiștilor cu o calificare pedagogică/socială și de asistent. Ei vor lucra cu copii de vîrstă preșcolară și persoane handicapate, cu persoane în vîrstă și bolnavi somatici (în special cu cei incurabili), mintali.

Programa de studiu este organizat după modelul „sandwich” și durează 41 de luni. Majoritatea colegiilor de asistență socială și protecție a sănătății au următoarea structură: (vezi tabelul).

Admiterea la colegiu solicită o calificare obținută anterior sau experiență în domeniu.

Școlile de producție sînt cele care timp de 6 sau 12 luni oferă cursuri de pregătire practică a tinerilor ce nu au studii primare complete. Cursurile pregătitoare îi stimulează pe participanți pentru o ulterioară educație vocațională. De regulă, elevii sînt instruiți în croitorie, prelucrarea lemnului și a metalului, protecția naturii.

Pentru tinerii sub 19 ani, care nu manifestă interes pentru nici o profesie, sînt organizate așa-numitele cursuri de „inițiere” (840 de săptămîni) care îi familiarizează cu varietatea de instituții și programe vocaționale.

Astfel, sistemul educației vocaționale în Danemarca constituie un sistem comprehensiv cu multiple posibilități.

Pe lângă aceste instituții este binevenită rețeaua de școli pentru instruirea adulților, printre care:

A) *Centrul de educație pentru adulți* (VUC) oferă posibilitatea de continuare a studiilor celor care le-au abandonat anterior. Se admit persoane de la vîrsta de 18 ani. Centrul pune la dispoziție disciplinele de la nivelul școlii primare pînă la nivelul școlii secundare superioare. Cursanții își pot alege un obiect sau mai multe, pot frecventa la zi sau seral. Studiile finalizează cu susținerea unor examene. La VUC se pot înscrie și adulții care vor să cunoască conținutul disciplinelor din școala primară pentru a-l învăța pe propriul copil sau pentru a-l ajuta la teme.

Spre deosebire de studiile din colegii, care sînt gratuite, aici există taxe parțiale (de ex., taxa pentru 160 ore este de 300 Kr D - 36\$ S.U.A.).

B) „*Folk High School*” sînt niște școli private ai căror membri decid conținutul și formele de predare. Obiectivul acestora este dezvoltarea personală, ceea ce semnifică că orele de curs: comunicarea socială, arta, muzica, sportul și alte activități facilitează descoperirea comprehensiunii și creșterii sinelui și ameliorarea relațiilor umane. Aici nu există examene sau teste. Max Ustrup, directorul unei asemenea școli, afirmă: „*Noi le sugerăm oamenilor să-și asume responsabilitatea pentru sine și să-și accepte propria persoană. Noi semănăm provocări și construim poduri între oameni*”.

Cursurile de lungă durată (538 săptămîni) sau de scurtă durată (14 săptămîni) sînt achitate parțial de cursanți.

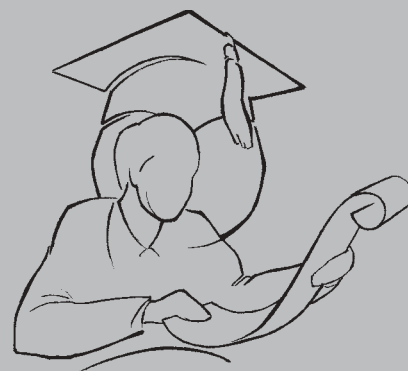
Datorită varietății de instituții pentru tineri și adulți, sistemul educațional din Danemarca reușește să contribuie la dezvoltarea socială și economică, să furnizeze specialiști ce corespund solicitărilor pieței muncii.

Educația este apreciată ca o adevărată investiție în viitorul societății.

anul 1	Studii la colegiu	12 săptămîni plasament	Studii la colegiu
anul 2	26 săptămîni plasament	Studii la colegiu	
anul 3	Studii la colegiu	26 săptămîni plasament	
anul 4	Studii la colegiu	Examene	

Pentru a-l învăța pe altcineva, e nevoie de mai multă minte decât pentru propria instruire.

Michel Eyquem de Montaigne



EVENIMENTE C.E.P.D.



Vitalie POFA

O speranță pentru școlile din Republica Moldova

educațional din Moldova prin instituirea unei rețele naționale de școli angajate permanent într-un proces de autoevaluare.

Realizate într-o atmosferă favorabilă atingerii obiectivelor propuse, activitățile atelierului au relevat necesitatea aplicării unor noi soluții pentru problemele cu care se confruntă școlile din Moldova, precum și asigurarea unei colaborări între școli, prin intermediul căreia ar avea acces la cele mai reușite practici educaționale și, desigur, posibilitatea de a le implementa în comunitățile în care activează.

Următoarea etapă a desfășurării proiectului o constituie organizarea unei tabere de vară pe parcursul căreia reprezentanții Direcțiilor Generale Județene de Învățământ, Tineret și Sport vor elabora

Printre evenimentele cu impact major asupra viitoarelor activități ale Centrului Educațional PRO DIDACTICA se înscrie atelierul *Autoevaluarea școlii* organizat între 11-13 mai 2001 de Programul *Evaluarea Unității Școlare* în colaborare cu Universitatea Metropolitană din Leeds (Marea Britanie), reprezentată de dr. prof. Paul Clarke. Cititorii își amintesc, probabil, de interviul acordat de prof. Clarke revistei *Didactica Pro...* în nr. 3, unde se referea la intenția elaborării unui proiect de colaborare între cele două instituții, intenție care începând cu februarie 2001 a devenit realitate.

Activitățile atelierului *Autoevaluarea școlii* s-au desfășurat cu participarea reprezentanților Direcțiilor Generale Județene de Învățământ, Tineret și Sport, a directorilor și directorilor adjuncți ai acestor instituții, precum și a specialiștilor principali și a inspectorilor. De asemenea, la atelier au participat și directorii școlilor implicate în proiectul-pilot.

Obiectivul major al atelierului a fost crearea premiselor pentru construirea unui dialog constant între reprezentanții diferitelor structuri ale sistemului





planurile activităților pentru anul de studii 2001 – 2002, ceea ce va permite realizarea obiectivelor propuse și obținerea unor noi rezultate în colaborarea dintre instituțiile implicate în reforma sistemului educațional.

PRO DIDACTICA ÎN CONTEXT REGIONAL

În ultimul timp, forma cea mai răspândită de organizare a proceselor pentru realizarea unor obiective o constituie *proiectul*. În Republica Moldova există instituții specializate în instruirea celor ce doresc să elaboreze proiecte pentru obținerea de fonduri de la agențiile internaționale de dezvoltare. De asemenea, există multe organizații neguvernamentale care pe parcursul ultimilor ani au reușit să obțină finanțări suplimentare, fapt datorat competenței acestora de a elabora proiecte coerente, cu obiective clare și realizabile, relevante pentru situația beneficiarilor.

Oricum, experiența demonstrează că un proiect bine conceput nu înseamnă întotdeauna și un plan sistematizat. Finanțatorii sînt întotdeauna interesați de modul în care proiectele respective vor fi estimate, ceea ce presupune necesitatea încorporării unui sistem de evaluare la diferite niveluri. La argumentul dat mai poate fi plusat și altul ce ține de integritatea organizațiilor care administrează proiecte: dacă organizația într-adevăr are intenții serioase privind modul în care sînt implementate activitățile proiectului, fiind interesată și de impactul lor asupra beneficiarilor, atunci evaluarea devine o sursă constantă de dezvoltare organizațională optimă.

Ținînd cont de cele expuse mai sus, dorim să oferim o soluție integrală pentru instituțiile ce solicită

obținerea unor fonduri suplimentare de la donatori străini, dar care urmăresc și eficientizarea propriilor activități prin elaborarea și implementarea unor procedee de evaluare a proiectelor pe care le administrează – *MAPA-Project*. Aceasta constituie o metodologie integrală de planificare și evaluare a proiectelor, elaborată de Ulrich Schiefer, profesor la Institutul de Management din Lisabona (Portugalia) și Reinald Döbel, profesor la Universitatea din Muenster (Germania).

Prin intermediul unui ciclu de seminarii organizate de Institutul pentru Politică Educațională Budapesta (Ungaria), această metodologie a devenit parte constitutivă a competențelor de elaborare și implementare a proiectelor a două organizații din Republica Moldova: Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Alianța de Microfinanțare din Moldova, care nu doar o aplică în propriile activități, ci contribuie și la promovarea ei prin rețeaua Fundațiilor Soros din spațiul ex-sovietic.

În acest sens, în perioada 31 mai - 5 iunie 2001 Fundația pentru o Societate Deschisă din Georgia a găzduit seminarul *Planificarea și evaluarea programelor educaționale* organizat de Institutul pentru Politică Educațională, la care au participat reprezentanți ai diferitelor programe din cadrul Fundațiilor Soros din Georgia, Uzbekistan, Azerbaidjan, Kazahstan și Ucraina.

În calitate de facilitatori ai acestui atelier au fost Igor Pădure, Directorul Executiv al Alianței de Microfinanțare din Moldova și subsemnatul, Coordonator de Program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Activitățile acestui atelier au demonstrat o dată în plus interesul sporit pentru tehnicile de planificare și evaluare – instrumente de eficientizare a managementului proiectelor și de îmbunătățire a performanțelor organizaționale.





Sofia BOLDURATU

Investiția în educație

cabilor care-și pot continua studiile pînă la o vîrstă mai înaintată. Sistemul este bine gîndit, perfect ancorat în realitate și armonizat cu tendințele moderne pe plan internațional, păstrînd totodată și elemente tradiționale, a căror eficiență a fost confirmată pe parcursul anilor.

Structura sistemului educațional

- *Educația preșcolară*

La dorința părinților, copiii de la 3 pînă la 5 ani pot frecventa grădinița, iar începînd cu vîrsta de 6 ani – clasa pregătitoare în cadrul grădiniței sau al școlii.

- *Școala de cultură generală* include clasele I-IX (obligatoriu) și clasa X (opțional).

Copiii nu sînt obligați să facă școală, ei *au dreptul să meargă la școală*, spun danezii.

10% dintre copii frecventează școlile particulare. Dacă, de exemplu, 20 de părinți doresc să deschidă o școală particulară, ei fac un demers la Consiliul Comunității și obțin autorizație, precum și acoperirea a 85 % din cheltuielile necesare pentru funcționarea acesteia.

Școala de cultură generală (învățămîntul de bază) este dirijată de un director considerat un bun manager, numit de Consiliul Comunității, care are același statut social ca și profesorul. El discută cu profesorii, asistă la lecții în scopul eficientizării procesului de colaborare, și nu pentru a-i verifica.

Responsabilitatea pentru instruirea și educația copiilor le revine cadrelor didactice. Pregătirea lor profesională se face în instituții speciale, de aceea ulterior ele sînt competente să țină cursuri la patru discipline diferite. Profesorii au o mare libertate în activitate, fac *ceea ce consideră că e bine și cum e mai bine* însă, în mod obligatoriu, în colaborare cu directorul, părinții, colegii și copiii.

Ministerul Educației decide și recomandă ce discipline – obligatorii și opționale – urmează a fi studiate, precum și numărul minim de ore. Consilierii comunității, împreună cu profesorii și directorii, stabilesc majorarea sau micșorarea numărului de ore recomandate la disciplinele respective. Începînd cu clasa întâi, disciplinele de bază sînt: limba daneză care le educă copiilor spiritul de identitate și apartenență la națiunea daneză; matematica care formează gîndirea logică; muzica și arta plastică care educă gustul estetic și dezvoltă creativitatea elevilor; sportul (inclusiv înotul) care formează și menține condiția fizică și sănătatea copiilor.

Din clasa a VI-a se studiază limba engleză, iar din clasa a VII-a – și limba germană.

Fiecare om în viață aude, cel puțin de două ori, despre Danemarca. Prima dată, în fragedă copilărie, descoperind minunatele povești ale lui Hans Christian Andersen. A doua oară, în adolescență, citind în expunerea genială a lui William Shakespeare drama prințului danez Hamlet, torturat de acea veșnică întrebare: *“A fi sau a nu fi?”*

Cu sprijinul Centrului Educațional PRO DIDACTICA și al Fondului Danez pentru Democrație, participînd la Proiectul *Schimb de experiență și familiarizare cu sistemul educațional danez*, am efectuat o vizită de lucru în Danemarca, în cadrul unui grup alcătuit din cîțiva reprezentanți ai diferitelor instituții, preocupați de problemele educației.

Am descoperit o țară prosperă, bine organizată, cu o economie dezvoltată, cu un „program” clar formulat: *O viață bună pentru fiecare*. Am întîlnit oameni cu zîmbetul pe buze și cu sufletul deschis, profesioniști care își fac meseria cu responsabilitate. Peisaje încîntătoare, cu mori de vînt ce produc energie electrică, cu poduri uriașe aruncate peste ape pentru a uni insulele, întregind astfel țara. Peste tot domnește ordinea și disciplina. Case îngrijite, vopsite în culori vii, adevărate bijuterii arhitecturale, se profilează pe verdele crud al gazonului presărat cu flori, evidențiind gustul estetic al locatarilor.

Pentru a înțelege acest miracol, care îl surprinde pe cel venit din altă parte, este necesar să-i cunoști mai bine pe danezi. Aceștia preferă să spună despre sine: nu sîntem nici mai buni, nici mai răi ca alții, sîntem pur și simplu diferiți. Danezii sînt oameni creativi, cărora le place lucrul bine făcut și care își iubesc țara. Cinstirea drapelului se consideră o datorie sacră, de aceea îl poți vedea pretutindeni: în curtea caselor, la intrarea în magazine, la școală etc. Multe lucruri devin mai clare după ce te familiarizezi cu concepția educațională a statului danez.

Sistemul educațional

Finanțat în totalitate de stat, sistemul educațional al Danemarccii asigură tuturor o instruire continuă în diferite tipuri de școli, în funcție de dorința edu-

Anul European al Limbilor 2001



Europa dillirin yili 2001

Европейската година на езиките 2001

Европейский год языков 2001

Европейский рік мов 2001

Ano Europeu das Línguas 2001

Europäisches Jahr der Sprachen 2001

European Year of Languages 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001

Ion VATAMANU

CUVINTELE

Și-s toate demne și stăpîne,
Și-s poruncite-așa de mama,
Și sună cînd le bați arama,
Și-s toate demne și stăpîne.

Și au atît cît are-o limbă
A-și spune dorul și destinul,
Și-mbărbătează ca și vinul,
Și au atît cît are-o limbă.

Și-s toate vii, iar viața lor
Se luptă să înfrunte moartea,
Și-și compun din viață cartea,
Și-s toate vii, și-i viața lor.

Iar tu le curăță și drepte
Le spune-n fața orișicui,
Să te-nțeleg și eu ce spui,
Iar tu le curăță și drepte

Le spune azi, le spune mîine
Cu inima ce bate-n tine,
Cu zări mai noi și mai senine,
Le spune azi, le spune mîine.

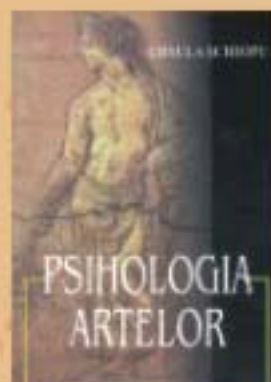
Căci eu de-acolo, din vecie
Cu neodihnă-am să te întreb:
– Ce face el, străbunul verb?
Ce face el, străbun cuvîntul,
Și cum e viața și pămîntul?
Căci eu de-acolo din vecie
Mai am a spune și a scrie.

Cărpile ne delectează pînă în măduva oaselor, ne vorbesc, ne dau sfaturi și sînt unite cu noi printr-o familialitate vie și armonioasă.

Petrarca



EX LIBRIS



Ursula Cchiopu, PSIHOLOGIA ARTELOR, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1999.

Autoarea oferă cititorilor interesați un argument pentru a acorda psihologiei artelor rolul pe care aceasta îl merită în mediul de toate gradele, în viața fiecăruia din noi și nu doar a celor ce în mod special se implică în lumea creativității artistice. Or, prin contactul cu arta se sensibilizează sentimentul de bază al personalității, atât de important pentru procesul educativ.

Cartea ne invită la o întâlnire cu opera de

artă – un tablou, o sculptură, un palat, un spectacol, o icoană etc. – generatoare de emoții și trăiri, nu doar la nivel descriptiv, interpretativ, ci și prin decodarea mesajelor complexe ale unei valori autentice, creând o punte între cel ce posedă capacitatea de a crea și omul-contemplator.

Astfel, psihologia artelor este o disciplină care, diagnosticând arta ca produs superior, evoluția ei, creatorul și destinul acestuia adesea nerespărit și condamnat uitării, dar și psihologia consumatorilor de artă, ne îndeamnă la un nou stil de viață: mai curat și mai onest decât de meditații, de crutare a surselor de



Aurel Cuzacu, LOGICA FĂRĂ PROFESOR. Teste, exerciții, probleme. Editura Humanitas, București, 1998.

Apropiat de seria *Cerșoare elevului*, lucrarea aici propune și demonstrează nu doar îndreptarea, dar și eficacitatea învățării fără profesor a logicii. Concepută ca un mic instrument de studiu complementar, culegerea prezintă o mare varietate de teste de cele mai diverse categorii (cu alegere duală, de tip pereche, cu alegere multiplă, cu răspuns scurt sau de completare, cu răspuns deschis, structurat, de tip problemă etc.). Scopul lucrării este acela de a-l învăța pe cititor și

găndească corect, să argumenteze, să demonstreze. Ca potențialul cititor să fie vizat liceanul, dar și absolventul, profesorul de filozofie. Lucrarea ar putea fi o pierdere intelectuală pentru orice cititor (tonar sau vorstnic) care, într-o lume unde valorile încă nu s-au aezat, găsește un punct de sprijin pentru a-și susține și promova ideile. Originalitatea concepției moderne constă în realizarea unui sistem accesibil de teste, "urcucul" rezolvării, uneori destul de greu, fiind facilitat de autor prin indicații și modele de rezolvare. „Jucându-se” cu aceste teste, cititorul aici va onști fără efort fundamentele logicii clasice și



Elvira Crețu, PROBLEME ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE. Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor. Editura ALL EDUCAȚIONAL, București, 1999.

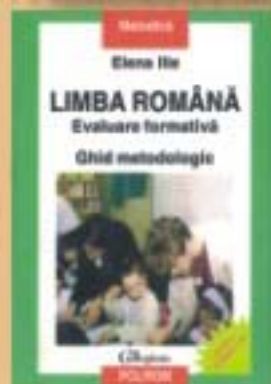
Probleme ale adaptării școlare reprezintă o bază orientativă în abordarea acțiunilor psihopedagogice necesare susținerii proceselor adaptative la vârste mici.

Cartea se adresează, cu precizie, educatoarelor și învățătorilor, dar fiind relevantă foarte strons în mediul preșcolar și cel școlar primar și argumentează

necesitatea unui "stil pedagogic suplă" drept garant al reușitei pedagogice. "Copilul trebuie să vină la școală bucuros și să plece fericit, simțind că tot ce îl însoțește este propriu."

Scopul lucrării este de a asigura unitatea și continuitatea mersurilor educaționale, spre a se evita devieri comportamentale și dezvoltarea copilului și, implicit, incapacitatea acestuia de a se adapta/readapta la noi condiții și cerințe.

Lucrarea poate fi utilă și părinților care doresc să se informeze în privința îndatoririlor ce le revin, ca primii educatori,



Elena Ilie, LIMBA ROMÂNĂ. EVALUARE FORMATIVĂ. Ghid metodologic. Clasele I-IV. Editura Polirom, Iași, 1999.

Lucrarea aici propune și oferă o serie de puncte de sprijin prin care evaluarea să devină o practică efectivă în clasă. Volumul este un îndrumar metodic convingător și util pentru activitățile la disciplina *Limba română*, pe tot parcursul ciclului elementar. Preocupată de sistemul de notare actual, autoarea prezintă

evaluarea ca o dimensiune esențială a procesului curricular. Cu titlu de sugestii sunt enumerate o serie de procedee de evaluare la obiectul dat (evaluarea inițială, formativă, continuă, cumulativă), lucrarea fiind însoțită și de numeroase anexe, fișe, proiecte didactice cu caracter ilustrativ.

Ipoteză lansată de Elena ILIE este relevantă și relevantă actuală: *elevii ar înregistra un progres continuu în pregătire, dacă s-ar înregistra un control formativ, sistematic, asupra*

Aprecierea cunoștințelor elevilor se face cu note de 00, 01, 02, 03,4 – 13, cu excepția notei 12 (aceasta nu există). Înaintea notei 3 se pune 0, pentru a împiedica falsificarea celei mai mari note (13), care se acordă în cazuri excepționale, pentru performanțe deosebite. Notele de bază sînt 8, 9, 10, iar 6 – de promovare.

Pînă într-a VII-a inclusiv nu se pun note și toți elevii promovează clasa. Evaluarea se face prin aprecieri verbale: *ai făcut bine; ai putea face și mai bine; ți-a reușit foarte bine etc.*

La finele clasei a IX-a elevii sînt testați la disciplinele de bază: limba daneză, limba engleză, matematică și istorie. Testele scrise sînt elaborate de specialiștii ministerului, testele orale – de profesori.

După clasa a IX-a elevii frecventează, la dorință, clasa a X-a care constituie o clasă pregătitoare necesară pentru continuarea studiilor.

În fiecare regiune funcționează centre de resurse informaționale de susținere a profesorilor, care pun la dispoziția celor interesați servicii de livrare (la domiciliu sau la școli) a literaturii de specialitate, a materialelor didactice, înregistrărilor radio și TV. Tot aici, profesorii primesc consultații, asistență metodică în materie, frecventează cursuri de perfecționare, fără de care nu pot face față cerințelor.

Ciclul secundar cuprinde clasele X-XII, gimnaziul, școlile vocaționale, alte tipuri de școli. În gimnaziu copiii sînt pregătiți pentru admitere în instituțiile superioare. În școlile vocaționale și în alte tipuri de școli, pe lângă o pregătire generală, elevii obțin și o specialitate. Actualmente, 88% dintre copii frecventează acest ciclu, 35% – în gimnaziu și 53% – în școli vocaționale, la absolvire obținînd o diplomă. Astfel, 12% din numărul total de elevi nu fac studii secundare și nu au diplomă. Pentru anii următori se prevede micșorarea acestui indiciu pînă la 5%.

Treapta superioară cuprinde:

- *universitățile*, în care se studiază pe parcursul

a 5-7 ani, inclusiv o perioadă rezervată practicii în instituțiile de profil;

- *colegiile*, instituții în care se studiază 3-4 ani;
- *cursurile de scurtă durată* de 2 ani, pentru specializare într-o meserie.

De la 18 ani studenții primesc bursă de stat, stabilită în funcție de taxa plătită de părinți. După vîrsta de 20 de ani bursele sînt egale pentru toți.

Absolvenții universităților nu au o pregătire în domeniul pedagogiei și psihologiei. Cei care doresc să devină profesori urmează cursuri de specializare (2 ani), unde studiază disciplinele respective, precum și metodică predării acestora.

Din informațiile puse la dispoziție și din discuțiile cu profesorii, putem desprende cîteva principii generale ce caracterizează filozofia demersului educațional în Danemarca:

- tot ce are ființa umană este dat *a priori* și este important ca acest tezaur să fie valorificat prin educație;
- copiii sînt învățați să gîndească;
- scopul educației nu este de a-i face pe copii „deștepți”, ci de a le cultiva încrederea în propriile forțe;
- copiii talentați nu li se oferă un statut special, toți sînt egali și diferiți în același timp;
- copiii învață prin experiență și acțiune;
- copiii nu sînt întrebați ce știu, ci li se solicită exprimarea propriilor gînduri;
- notele nu constituie un factor de primă importanță, accentul fiind pus nu pe achiziționarea cunoștințelor, ci pe încrederea în sine, în convingerea de a reuși;
- „materia primă” a Danemaricii sînt oamenii, de aceea se investește mult în ei.

Acesta este, în linii generale, specificul sistemului educațional din Danemarca, al cărui scop primordial îl constituie sporirea calității vieții oamenilor.

Școlile rurale: probleme și soluții

Școlile de pretutindeni se află astăzi în mijlocul unui ocean al schimbărilor și se confruntă cu exigențele unor reforme educaționale fără precedent. Apar multiple probleme care cer abordări noi, originale. Dificultatea soluționării acestora în cazul școlilor rurale se amplifică sub presiunea unor factori specifici timpului și contextului dat, printre care:

- lipsa de informații;
- deficitul permanent de suporturi metodice și sprijin material;
- lipsa de timp pentru îmbinarea autoedificării profesionale (în



Valentina CHIRCU

cazul profesorilor) și personale (în cazul elevilor);

- lipsa cadrelor didactice, ceea ce duce la angajarea nespecialiștilor ori la implicarea profesorilor în predarea a 23 de discipline fără o pregătire de specialitate corespunzătoare.

În acest context, ar fi cazul să li se acorde școlilor rurale atenția și susținerea pe care o merită, deoarece ele nu beneficiază astăzi de un sprijin adecvat din partea statului. În consecință, elevii de la sate, la admiterea în instituțiile de învățământ superior, nu întotdeauna au competențele necesare pentru a concura cu absolvenții școlilor orășenești. Colaboratorii Centrului de Resurse Educaționale din Lvov, Ucraina, și-au propus un studiu comparativ al performanțelor obținute de studenții instituțiilor de învățământ superior – absolvenți ai școlilor urbane și rurale. Datele investigațiilor au demonstrat că 2/3 din numărul absolvenților școlilor rurale, după primul an de adaptare la facultate, ating în anii următori performanțe superioare celor ale absolvenților școlilor orășenești. Este dovada existenței unui potențial înalt care în școala rurală nu a avut condiții necesare pentru dezvoltare.

Centrul de Resurse Educaționale, prin Proiectul *Inițiativa Civice în Reformarea Politicilor Educaționale în Localitățile Rurale*, a organizat la 24-28 aprilie 2001 cel de-al II-lea Forum Internațional al Inițiativelor Educaționale.

Participanții – reprezentanți ai puterii de stat și ai organizațiilor neguvernamentale, savanți și practicieni din învățământul preuniversitar și postuniversitar – s-au întrunit pentru un schimb de experiență în realizarea reformelor educaționale, un schimb de idei ce țin de perspectivele redimensionării învățământului în Europa Centrală și de Est.

Aria subiectelor abordate în atelierile de lucru a cuprins variate aspecte ale problematicei școlilor rurale:

- colaborarea organizațiilor neguvernamentale cu organele puterii de stat și ale administrației publice locale în dezvoltarea școlii ca centru de renaștere educațională, culturală și economică la sate;
- abordările noi în soluționarea problemelor de

finanțare și asigurare tehnico-materială a instituțiilor școlare de la sate;

- școlile incomplete;
- perfecționarea continuă a cadrelor didactice din localitățile sătești;
- computerizarea școlilor rurale.

Comunicările și discuțiile de lucru s-au axat pe noile modalități de soluționare a problemelor similare existente în diferite țări.

Colegii din Ucraina au descris și ne-au oferit posibilitatea (prin vizite în școli) de a face cunoștință cu experiența proprie în crearea unor asociații de susținere a instituțiilor școlare care reușesc să focuseze în egală măsură eforturile organelor puterii de stat și locale; ale bisericii; ale reprezentanților business-ului mic și mijlociu, părinților, persoanelor fizice și juridice; ale întregii comunități în soluționarea problemelor școlii.

Prin Proiectul *Școala și Internetul. Internetul și clasa*, desfășurat în Polonia, s-a reușit conectarea la Internet a 580 de școli sătești, ceea ce a permis extinderea serviciilor prestate de profesori și școli, care au devenit centre de dezvoltare comunitară.

În calitate de participant al acestui forum din partea C.E. PRO DIDACTICA, am relatat colegilor despre proiectele desfășurate pentru profesorii din localitățile sătești din Moldova: *Școala 2000+*, *Autoevaluarea școlii*, *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, *Tehnologii educaționale*, în cadrul cărora sînt organizate:

- training-uri deschise (și în teritorii) pentru cadrele didactice din republică, menite să răspundă unor nevoi actuale de dezvoltare profesională;
- cicluri de seminarii în probleme de eficientizare și optimizare a procesului educațional;
- consultanță psihopedagogică (individuală și de grup).

Au fost importante și discuțiile în afara orelor de program, deoarece s-au punctat noi perspective de colaborare, menite să găsească noi abordări și soluții pentru depășirea blocajelor existente și pentru realizarea reformei educaționale în localitățile rurale.

Cunoașterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea

Modelul andragogic

Jocul, un simbol al luptei



Un copac crește dintr-un lăstar
 minuscul,
 Un turn se naște dintr-un morman
 de pământ,
 O călătorie de mii de mile începe
 cu un pas.

Dao De Jing



EX CATHEDRA



Prof. dr. Anătool CIOBANU

Anul 2001 – Anul European al Limbilor cunoașterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea

Uniunea Europeană, Consiliul Europei, U.N.E.S.C.O., bazînduse pe:

- Pactul Internațional referitor la Drepturile civile și politice al Națiunilor Unite;
- Convenția Consiliului Europei pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților lui fundamentale;
- Actul Final de la Helsinki din anul 1975 și Documentul Reuniunii de la Copenhaga din anul 1990

și în urma deciziei celui de-al II-lea Summit al Consiliului Europei a declarat anul 2001 – Anul European al Limbilor.

Se au în vedere, în principiu, trei mari obiective:

1. Salvagardarea patrimoniului comun al popoarelor Europei – limbile materne naționale, vii (adică *les langues vivantes*, după cum le numesc francezii), numărul lor ajunge ≈ la 40.
2. Studiarea mai intensă a limbilor europene (de circulație largă și mai puțin largă).
3. Reanimarea și protejarea limbilor regionale sau minoritare istorice din Europa, care sînt în

pericol să dispară; numărul acestora este foarte mare, circa 225.

Să analizăm, pe scurt, la fiecare obiectiv.

I.

Limba maternă este „*tezaurul cel mai prețios pe care îl moștenesc copiii de la părinți*”, este coloana vertebrală a națiunii, este veșmîntul ființei oricărui popor, este „*măsurariul civilizației unui popor... și un criteriu al culturii lui*” (M.Eminescu), „*mijlocul universal al circulației ideilor și impresiilor*” (B.P.Hasdeu), „*mișcător al învățaturii și al înaintării*” (A.Mateevici).

E demn de accentuat faptul că V.Alecsandri, într-un studiu publicat în revista **Convorbiri literare** în anul 1876, scria: „*Limba este semnul caracteristic prin care membrii aceleiași familii se recunosc în marea diversitate a popoarelor din lume; lanțul trainic ce-i leagă împreună și-i face a se numi frați; altarul în jurul căruia toți se adună cu inimi iubitoare și cu simțirea de devotament unii către alții*”.

Limba maternă se identifică la multe popoare cu noțiunea de *mamă*, căci mama este ființa cea mai scumpă pentru copil, ea prima îl învață a silabisi:

*Limba mea de-acasă
 Răsădită-n suflet
 De al mamei cînt...*

(N.Costenco)

Romanii spuneau: *Lingua mater*;
noi zicem – *limba maternă*;
francezii – *langue maternelle*;
italienii – *lingua materna*;
bulgarii – *maicin ezik*;
germanii – *Muttersprache*.

Omul gîndește în baza limbii. Cu ajutorul limbii el își exteriorizează gîndurile și sentimentele ce-l asaltează.

Scriitorul francez Prosper Mérimée spunea că „*La langue a été donnée à l'homme pour exprimer sa pensée*”, iar lingviștii elvețieni, de mare rezonanță, Charles Bally și Albert Sechénye erau convinși că „*Bien parler et bine penser est une même chose*” – „*A vorbi bine și a gîndi bine este același lucru*”. Se poate afirma și invers: „*Bien penser et bien parler est une même chose*”.

Alecu Russo scria că „*Limba îl ajută pe om a-și tălmăci gîndul*”, iar Eminescu preciza: „*Limba și legile ei dezvoltă cugetarea*”.

Bogăția unei limbi, varietatea de expresie, abundența vocabularului, prezența tuturor stilurilor funcționale (artistic, științific, administrativ, juridic etc.) ne demonstrează un înalt nivel spiritual, social, moral, intelectual al societății respective.

Nu în zadar Cervantes (1547-1616) menționa că „*În știință se intră pe ușa limbii*”, iar mai târziu filozoful iluminist francez Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) scria: „*Vrei să înveți științele cu ușurință? Începe prin a-ți învăța limba*”.

Remarcăm cu satisfacție că în ultimii 10-11 ani, de cînd funcționează *Legislația Lingvistică* în republica noastră, se observă un progres în ceea ce privește însușirea normelor literare ale limbii române, utilizarea unui limbaj mai îngrijit de către elevi, studenți, intelectuali, oameni de diferite profesii, la figurat spus: „*De la opincă pînă la Vlădică*” și „*De la portar pînă la parlamentar*”.

Cu toate acestea, limba oficială (de stat) încă nu-și ocupă locul său legitim, în viața Republicii Moldova, deoarece nu peste tot se respectă *Legislația Lingvistică*. În unele organizații, unități comerciale, firme, departamente și chiar ministere decurge anevoios implementarea legilor despre limba de stat și grafia latină. Controalele efectuate pe teren de către organele abilitate (Departamentul Relații Naționale și Funcționarea Limbilor și Centrul Național de Terminologie) vorbesc elocvent despre încălcări grave ale *Legislației Lingvistice* (Nu voi recurge la nominalizări concrete, deoarece rezultatele controalelor au fost publicate în presă, audiate și discutate în ședințele Comisiei Republicane pentru Controlul asupra Realizării *Legislației* privind Funcționarea Limbilor de pe lîngă Guvernul Republicii Moldova).

Cu regret, a fost sistată atestarea cadrelor aolingve la cunoașterea limbii române; nu s-a efectuat

recensămîntul populației care urma să aibă loc în 1999; în mass-media nu predomină presa națională.

Limba de stat încă nu a devenit *de facto* limbă de comunicare interetnică în Republica Moldova. E o situație ieșită din comun, neobișnuită, inestabilă în țările europene. G.Coșbuc, în altă ordine de idei, scria: „*Limba este singura avere comună a unui popor*”.

Și atunci ne întrebăm: cum poate exista normal o țară suverană și independentă ai cărei cetățeni (la noi – o parte considerabilă dintre ei) se eschivează a poseda „singura (lor) avere comună” (vorba lui Coșbuc), absolut necesare și de importanță vitală pentru o bună și normală funcționare a statului!

Este o problemă foarte serioasă și gravă, la care urmează să muncească în continuare nu numai specialiștii în materie de limbă, ci și oamenii politici, Guvernul, Parlamentul, Președinția.

Mai avem de menționat că U.N.E.S.C.O. a proclamat 21 februarie a fiecărui an *Ziua Internațională a limbii materne*.

II.

Să trecem acum la obiectivul al doilea, prevăzut de Anul European al Limbilor – studierea mai intensă a limbilor europene de circulație mai largă.

Sloganul principal al acestui obiectiv este: „*Eliminer les frontières linguistiques!*” – *Să eliminăm frontierele lingvistice!*

De cînd e lumea, popoarele au contactat, au învățat unele de la altele, au deprins și diferite limbi, iar acestea, după cum demonstra celebrul lingvist francez André Martinet „*nu se pot dezvolta sub un capac de sticlă*”.

Vechii romani spuneau că cine știe mai multe limbi, are mai multe inimi, iar chinezii cred și acum că „*Omul este de atîtea ori om cîte limbi știe*”. Firește, astăzi, poligloți sînt puțini, dar fiecare om, trecut prin școli, ar trebui să posede măcar 2-3 de limbi nematerne, mai răspîndite în lume.

Europa este un continent multilingv și multicultural. Așadar, cunoașterea, pe lîngă limba maternă, a altor (cîtorva) limbi europene deschide noi orizonturi:

- avantajează călătoriile;
- facilitează contactele personale și în interes de serviciu;
- înlesnește studiile (liceale și universitare) în diferite țări;
- permite cetățenilor Uniunii Europene a se angaja oficial în cîmpul muncii în orice țară membră a Uniunii Europene;
- facilitează obținerea unor funcții, promovarea mai rapidă în cariera profesională, politică și, desigur, majorarea de salariu.

Mai e de remarcat faptul că la ora actuală predarea mai multor limbi europene este esențială atît pentru

perspectiva de avansare a fiecărui individ, cât și pentru competitivitatea întreprinderii, instituției, organizației etc., în care funcționează cadrul respectiv.

Tineretul nostru ar trebui să rețină un adevăr *sine qua non*, și anume: în ochii angajatorilor competențele lingvistice ale angajaților constituie un atu (o șansă în plus). În acest sens, în documentele lansate de Uniunea Europeană și de Consiliul Europei putem citi că „*aptitudinea de a vorbi mai multe limbi străine este indispensabilă pentru o Uniune Europeană, diversă și prosperă. Cunoașterea a cel puțin 3 limbi străine este astăzi un fenomen răspândit deja în numeroase țări europene*”. Tot aici se menționează că „*însușirea unei a doua sau a treia limbi începe la școală sau ceva mai târziu, pe parcursul vieții, și nu există nici o limită de vîrstă, dincolo de care este imposibil a deveni bilingv*” (vezi: **Anul European al Limbilor 2001: celebrarea diversității lingvistice. Raport al Consiliului Europei**, p. 2).

Drept confirmare a celor spuse, Uniunea Europeană și Consiliul Europei a organizat între 5-11 mai 2001 Săptămîna europeană consacrată studierii limbilor de către adulți, iar 26 septembrie 2001 a fost declarată Ziua Europeană a Limbilor.

Ar mai fi de menționat și câteva fapte curioase. Conform unor sondaje efectuate de Uniunea Europeană s-a stabilit că:

- 44% din cetățenii Europei pot comunica într-o altă limbă decît cea maternă;
- în Țările de Jos, Danemarca și Suedia 8 din 10 persoane posedă destul de bine mai multe limbi;
- în țările Uniunii Europene cele mai vorbite limbi sînt:

1. Engleza – 47%	7. Greaca – 3%
2. Germana – 32%	8. Portugheza – 3%
3. Franceza – 26%	9. Suedeza – 3%
4. Italiana – 18%	10. Daneza – 2%
5. Spaniola – 14%	11. Finlandeza – 1%
6. Olandeza – 7%	
- în sistemul de învățămînt din țările Uniunii Europene limbile sînt studiate de către elevi după cum urmează:

1. Engleza – 91 la sută din numărul total de elevi
2. Franceza – 34 la sută din numărul total de elevi
3. Germana – 15 la sută din numărul total de elevi
4. Spaniola – 10 la sută din numărul total de elevi

 Aceasta-i situația!

III.

Vom trata pe scurt obiectivul al treilea – reanimarea și protejarea limbilor regionale sau minoritare ce riscă să dispară. Prin noțiunea de *limbi regionale sau minoritare istorice* trebuie înțelese „*limbile folosite în mod tradițional într-o anumită zonă a unui stat de către cetățenii aceluia stat, care constituie un grup numeric*

inferior restului populației” (**Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare**, Art. 1, p.2).

Limbile regionale sau minoritare sînt considerate o bogăție culturală a popoarelor europene și, în consecință, se propune a activa predarea și studierea lor la toate nivelurile (inclusiv universitar).

În legătură cu cele spuse în **Carta Europeană...** se fac și unele stipulări, precizări importante, cum ar fi:

- a) „*Încurajarea limbilor regionale sau minoritare nu trebuie să se facă în detrimentul limbilor oficiale și al necesității de a le însuși*” (Preambul);
- b) Noțiunea (termenul) de „*limbi regionale sau minoritare istorice*” „*nu include nici dialectele limbii (lor) oficiale a (ale) statului, nici limbile migranților*” (Art.1, p.2);
- c) Limbile regionale sau minoritare pot fi folosite în învățămînt (în zonele respective) „*fără a aduce atingere limbii oficiale a statului*” (Art.8, p.56);
- d) Prevederile din **Carta Europeană...** nu pot fi interpretate ca implicînd dreptul cuiva de a organiza și a realiza acțiuni „*ce contravin scopurilor Cartei Națiunilor Unite sau altor obligații de drept internațional, inclusiv principiului suveranității și integrității teritoriale a statelor*” (Art. 5, p.3).

În această ordine de idei, relatăm în mod expres că în știința istorică, etnografică, filozofică, lingvistică mai rămîn discutabile noțiunile și termenii de: *minoritate națională, grup etnic, diasporă, minoritate conlocuitoare, poporație, comunitate națională* etc.

Cu toate acestea, e cazul să amintim aici că moldovenii au anticipat cu mult **Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare**, au manifestat o deschidere largă față de limbile minoritare și o toleranță *avant la lettre* (după cum spun francezii) – înainte ca organismele internaționale să pună problema protejării acestor idiomuri. Ca dovadă este Legislația noastră Lingvistică, adoptată în 1989, care „*garantează folosirea limbilor ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, idiș, ivrit, țigănească, a limbilor altor grupuri etnice, ce locuiesc pe teritoriul republicii, pentru satisfacerea necesităților lor național-culturale*” (Art.4).

La noi în republică a fost înțeles just un adevăr sacramental, și anume: fiecare Om e liber să creadă că limba lui maternă e cea mai frumoasă, cea mai scumpă, cea mai dragă. Dacă îl lipsești de acest sentiment (și drept), se supără, se ofensează și chiar se revoltă.

Cu mult rezon poetul Victor Teleucă scria în anul 1966: *Mai dulce și mai bună decît toate e pentru mine limba mea și pentru tine limba ta, și pentru dînsul limba lui.*

*O altă limbă mai frumoasă nu-i
Din care omul cântecul își scoate.*

(Poezia **O altă limbă mai frumoasă nu-i**)

Politica lingvistică a statului nostru urmează anume această cale. Minoritarii etnici au toate posibilitățile de afirmare culturală, lingvistică, socială etc.

În orașele, orașelele și satele Moldovei funcționează un număr suficient de școli cu predarea numai în limba rusă; școli cu predarea în limbile: găgăuză, ucraineană, bulgară, ivrit sau numai clase cu predarea în limbile enumerate; avem și școli în care limbile minorităților se predau deocamdată doar ca disciplină școlară.

Și totuși în domeniul instruirii preuniversitare a elevilor constatăm un fapt curios (ca să nu spunem paradoxal). Mulți părinți alogeni (care țin de diverse diaspore) sînt tentați a-și trimite copiii să învețe nu în limba oficială (română), și nu în limba minorității respective, ci în terță limbă – cea rusă.

Să apelăm la unele date statistice. În Republica Moldova fiecare al treilea elev frecventează școlile cu predarea în limba rusă. Din cei 460.000 de elevi aproximativ 147.647 frecventează școlile ruse. În republică funcționează 1085 de școli românești, 257 de școli ruse și 114 școli mixte româno-ruse. Se știe că școlile mixte sînt în principiu rusofone.

În Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia, unde populația găgăuză constituie doar 47% din numărul total de locuitori, funcționează 55 de școli, dintre care doar una este română, 50 ruse și 4 mixte.

În Transnistria, unde, conform Recensămîntului de la 1 ianuarie 1989, locuiesc 240.000 de moldoveni-români, școlile cu predarea în limba română (în baza alfabetului rusesc) le frecventează doar 17,6% din numărul total de elevi.

O asemenea atitudine a unor cetățeni ai unei republici naționale, suverane și independente, este greu explicabilă.

Pe de o parte, Consiliul Europei pledează pentru susținerea și protejarea limbilor minoritare, statul Moldova asigură condiții favorabile, în acest sens, pe de altă parte însă mulți reprezentanți ai etniilor conlocuitoare neglijează (ca să nu spunem resping) această ofertă.

În multe țări europene, deși diasporele sînt foarte numeroase, nimeni nu se grăbește să întrețină de la buget școli în altă limbă decît cea oficială de stat. Astfel, „în Turcia locuiesc peste 4 mln de curzi, 600 000 de arabi, 100 000 de turcmeni – dar statul nu le prea deschide școli în limba lor”.

Mulți alogeni își duc traiul în Franța, Bulgaria, Grecia, Marea Britanie, Ungaria, Slovacia, Cehia, România, dar toți studiază și cunosc limba țărilor respective.

În Germania locuiesc peste 1 400 000 de turci, 600 000 de italieni, 270 000 de greci, 175 000 de spanioli, 100 000 de portughezi.

Statul german nu le interzice să-și înființeze școli, centre de păstrare a religiei, a culturii, dar nu finanțează aceste acțiuni” (Moldova Suverană, 27 noiembrie 1993).

În Austria se află cu traiul 1 mln de români, în Federația Rusă întîlnim peste 1 mln de compatrioți de-ai noștri (din Moldova și fosta Basarabie), dar statele în cauză nu au grija instruirii copiilor în limba română.

Problema aceasta se exclude *ab initio*!

În lumina celor spuse mai sus, Republica Moldova apare ca model în rezolvarea chestiunilor legate de instruirea lingvistică și, în general, națională a cetățenilor ei.

În ciuda penuriei materiale, a calamităților și dificultăților de tot felul, populația majoritară, autohtonă, tolerantă prin firea sa, deschisă și binevoitoare față de cei doriți a conviețui în pace și înțelegere cu ea, face tot posibilul ca să evite orice tensiune de ordin național, să manifeste tradiționala toleranță și respect pentru oamenii de orice origine etnică ar fi.

În acest sens, aș vrea să-l citez *in extenso* pe unul dintre liderii comunității evreiești din Republica Moldova, mult stimatul Teodor Magder, care în 1992 scria: „*Dacă Moldova este poate pe ultimul loc din lume privind situația economică, prin grija oficialităților față de minorități și drepturile omului ea ocupă poate primul loc în lume la acest capitol!*” (*Sfatul țării*, 27 noiembrie 1992).

Comentariile ne par de prisos!

Să sperăm că Anul 2001 va fi un an al înțelegerii mutuale și al conlucrării eficiente între țările Europei, an de fortificare a prieteniei tradiționale între cetățenii majoritari și cei minoritari din Republica Moldova, an al potolirii spiritelor lingvistice nesănătoase, distructive, care nu favorizează, ci împiedică progresarea societății noastre și alinierea ei cît mai rapidă la Uniunea Europeană.

Consider că toți cetățenii din Republica Moldova, în primul rînd tineretul studios, intelectualii, în sensul cel mai larg al cuvîntului, oamenii de afaceri, funcționarii de stat, politicienii etc. trebuie să însușească cît mai profund limba română literară, să respecte limbile minoritare, să deprindă 2-3 de limbi europene de circulație mai largă.

Dar să luăm aminte că în toate aceste acțiuni orice om pornește de la limba lui maternă, căci scrie Gr. Vieru:

<i>În limba ta</i>	<i>Iar cînd nu poți</i>
<i>Ți-e dor de mama,</i>	<i>Nici plînge și nici rîde,</i>
<i>Și vinul e mai vin,</i>	<i>Cînd nu poți mîngîia</i>
<i>Și prînzul e mai prînz.</i>	<i>Și nici cînta,</i>
<i>Și doar în limba ta</i>	<i>Cu-al tău pămînt,</i>
<i>Poți rîde singur,</i>	<i>Cu cerul tău în față,</i>
<i>Și doar în limba ta</i>	<i>Tu taci atunce</i>
<i>Te poți opri din plîns,</i>	<i>Tot în limba ta.</i>

(Poezia **În limba ta**)

Să trăiască și să prospere limba noastră cea română și toate limbile europene!



Ion MĂRGINEANU

Demnitate și îmbunătățire (ori condițiile perfecționării)

În asprele legi ale selecției naturale supraviețuiesc exemplarele cele mai viguroase, cele mai rezistente sau mai abile. Specia umană este dominată de aceleași legități, la care uneori s-ar mai putea adăuga și alte caracteristici: cei mai harnici, cei mai frumoși, cei mai inteligenți etc. Chiar și în secolul XXI, în unele state ale lumii se face uz de aceste principii absolut conștient și metodic. Argumente găsim parțial în regiunile în care se acceptă poligamia. Adevărul este că tradiția acestor popoare se suprapune cu o rațiune desăvârșită: seminția are nevoie de urmași care să poată rezista tuturor vicisitudinilor, iar aceștia pot descinde doar de la purtătorii unui fond genetic verificat de împrejurări. *Multe flori sînt, dar puține rod în lume o să poarte...* (M. Eminescu).

Din cîte se pare, în prezent continuă să se efectueze cercetări doar în domeniul selecției plantelor și animalelor. Selecția genelor umane este lăsată însă pe seama mumei-natură. Un prim pas în această direcție ar putea fi atribuit acțiunilor de îmbunătățire și de perfecționare a cadrelor – element absolut necesar, precum s-a văzut din practica cotidiană. Aceste date conduc spre concluzia că firea a tot ce este viu tinde spre îmbunătățire, fenomen ce durează milenii și va dăinui cît omenirea. Întotdeauna există loc pentru mai bine, pentru mai bun. Reieșind din criteriile impuse de cutume, condiția se răsfrînge asupra indivizilor în parte, asupra grupurilor de indivizi și ține de familie, regiuni, națiuni și popoare. Căile de îmbunătățire depind de interesele categoriilor sociale și nivelul de dezvoltare al acestora.

În Moldova, probabil și în alte regiuni, îmbunătățirea se realizează pe căi diferite, la prima vedere neorganizat, dar urmînd obligatoriu cîteva etape:

- a. inițiativa personală, autodidactică, care cuprinde școala, familia, strada, mediul înconjurător și, parțial, școala primară;
- b. inițiativele organismelor de stat în perspectiva integrării sociale. La această fază individul își încropește un loc în comunitate, își determină

propriile principii. Societatea îl primește, dar are grijă să-l modeleze potrivit tradiției;

- c. inițiativa grupurilor de vîrstă, bransă, preocupări.

Acum el, omul, observă dimensiunile insuficiențelor și superioritatea. Conștientizează realitatea și planifică succesiunile. Toate trei încorporează aceleași probleme, dar la scară diferită. Important este să oferim condiții egale celor care vor și au șanse reale să se îmbunătățească și să dea randament. Stimulentul acestei îmbunătățiri ar fi realizarea interesului personal, dar și social. Procesul perfecționării nu cunoaște limite, el se lansează de la o etapă deja cucerită și bine stăpînită.

Timpul și schimbările survenite în societate modifică criteriile de apreciere a valorilor. Libertățile democratice influențează societatea atît pozitiv, cît și negativ. Fundamentul social al acestor schimbări este, de regulă, mai puțin pregătît. De aceea urmările sînt de cele mai multe ori neacceptate și dureroase, derutînd și încetinind procesul de îmbunătățire. Individul adoptă un comportament adaptiv, uneori în detrimentul valorilor umane și sociale, comunitare chiar. Iată de ce statul trebuie să-și asume rolul de coordonator, altfel procesul ar putea evolua într-o direcție neconvenabilă societății, ci doar individului. Autoperfecționarea decurge pe bază de forțe proprii, în interese proprii. În perioada de tranziție (de fapt, de demolare și desființare prin acaparare) valorile (cadrele bine pregătite pe căi cumulative, acestea fiind cele performante) nu-și găsesc rostul. Ceea ce s-a și întîmplat în Moldova. Miințele cele mai luminate, potențialul intelectual s-a simțit dezavantajat, chiar de prisos, prin urmare, pentru a supraviețui, s-a văzut nevoit să ia calea pribegiei. Problema șomajului (anunțat sau camuflat, la noi a fost fals, pentru că, de regulă, au fost trimise în șomaj cadrele incomode, nu cele necalificate. Forța de muncă brută, inofensivă a rămas la locul ei.)

Astăzi, dacă s-ar pune problema relansării economiei și reactivării celorlalte domenii furnizoare de cadre, ne-am lovi de impedimente serioase. Se pare că s-a creat un vid.

La o conferință internațională care a avut loc la Moscova în 1996 și care a examinat probleme educaționale, americanii au spus-o deschis: *"Ca să atingă nivelul învățămîntului din S.U.A., republicile ex-sovietice au nevoie de cel puțin 50 de ani"*. Nu putem accepta termenele propuse de americani. Cert

este însă că dacă societatea ar ști ce vrea, cât vrea și unde vrea, această perioadă ar putea fi redusă la 10-15 ani. Ar fi suficient un program concret, accesibil și acceptat de toți. Nu este vorba numai de școli și discipline concrete, ci de atitudine, comportament, voință și orientare socială. În timp ce sfera politicului luptă pentru putere și împărțirea veniturilor publice, învățământul capătă aspecte inconvenabile. Se intră la instituții pentru diplomă, și nu pentru cunoștințe. Sărăcia este direct proporțională cu potențialul intelectual. Dacă în țară sînt mulți "înțelepți", ar trebui să se trăiască bine. Dar dacă se trăiește rău, aceștia sînt o ficțiune. Se cere o schimbare de atitudine față de valori. Nu diploma, ci cunoștințele, experiența și capacitățile să aibă căutare și apreciere.

O schimbare a atitudinii față de valori cere voință și investiții. La începutul anilor 90 ai sec.XX, în S.U.A. erau vărsați în învățămînt 486\$ pentru fiecare cetățean. În spațiul sovietic această sumă era de 25 de ori mai mică și constituia 19\$. Cenzul mediu de studii (adică ani-școală) era: în U.R.S.S. – 8 ani și 3 luni, în S.U.A. – 11 ani, în Japonia – 12 ani. Însă paradoxul cel mai mare îl constituia faptul că în același spațiu sovietic Uzbekistanul, Armenia și Georgia atingeau cenzul de 13 ani, iar Republica Moldova – de 3 ani și 4 luni! Și acu să ne întrebăm, dragi ființe cugețătoare, cui îi convenea și cui îi mai convine această situație și de ce?

Cînd dl Ion Negura, ex-vicepreședintele Comisiei Parlamentare pentru învățămînt, a prezentat spre examinare în Parlamentul din 1992 *Proiectul de Lege cu privire la reforma învățămîntului*, cu orientări proeuropene și democratice, majoritatea deputaților de atunci (în special agrarienii) au dat a lehamete din mîini, iar legea nu a fost adoptată. Cînd în 1996, în Duma de Stat a Rusiei se delibera problema învățămîntului, în sală asistau 7 (!) persoane. Asta e! „Spune-mi cu cine te întreții ca să-ți spun cine ești.”

Conform datelor U.N.E.S.C.O., astăzi în toată lumea studiază 82 milioane de studenți. Pe primele locuri sînt: a) americanii, b) canadienii, c) coreenii de sud. Oricine poate înțelege de ce produsele Coreii de Sud se cotează înalt pe piața mondială. Nici o investiție nu se recuperează atît de eficient ca cele alocate în învățămînt și în perfecționarea cadrelor. Dar cine să înțeleagă?!

În 1957, după ce în U.R.S.S. a fost lansat primul satelit, S.U.A. a reorientat investițiile nu în dezvoltarea Agenției Cosmice, ci în învățămînt – ca formă de îmbunătățire a cadrelor. Capitalul alocat perfecționării se transforma în capital de producere a bunurilor de înaltă calitate. Într-un viitor nu prea îndepărtat civilizația nu va mai produce atît de mult. Se va miza pe calitate. În 1998, în China activau 9 milioane de cercetători științifici. În Moldova

savanții părăsesc țara cu zecile de mii (!). În S.U.A. realizările instituțiilor de cercetări, ale academiilor sînt trimise universităților pentru a fi însușite de viitoarele cadre. La noi s-ar putea pomeni doar ca excepție faptul că studenții Universității de Stat din Moldova au acces la biblioteca Academiei de Studii Economice. Recent Universitatea Liberă Internațională din Moldova a anunțat oficial accesul tineretului studios și al cercetătorilor din alte instituții la sursele sale de informație.

Revoluțiile tehnico-științifice împing producătorul pe locul secund și promovează în prim plan inventatorul. Deprinderile și automatismele nu mai sînt suficiente. Se caută talente, gîndire creativ-constructivă, bazată pe pregătire multiculturală și perfecționare permanentă. În toate cele 7 mari puteri economice ale lumii instruirii continue i se acordă atenția cuvenită.

Îmbunătățirea și perfecționarea continuă este și un semn al longevității. „*Învăț pentru că nu vreau să mor*”, este decizia multor bătrîni din Germania, Franța, S.U.A., care plătesc și învață, se instruiesc permanent pentru a nu fi depășiiți. Înțelepciunea, ca rod al perfecționării, este o valoare rară sau ascunsă, pentru care trebuie să te consacri. De aceea este cu mult mai ușor să mergi pe calea mediocrității, drum pe care se află o bună parte din societate. Dacă politicul ar fi rodul inteligenței, pătura mediocrității ar fi restrînsă și în avangardă ar fi valorile creative, care ar promova societatea la un nivel mai înalt în ierarhia statelor. Avem exemplul unor state de mărirea Moldovei sau chiar mai mici: Lichtenstein, Malta, Luxemburg, Olanda, Andora care au atins un nivel cultural-economic de invidiat. Nu victoriile politice ori metodele de luptă parlamentară vor asigura respectul națiunii, ci verticalitatea, inteligența și cultura.

Sloganul a suferit modificări: nu selecția naturală, ci selecția rațională. Cadrele urmează să fie îmbunătățite (perfecționate) metodic, continuu, în interesul societății, deci al individului ca membru al acesteia.

Inteligența este produsul și resursele cele mai prețioase ale unei societăți. Ea are două calități aparte:

- se reproduce ușor și se consumă în scop de reproducere. Cu cît se consumă mai mult, cu atît mai mult se extinde;
- multiplică resursele materiale existente, dar contribuie la diminuarea consumului lor.

Din aceste considerente cuceritorii din toate timpurile au „decapitat” mai întîi intelectualitatea, aducînd-o la un nivel programat, iar programele de îmbunătățire nu trebuia să depășească limitele admise. Altfel zis: te perfecționezi, dar cu măsură, cît avem noi nevoie. Ceilalți pași au fost și sînt la discreția fiecăruia dintre noi.



VLAD PĂSLARU

Educația literar-artistică (definirea termenului)

Științele umaniste solicită un interes constant pentru definirea termenilor antrenați în cercetare datorită modificării permanente a obiectului investigației – omul, precum și unității genetice a subiect-obiectului cercetării. Acțiunea de definire este implicată actului de raportare a subiectului la obiect, prin care subiectul și obiectul își modifică sensurile, valorile, trăsăturile etc., acestea din urmă reclamând precizările de rigoare efectuate prin definire și re-definire. Sursele filozofice preocupate de definirea definiției (Aristotel, L.Couturat, N.Ionescu, I.Oprea) indică *funcțiile* definiției (a oferi natura esențială a unui lucru, a fi universală și afirmativă), *valoarea* (a explica sensul și conținutul noțiunii), *raportul* dintre valorile definiției și mijloacele lexicale care le dau expresie științifică și filozofică.

Re-definirea termenilor este provocată constant de dezvoltarea științei, varietatea contextelor socio-culturale și lingvistice:

- comunicarea între oamenii de știință, care activează în diverse condiții sociale și culturale, utilizează diverse limbi pentru desemnarea fenomenelor investigate;
- contextul social, cultural și lingvistic care creează anumite tradiții de definire și denotare. În U.R.S.S., de ex., științele educaționale erau numite, după modelul rusesc, ce mai persistă și acum în spațiul ex-sovietic, cu termenul generic *știința pedagogică* (педагогическая наука), iar aplicațiile didacticei la disciplinele școlare – *metodici* (методики): metodică predării limbii, literaturii, matematicii etc. Acestea însă nu se preocupă doar de tehnologiile educaționale, ci și de definirea obiectivelor, conținuturilor și a tehnicilor de evaluare – domenii ce nu sînt înglobate de termenul sinonim al cuvîntului *metodică*: *metodologii, tehnologii* (educaționale).

Termenii mai frecvent utilizați în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română* (rusă, ucraineană etc.) sînt *studiul literaturii* și *educația*

literar-artistică, avînd valoare generică pentru întregul sistem de termeni și noțiuni operate în domeniu. Examinarea lor însă demonstrează că aceștia denotă fenomene și preocupări diferite, deși înrudite, ca raport operă-cititor.

Prin *studiu* sînt desemnate:

1. O activitate “*intelectuală susținută depusă în vederea însușirii de cunoștințe temeinice într-un anumit domeniu*”, “*însușire de cunoștințe științifice*”, “*învățătură*”.
2. O “*materie de învățămînt*”.
3. O “*lucrare, operă științifică*” (*DEX*).

Din definiția dată de dicționar rezultă că aplicațiile termenului *studiu* se află în perimetrul activității *intelectuale* care, precum se știe bine, se realizează în scopul însușirii de *cunoștințe*. Iată de ce această activitate se mai numește și *însușire de cunoștințe, învățătură*. Determinativul *științifice* pentru cea de a doua denotație a sensului – *cunoștințe științifice*, restrînge aria aplicațiilor termenului *studiu* la cunoașterea științifică. Or, literatura* se înscrie prin definiție în domeniul cunoașterii artistice, deci activitatea elevului/profesorului la lecțiile de literatură și în afara lor nu este doar o activitate intelectuală de însușire a cunoștințelor, iar cunoștințele însușite nu sînt doar din domeniul cunoașterii științifice.

Al doilea sens al termenului, *materie de învățămînt*, este aplicabil fără rezerve numai pentru învățămîntul universitar, unde activitatea celor care învață (studiază) este orientată la însușirea unei profesii. Chiar dacă prin această activitate se reușește și formarea, în măsură diferită, a personalității, acest obiectiv nu este dominant pentru valorificarea materiei de învățămînt. În învățămîntul preuniversitar aplicațiile termenului *materie de învățămînt* sînt strict determinate de cadrul conținuturilor și au doar o contingență particulară cu procesualitatea, prin urmare *materia de învățămînt și studiul (literaturii)* nu se află în raport de sinonimie.

Al treilea sens al termenului, *lucrare, operă științifică*, desemnează unul din numeroasele obiective preconizate a fi atinse prin activitatea de cercetare literară.

În uzul cotidian și în cel de specialitate, termenii *studiu* și *materie de învățămînt* sînt deseori utilizați

* Artă sau creație artistică al cărei mijloc de exprimare este limba; beletristică.

2) Totalitatea operelor beletristice ale unei epoci, ale unei țări, ale unui grup social etc. (*DEX*).

ca sinonime, celui de al doilea fiindu-i atribuit, în anumite contexte, și sensul de *disciplină școlară, obiect de studiu, curs universitar*. Dicționarul face precizarea de rigoare, arătând că termenul *materie*, cu aplicație la învățământ, are sensul de *totalitatea cunoștințelor care se predau în cadrul unui obiect de studiu (DEX)*. Devine evident astfel faptul că apropierea semantică între *studiu* și *materie de învățământ* este ghidată de caracterul activității intelectuale, care are drept scop însușirea de *cunoștințe*.

Putem oare desemna prin termenul *studiul literaturii* totalitatea complexă a fenomenelor, activităților, atitudinilor ce țin de domeniul formării personalității prin actul și mai complex al activității literare în anii de școală? Firește că nu.

Termenul *studiul literaturii* nu dezvăluie plenar nici realitatea procesului educațional în cadrul facultății de litere, căci învățământul profesional universitar, pe lângă cunoștințe în domeniu, prevede și formarea unui amplu spectru de tehnici profesionale, cărora în ultimul timp li se acordă prioritate. Problema se pune ca un imperativ de formare a capacităților de dobândire în mod independent a cunoștințelor (19).

Am examinat mai sus aplicațiile termenului *studiu* cu referință la activitatea celui care învață (elev, student). Dar actul educațional se compune din două activități specifice: *predarea* și *învățarea*, secundate de *evaluare*. Deci, termenul *studiu* are aplicație și în activitatea celui care predă, a profesorului, aceasta fiind reglementată de *metodica predării* disciplinei/cursului (termen aplicat în spațiul ex-sovietic) sau de *tehnologiile educaționale* (termen aplicat în Occident, iar de la o vreme, o dată cu introducerea noțiunii de *curriculum*, și la noi).

Metodica predării, deși ambele cuvinte ale termenului implică aria semantică subscrisă metodelor

(tehnologiilor), este definită drept știință a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și tehnicilor de evaluare (C.Bărboi, V.Nikolski, N.Onea, Z.Rez etc.), adică desemnează întregul spectru de fenomene proprii predării/învățării și ale disciplinei școlare, pe când termenul *tehnologii educaționale* valorifică doar aspectul procesual al actului pedagogic (Cf.: G.de Landsheere, S.Cristea, I.Nicola, C.Cucoș, I.Bontaș etc). Prin urmare, termenul *metodica predării* continuă să fie utilizat cu sensul de teorie/tehnologie științifică atât a disciplinei școlare, cât și a activității profesorului/elevului. Definiția *metodicii predării* ca știință a educației nu creează dubii; confuzia apare la nivelul termenului prin care este desemnată, deoarece aria semantică a acestuia nu acoperă decât o singură parte (tehnologiile) din fenomenele considerate aferente științei date.

În științele educației scopul-obiect al cercetării este sugerat/impus/determinat subiectului de propria sa natură. Cu alte cuvinte, scopul proiectează/dictează mijloacele, spre deosebire de științele naturale și cele exacte, de ex., unde scopul-obiect este urmat/abordat prin mijloace proiectate de activitatea subiectului cunoscător. Idealul educațional circumscrie modelului de personalitate, iar într-o accepție și mai amplă – *humanitasului, valorilor (cunoștințe, competențe, atitudini etc.)*, a căror calitate și modalitate de constituire și manifestare, pentru a fi realizate efectiv, impun subiectului cunoscător crearea și utilizarea anumitor mijloace tehnologice. Dificultățile de definire a termenilor prin proiectarea și desemnarea raporturilor dintre ei sporesc concomitent cu necesitatea dictată epistemologic de a atrage în sfera subiectului scopul-obiect al cunoașterii: pe cel educat (elevul, studentul etc.).

Valoarea de subiect al celui educat, în raport cu materia de învățământ, obține o amploare și mai mare atunci când aceasta (materia) este constituită din opere și fenomene literare codificate în textul artistic. Elevul cititor (=subiectul educat) obține valoarea de subiect cunoscător și de subiect al actului educațional datorită funcției formativ-estetice a textului artistic, care *“reclamă și cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă și interpretativă”* (14, p.129). *Atitudinea și interpretarea*, ca acte provocate de textul artistic, sînt evidențiate de către cei mai mulți cercetători ai creației artistice drept trăsături definitorii ale opereii de artă. Aceste caracteristici arată că materia de învățământ (=obiectul de cunoaștere) are capacitatea de a impune elevului cititor (=subiectului) o activitate de autoformare, pentru că *“universul poeziei constituie un al doilea Cosmos, admis”* (3, p. 103), iar *“idiolectul estetic este regula care guvernează toate devierile textului”* (8, p.344). Așadar, literatura, la care se referă G.Călinescu, și textul artistic, ale cărui



particularități definitorii sînt arătate de U.Eco, C.Radu etc., conferă noțiunii de *materie de învățămînt* caracteristici specifice, pe care aceasta nu le poate avea atunci cînd e formată din materiile științelor.

O formulă generală a raportului *subiect-obiect* descoperă mecanismul obiectivizării subiectului: “...în forma sa generală, legătura dintre obiect-subiect și activitate se realizează cu ajutorul categoriilor obiectivizării (trecerea caracteristicilor obiectului în caracteristici ale activității), interiorizării (trecerea caracteristicilor activității în caracteristici ale subiectului) și exteriorizării (trecerea caracteristicilor subiectului asupra caracteristicilor activității)” (20, p.88, I.Alexeev). Extrapolată la raportul elevul cititor – materia de învățămînt (=textul de ficțiune/științifico-literar), formula lui I.Alexeev arată că elevul cititor obține caracteristicile materiei de învățămînt (ale obiectului), această trecere fiind mediată de o activitate specifică – *activitatea literară*.

Interpretarea termenilor în cadrul preocupărilor epistemice demonstrează că *studiul literaturii* presupune definirea literaturii drept obiect invariabil, asupra căruia se realizează activitatea de cunoaștere, un obiect care este cunoscut prin reflectare și acumulare. Or, nucleul operei literare – imaginea artistică, poate fi cunoscută cu adevărat prin *recreare*. Obiectul de reflectare în literatură (coordonatele spațiale, relațiile umane și sociale, universul intim etc.) nu constituie obiectul de cunoaștere al acesteia (16), ci un pretext pentru o *cunoaștere de sine* (8) (valabilă pentru ambii subiecți: autor/cititor), pentru *exprimarea eului, a condiției de a fi*. Reflectarea și acumularea sînt activități proprii cunoașterii fizicului și se realizează într-o existență spațio-temporală, obiectual și obiectiv determinată pentru toți subiecții cunoașterii. Cunoașterea artistică este *metafizică*, ea depășește existența spațio-temporală (sau creează una proprie), constituie manifestarea capacității omului de a exista în dimensiunea *modalității, a ce este-lui* (adică a adevărului. – *Al.Surdu*). Acest tip de cunoaștere nu este doar individual colorată, ca în cazul cunoașterii empirice sau a celei științifice, ci esențial individualizată atît ca activitate a subiectului creator, cît și ca activitate a subiectului cunoscător, receptor. De aceea demersul educațional la orele de literatură se va realiza nu prin actul didactic tradițional de predare-învățare, ci prin activități specifice de coordonare a actului de angajare a elevilor în universul artistic, în spațiul de existență metafizică. Activitatea literară, deși include și acțiuni de reflectare/acumulare, este preponderent atitudinală. Deoarece actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale (12), lectura operelor artistice – “*activitatea umană supremă*” (B.Pasternak), chiar fiind însoțită de activități instructive, se



definește drept activitate educațională universală.

Interpretarea termenilor demonstrează că:

a) studiul literaturii stipulează:

- obiect abordat conceput ca fiind invariabil sau caracteristicile acestuia considerate ca fiind mai mult sau mai puțin stabile (de ex., valoarea immanentă a operei literare);
- subiect de tip “consumator”, “acumulator”, reflexiv;
- raporturi subiect-obiect desemnate de termenii “abordare”, “subordonare”, “influență unidirecțională pe linia obiect-subiect”, “reflectare” etc.

b) educația literară angajează:

- obiect abordat cu valoare variabilă, în funcție de spațiotemporalitatea și modalitatea abordării, de intenționalitatea și valoarea subiectului, obiect recreat, reconstruit;
- subiect de tip creator, constructor, autoreflexiv;
- raporturi subiect-obiect de coordonare, recreare, influență reciprocă etc.

Alte caracteristici ale termenilor indică asupra unor sfere diferite de aplicare:

- *studiul literaturii* este o activitate de cercetare literară și se înscrie în cunoașterea științifică;
- *educația literară* este o activitate de formare a personalității cititorului de literatură.

În cadrul primei activități informația este transmisă, reprodușă; în cadrul celei de a doua informația este comunicată prin “*negociere de sensuri*” (4).

Limbajul primului tip de activitate este cel științific; limbajul comunicării în educația literar-artistică este un limbaj poetic, complementat, la necesitate, cu elemente ale limbajului științific și publicistic.

Examineate în sfera demersului educațional, *studiul literaturii* se înscrie în conceptul învățămîntului informativ-reproductiv, iar *educația literară* – în conceptul formativ-creativ, care presupune formarea

personalității deschise, adaptabile la schimbări de tip inovator (5).

Demersurile angajate – filozofic, lexical, funcțional, axiologic, educațional – arată că *studiul literaturii* presupune definirea literaturii drept obiect invariabil, cunoscut prin reflectare și acumulare, fapt ce nu corespunde esenței literaturii și artei. Or, opera literară poate fi cunoscută în esența sa doar prin recreare, prin manifestarea capacității cititorului de a exista în dimensiunea modalității, a *ce este*-lui (=adevărului. – *Al. Surdu*). Acestui demers îi răspunde un domeniu distinct al educației, denotat prin termenul **educație literar-artistică**.

O primă definiție a termenului **educație literar-artistică** poate fi: **formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic immanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu literaturii**.

Termenul **educație literar-artistică** înglobează o arie semantică amplă, antrenând raporturile definitorii ale unui domeniu educațional distinct, prefigurat de caracteristici specifice:

- obiect de cunoaștere și reflectare (literatura este artă, univers existențial creat de om), obiect de formare prin educație (cititorul – obiect și subiect al receptării, creației și educației);
- raportul subiect-obiect (în creație, receptare și educație);
- obiective educaționale proprii;
- structurare specifică a conținuturilor (avînd în vedere structura limbajului poetic, axiologia literară și sistemul de activitate lectorală);
- sistem propriu de activitate (lectorală);
- tehnologii educaționale specifice (valorificînd structuri psiho-intelectuale improprii altor domenii educaționale: *percepția, imaginația, gîndirea și creația artistică*);
- instrumente proprii de evaluare a succesului școlar, revendicate de un obiect nestandard al literaturii.

Or, termenul **educație literar-artistică** desemnează o realitate educațională distinctă, cuprinsă, în învățămîntul formal, de disciplina școlară *Limba și literatura română*, deci și o știință distinctă a educației, și impune implicații de ordin epistemic și teoretic, de proiectare și transpunere concretă în vederea unei mai bune ordonări conceptuale și aplicative a domeniului indicat de educație.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Aristotel, *Poetica*, Editura Academiei Române, București, 1965.
2. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1996.
3. Călinescu, G., *Principii de estetică*, Editura pentru literatură, București, 1968.
4. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași, 1998.
5. Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
6. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
7. De Landsheere, G., *Istoria universală a pedagogiei universale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
8. Eco, U., *La forme del contenuto*, Bompiani, Milano, 1971.
9. Heidegger, M., *Originea operei de artă*, Editura Univers, București, 1982.
10. Ionescu, N., *Neliniștea metafizică*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1993.
11. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
12. Nicolescu, V., *Capul lui Janus al interpretării: sinteze și ipoteze privind opera lui John Dewey*. În: J.Dewey. *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
13. Onea, N.; Gărbălău, M.; Pâslaru Vl. et al., *Metodica predării literaturii moldovenești*, Editura Lumina, Chișinău, 1992.
14. Radu, C., *Artă și convenție*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
15. Surdu, Al., *Pentamorfoza artei*, Editura Academiei Române, București, 1993.
16. Гадамер, ХГ., *Истина и метод: основы философской герменевтики*. Прогресс, Москва, 1991.
17. *Методика преподавания литературы*, Просвещение, Москва, 1985.
18. Николский, В., *Методика преподавания литературы в средней школе*, Просвещение, Москва, 1971.
19. Стоунс, Э., *Психопедagogика. Психологическая теория и практика обучения*, Педагогика, Москва, 1971.
20. *Философские проблемы деятельности (Материалы «Круглого стола»)/Вопросы философии*, 1985, nr.5.



Liuba BOTEZATU

Rolul retroacțiunii în educația lingvistică și literar-artistică

Retroacțiunea ca metodă complexă de organizare și desfășurare a activităților educaționale complexe este întemeiată pe principiul formării retroactive a personalității ca unitate a contrariilor.

Pentru prima dată retroacțiunea a fost recunoscută ca sistem al sistemelor în cibernetică de biologul Bertalanffy, prin introducerea noțiunii de *feedback* – *conexiune inversă (engl.)*; *reglare a cauzei prin efect*; *raportare a rezultatului obținut la un demers pedagogic care orientează acțiunile ulterioare ale educatorului*; *reacțiile elevului la un mesaj cu rol de verificare și corectare, de stimulare a acțiunii*.

Examinată în contextul educației lingvistice și literar-artistice, retroacțiunea reprezintă exigența pentru dezvoltarea și formarea personalității. Aceasta își garantează perspectiva în baza principiului accesibilității, al mecanismului de reglare și autoreglare a procedeelelor euristice și algoritmice, prin parcurgerea unei căi optime de autoformare, incluzând educația/autoeducația – evaluarea/autoevaluarea/estimarea.

Structural, retroacțiunea incumbă trei dimensiuni teleologice:

1. Conturarea idealului educațional.
2. Desfășurarea raporturilor umane.
3. Estimarea nivelului de performanță pe axa perspectivelor de progres.

Idealul cunoaște două dimensiuni de comportament educațional: *individual și general*.

La *nivel individual*, idealul reflectă o construcție proprie pe baza modelului educațional și al idealului profesional.

La *nivel general*, sistemic, idealul însumează aspirațiile unei colectivități ce vizează un comportament pe valori sociale. La acest nivel idealul educațional “este responsabil” de angajarea idealului individual în sfera valorilor social-generale, oferind posibilități reale de includere a individului în lupta cu sine însuși pentru atingerea acestuia.

Idealul se realizează în virtutea unor confruntări continue între *ceea ce este* și *ceea ce vrea* să devină

individul. Aceasta permite stabilirea *a ceea ce se poate* realiza la o anumită vîrstă prin determinarea obiectivelor generale la disciplina concretă.

În contextul educației lingvistice și literare, idealul de formare a unei personalități inteligente constituie nervul central de mobilizare operațională a întregului proces de retroacțiune. Obiectivele generale ale educației lingvistice/literare sînt premise ale angajării elevului în sfera idealului:

1. Formarea capacităților de comunicare: producerea textelor scrise și orale cu finalități concrete.
2. Formarea capacităților de gîndire logică și artistică.
3. Formarea capacităților emoțional-afective și de atitudine.
4. Formarea capacităților de creație, producerea mostrelor concrete de limbă și comunicare, a textelor literare/nonliterare cu destinație personală și socială, organizate în curriculumul “*pe trei dimensiuni*”:
 - practica rațională și funcțională a limbii;
 - formarea reprezentărilor culturale, precum și a unui univers afectiv și atitudinal coerent;
 - însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală.

Experiența demonstrează că principiile feedback-ului comportă mari posibilități de dirijare a preocupărilor de automodelare prin evitarea unor dificultăți aparente ce ar putea tergiversa succesul. Perioadele de vîrstă mai receptive retroacțiunii sînt: 11-12 ani, 13-14 ani și 15-16 ani.

Acțiunile retroactive se desfășoară în trei faze:

- de grațiere;
- de adaptare;
- de automodelare și parteneriat.

I. *Faza de grațiere* este susținută de profesor. Pedagogul întreprinde anumite acțiuni de includere a elevilor în procesul de retroacțiune prin umanizarea relațiilor profesor-elev-părinți, promovînd eleganța și armonia, tonul liniștit, respectul reciproc, responsabilitatea, dragostea și stima, receptivitatea la dureri și bucurii, manifestarea capacităților personale, dar nu în detrimentul colegilor, încrederea în puterile proprii, curajul de a depăși obstacolele în realizarea succesului, stabilirea unei atmosfere de colaborare în evidențierea capacităților intelectuale ale elevilor.

Această fază este foarte importantă, în special, pentru preadolescenții claselor V-VI, care își orientează activitatea de adaptare în strânsă legătură cu etapa de grațiere nu atât în perspectivă, cât în prezent, când realizarea performanțelor școlare se produce sub puterea de impresie a modelului educațional.

Astfel, prima fază concepe prima treaptă de pregătire psihologică și intelectuală a elevilor.

II. *Faza de adaptare* vizează acomodarea individului la condițiile și cerințele regimului de retroacțiune pentru “a învăța cum să învețe” pe cale algoritmică și euristică; antrenarea gândirii convergente și divergente; dezvoltarea memoriei; aplicarea diferitelor metode și procedee de evaluare individuală și în grup.

La această etapă regimul de retroacțiune cere, în mod evident, armonizarea perfectă a sarcinilor instructiv-educative cu dezvoltarea bio-psiho-pedagogică a elevului la etapa dată.

III. *Faza de automodelare și parteneriat* ține de idealul educațional în devenire. O mai putem numi și etapă a convențiilor complinitoare în cunoașterea de sine, întrucât caracterizează particularitățile psihopedagogice ale elevilor din clasele IX-XII, preocupați de asimilarea unor procedee raționale de învățare, de transpunere în viață a idealului profesional prin manifestarea puterii de judecată; ei tind spre autoinstruire, spre dezvoltarea simțului analitico-deductiv în luarea de atitudini.

La această etapă de manifestare a individualității, retroacțiunea pregătește calea etapei superioare de cooperare – parteneriatul, prin reglarea unei stări asociative între adaptare și automodelare, auto-depășire. Automodelarea reprezintă performanța propriu-zisă pe care o putem defini drept reacție de răspuns la primele etape – de grațiere și de adaptare.

După ultima fază a procesului de retroacțiune, elevul simte nevoia de autoconștientizare, iar profesorul – datorită împlinirii sau, după cum menționează Emil Boutroux: “*Orice educator bun visează să devină inutil*”. Adică, fiecare individualitate însușește particularități ce conturează viitoarea personalitate. L-am deprins pe elev să se distanțeze la timp și să se identifice cu idealul care îi va servi în continuare drept călăuză de afirmare în relațiile sociale.

Acestea sînt perspectivele celor trei faze de angajare reușită a individului în sfera activismului educațional sub egida a doi factori formativi: *de ordin psihologic și metodic*.

Așadar, retroacțiunea îi impune celui angajat în procesul educațional o activitate dublă de pregătire cu o anumită doză de evoluare aferentă fiecărei faze acționale.

Pregătirea psihologică presupune dezvoltarea responsabilității fiecărui elev pentru propria sa

devenire; conștientizarea de către elevi a criteriilor de evoluare și autoevoluare. Avînd în cîmpul pregătirii psihologice obiectivele cognitive de referință, urmărind, de fapt, evidențierea capacităților și competențelor elevilor la nivel de evaluare și autoevaluare inițială, formativă și sumativă.

Totodată, activitatea de pregătire psihologică este responsabilă de conștientizarea continuă a eul-ui, a statutului pe care-l obține în urma acumulării de cunoștințe și competențe etc. Deci, pregătirea psihologică devine garantul celei mai adecvate căi de facilitare a relațiilor umane.

Pregătirea metodică vizează activitatea convertibilă a produsului “obiectivelor de referință” la nivel de metodă.

Cunoașterea la nivel de metodă corelează, în special, primele două faze de cooperare: de grațiere și de adaptare, pregătind teren pentru faza a III-a: de automodelare și parteneriat, în vederea familiarizării elevilor cu anumite tehnici de conlucrare asupra idealului educațional prin acumularea de noi cunoștințe. Doar astfel procedura de obținere a unor cunoștințe profunde devine o șansă de realizare a scopurilor și planurilor personale, o posibilitate reală de dezvoltare a deprinderilor de autoeducare și de educare a respectului față de profesor.

În activitatea noastră de zi cu zi angajarea raporturilor umane (profesor-elev-părinți) își găsește expresie în evoluarea a șapte etape – tip de lecții:

1. Lecții de grațiere.
2. Lecții de analiză a textului literar.
3. Lecții de identificare a surogatului lingvistic și lucrul asupra conspectelor de reper.
4. Lecții de cooperare și de antrenare a muncii independente.
5. Lecții de aplicare a perspectivelor de progres.
6. Lecții de evaluare și estimare a capacităților și cunoștințelor.
7. Lecții de personalitate, de activizare a liberei arbitru.

Fiecare din aceste tipuri de lecții este conceput în baza unor anumite procedee și metode ce vizează scopuri concrete.

I. Lecțiile de grațiere sau lecțiile de introducere în etapa inițială a fazei de grațiere constituie primul nivel de pregătire psihologică. Activitatea este susținută de profesor prin corelarea metodelor de monologare, demonstrație și dialogare.

II. Lecțiile de analiză a textului literar respectă principiul accesibilității în aplicarea metodelor cognitive și euristice. Acestea includ activitatea formativ-problematizată din cadrul fazei de adaptare care necesită o anumită pregătire metodică.

III. Lecțiile de identificare a surogatului lingvistic și lucrul asupra conspectelor de reper implică

principiul continuității: se aprofundează instruirea conștientă; prevalează metoda algoritmică; se anunță tema și scopul lecției; se selectează materialul lingvistic din textul literar pentru crearea imaginilor artistice; se consultă materia de limbă, după care urmează rezumarea deductivă a unităților lingvistice la tema dată; se fac unele însemnări; se întocmește conspectul de reper. Materialul din conspect este prezentat la început pe părți, apoi în întregime.

IV. Lecțiile de cooperare și de inițiere a muncii independente. În cadrul lor prevalează metoda de cooperare dialogată și monologată după principiul instruirii temeinice – cel mai eficace la disciplinarea muncii în comun “...când activitatea de instruire este dirijată nu numai de profesor, ci și de elevi”.

V. Lecțiile de aplicare a perspectivelor de progres se desfășoară în baza principiului instruirii anticipate, a realizării perspectivelor de progres; desemnează performanțele obținute în faza de grațiere și cea de adaptare.

VI. Lecțiile de evaluare și verificare a cunoștințelor. În cadrul diferitelor tipuri de lecții, individul este angajat în munca de autoinstruire și armonizare a relațiilor umane, conștientizând necesitatea unei bune pregătiri psihologice și metodice. Raportul *cauză-efect* constituie principiul de bază al acestui tip de lecții prin încadrarea proceselor de dialogare, sintetizare, argumentare. Stimularea dorinței de cunoaștere, a interesului față de studiu, cât și perseverența în lupta cu sine însuși pentru autoperfecționare constituie scopul pe

care-l urmărim în cadrul acestui tip de lecții.

VII. Lecțiile de personalitate se bazează pe principiul activizării liberului arbitru. În cadrul lor evoluează metoda euristică cu utilizarea procedeelelor de cercetare, descoperire, argumentare, dialogare, sintetizare, monologare, încurajând perspectiva relațiilor de parteneriat. La aceste ore se valorifică rezervele creative și spontaneitatea în gândire, obiectivul fiind descătușarea elevilor, mobilizarea întregului proces întru descoperirea propriei individualități.

Aceste tipuri de lecții pot fi considerate adevărate “ore de vîrf”, mereu la alte niveluri pe scara situațiilor de progres.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, București, 1996.
2. Bunescu, V., *Libertate și disciplină//Revista de pedagogie*, 1993, nr.8-12.
3. Nicola, I., Fărcaș, D., *Teoria educației și noțiunile de cercetare pedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
4. Oprea, O., *Didactica nova*, vol. I și II, Chișinău, Editura Lumina, 1992.
5. Pâslaru, Vl., Crișan, Al. (coordonatori) et al., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română*, Chișinău, Editura Știința, 1997.
6. Turchină, T., *Mesașul psihologic al noțiunii de feedback//Didactica Pro...*, 2000, nr.1.



Iulia CAPROȘ

Limba latină: disciplină modernă de studiu sau reminiscență a trecutului?

Secole la rînd latina a fost recunoscută ca una dintre cele patru limbi sacre (pe lângă greaca veche, ebraica și slava veche), îndeplinind rolul de limbă a religiei, diplomației, științei, învățămîntului în mai multe țări din Europa nu doar în Antichitate și în Evul Mediu, dar încă mult timp după aceea. Limbile clasice au constituit obiecte de studiu indispensabile în învățămîntul vest și central european, de asemenea și

în cel din Imperiul Rus. Personalități ca René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, Baruch Spinoza, Dimitrie Cantemir, Mihail Lomonosov și mulți alți învățați, istorici, filozofi, studenți etc. și-au materializat operele în latină. Sînt bine cunoscute aprecierile date acestei discipline de umanistul olandez Erasm din Rotterdam, de filozoful german Arthur Schopenhauer, de filozofii ruși Vissarion Belinski și Nicolai Cernîșevski (vezi A.Ciobanu, în postfața la *Programa pentru liceu, limba latină*, clasele X-XII, Chișinău, Lumina, 1992, p.32). Moștenirea culturală creată în limba latină sau transmisă prin intermediul ei epocilor moderne este imensă, precum și impor-

tanța cunoașterii acesteia ca unealtă de bază a oricărui intelectual din toate timpurile.

Învățământul nostru național cunoaște o tradiție seculară de predare a limbilor clasice. Mai mulți domnitori din Principatele Românești au încercat să deschidă școli de latinie, cum ar fi cea din Iași, fondată spre sfârșitul sec. al XVII-lea. Chiar și în secolul al XVIII-lea, în pofida domniei fanariote și a introducerii limbii grecești vechi și a celei moderne în sistemul de învățământ, au fost făcute nenumărate tentative de a păstra disciplina respectivă, iar acolo de unde a fost exclusă, să fie reintrodusă. Politica de promovare a limbii latine persistă și în sec. al XIX-lea. În *Proiectul de reorganizare a învățămînturilor publice în Principatul Moldovei* (1847), apărut sub Mihai Sturza (1834-1839), se stipulează că *“știința limbii latine, ca și a celei elene, este îndatoritoare”* (vezi N.Lascu, *Clasicii antici în România*, Cluj, 1974, p. 14). Pe timpul domniilor lui Grigore Alexandru Ghica (1849-1853, 1854-1856), o comisie pentru redactarea noului regulament școlar, din care au făcut parte multe personalități de vază printre care și V.Alecsandri, M.Kogălniceanu, a decis ca limba latină să fie predată în toate cele șapte clase gimnaziale. Ulterior au fost deschise catedre și facultăți, s-au pregătit cadre de cea mai înaltă calificare în domeniul limbilor clasice și cel al culturii antice.

În sec. al XX-lea, în anii imediat postbelici, pe teritoriul actualei Republici Moldova, latina a fost exclusă din învățământul preuniversitar, rămânând să fie predată doar la instituțiile de învățământ superior cu profil umanistic, la Institutul de Medicină și la câteva școli profesionale cu profil medical. Rezultatul excluderii acestui obiect din școlile de cultură generală a fost mai mult decât regretabil. În anul 1992, la momentul publicării *Programei la limba latină pentru clasele X–XII*, în Moldova nu exista nici un profesor cu studii în domeniu.

Pînă în anul 1990 instituțiile preuniversitare din Moldova au fost private de posibilitatea de a preda limba latină, fapt motivat prin lipsa profesorilor de specialitate și a literaturii didactice. În urma elaborării unui nou concept al școlii naționale, lansat de Ministerul Învățămîntului, latina și-a reluat locul în școala medie de cultură generală (clasele de liceu). Justețea acestei decizii este incontestabilă, deși, din motive obscure, disciplina respectivă își pierde statutul de obiect de studiu obligatoriu, figurînd în programa de studiu, editată în 1997, ca una opțională. În anul 1999 a fost elaborată o nouă programă la limba latină, clasele X–XII, deosebită de ediția din 1992 prin conținutul său substanțial îmbogățit, dar care, deși recomandată printr-o decizie a Colegiului Ministerului Educației și Științei, nu a mai văzut lumina tiparului.

Nu este cazul să amintim de importanța și utilitatea studierii limbii latine. Este indubitabil faptul că bagajul de cunoștințe, acumulat în cadrul disciplinei respective în anii de liceu, le va fi de un real folos elevilor care vor deveni studenți la filologie, medicină, agronomie etc. Necesitatea cunoașterii originilor noastre lingvistice și a valorilor general-umane ale culturii și civilizației antice este stringentă. În baza fondului lexical greco-latin s-au format terminologiile din domeniul științei, culturii, politiciii, muzicii, tehnicii, agriculturii etc., acestea conținând multe cuvinte și afixe de origine latină cu o circulație internațională. Limba latină trăiește prin limbile moderne, în special prin cele de origine romanică, manifestîndu-se nu doar prin lexic, ci și printr-un întreg patrimoniu de maxime, aforisme care își fac loc tot mai frecvent și în mass-media din Republica Moldova.

Deși în anul 1993 la instituțiile de învățământ superior din Moldova au fost deschise grupe cu specializare la limba latină, liceele din țară rămîn totuși parțial private de profesori calificați în acest domeniu. Pe lângă acestea, a asigura printr-un număr foarte mic de ore însușirea unui volum mare de cunoștințe cu aplicații largi asupra nivelului de cultură generală și lingvistică al elevului este un lucru extrem de dificil și avem de trecut încă multe praguri pînă la realizarea definitivă a dezideratului ca limba latină să-și poată ocupa locul ce i se cuvine în învățămîntul liceal.

În februarie 2001, Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Catedra Filologia Clasică a Universității de Stat din Moldova, la sugestia mai multor profesori de limba latină, au inițiat un sondaj de opinii în vederea cercetării situației actuale în predarea disciplinei “Limba latină” în clasele de liceu. La cele peste 50 de chestionare adresate profesorilor și trimise în mai multe licee din Moldova, am primit 29 de răspunsuri. Le sîntem foarte recunoscători tuturor celor care au binevoit și au acceptat această solicitare. Sondajul a urmărit, de fapt, două scopuri:

- de a obține informații cu privire la cadrele didactice implicate în predarea disciplinei respective (ce studii au, ce obiecte mai predau etc.);
- de a determina problemele majore cu care se confruntă profesorii în procesul de predare și care ar fi soluțiile de eficientizare a lui; adică de a obține informația ce ar ajuta să stabilim starea de lucruri existentă la acest capitol, să identificăm punctele forte și slabe din procesul de predare a limbii latine și să vedem ce putem întreprinde, eventual, pentru a ajuta cadrele didactice să rezolve aceste probleme, în special cele ce țin de conținut și metodică.

În urma analizei chestionarelor, am constatat un interes mult mai mare din partea profesorilor de latină

din centrele județene, decât a celor din capitală, ceea ce ar putea fi parțial explicat și prin faptul că problema cadrelor didactice din afara capitalei este mult mai acută. Profesorii care au răspuns apelului nostru au ore de latină în clase cu profil umanist, predând în paralel, cu excepția a trei persoane, și alte obiecte, în special limba și literatura română, literatura universală, limbile moderne, logica, filozofia etc. Șase dintre profesori au studii de specialitate, unul fiind absolvent al Universității “Al.I.Cuza” din Iași, trei – absolvenți ai Facultății Limba și Literatura Română, specialitatea limba latină a Universității de Stat din Moldova, un absolvent al unei facultăți similare de la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău și un profesor – absolvent al Universității de Stat “Al.Russo” din Bălți. Ceilalți profesori au absolvit facultățile de filologie română, de limbi străine (franceza, spaniola), de istorie etc. Este o situație regretabilă, dar și inexplicabilă: pe de o parte, predarea unei discipline cu dificultățile ei inerente de cadrele didactice care, în marea lor majoritate, nu au o pregătire profesională adecvată aduce, fără îndoială, prejudicii grave obiectului în cauză; pe de altă parte, doar la Universitatea de Stat din Moldova au absolvit deja cinci promoții de filologi la specialitatea “Limba latină”, nici unul dintre ei nefiind solicitat de Ministerul Învățământului pentru a fi plasat în câmpul muncii. Cu o asemenea atitudine din partea unui organ de stat abilitat cu dirijarea procesului de învățământ, inclusiv și cu repartizarea cadrelor didactice, există riscul ca această problemă să rămână încă mult timp nesoluționată.

La întrebarea cu privire la materialele didactice de care dispun profesorii, majoritatea au numit manualele pentru clasele a X-a, a XI-a, elaborate de C.Cemîrtan și A.Ciobanu, manualele editate în România, precum și edițiile: *Gramatica limbii Latine* de V.Matei, *Dicționar latin-român* de Gh.Guțu, manualul de *Limba latină*, autor A.Grinbaum (în grafie chirilică) și *Istoria literaturii latine* de Eugen Cizec. Din cauza unei pregătiri neadecvate și a insuficienței materialelor de referință, profesorii întâlnesc dificultăți, în special la predarea noțiunilor de cultură antică, a temelor gramaticale și a sintaxei, la traducerea textelor din latină (în special a fragmentelor de text originale). Printre cele mai stringente probleme ridicate de profesori menționăm:

- lipsa experienței de predare și a studiilor necesare în domeniu;
- lipsa unui curriculum al disciplinei;
- lipsa manualelor (în special pentru clasa a XII-a, editat la Chișinău, ceea ce nu poate asigura continuitatea celor studiate);

- lipsa materialelor didactice-suport ce ar planifica activități interactive și ar conține exerciții, elaborate în baza unor concepte și metode moderne de predare;
- lipsa unor modele de teste de evaluare la limba latină;
- dotarea insuficientă a bibliotecilor școlare cu materiale ce ar putea fi utilizate pentru studierea limbii latine;
- prețuri ridicate la manuale, dicționare, motiv din care ele nu sînt procurate de elevi.

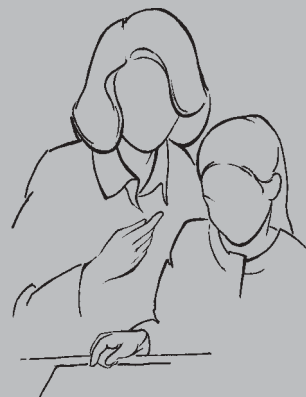
Profesorii au relevat, de asemenea, lipsa unei motivații insuficiente a elevilor, precum și a unei susțineri din partea autorităților școlare: neconștientizarea importanței disciplinei se soldează, în general, cu scăderea motivației la elevi și a interesului pentru acest obiect.

La întrebarea “De ce aveți nevoie pentru a putea îmbunătăți predarea disciplinei în cauză?” majoritatea profesorilor au menționat necesitatea unor seminarii, întruniri metodice, cursuri de perfecționare a cadrelor; colaborarea cu profesori de latină din alte licee; elaborarea curriculumului și a unui ghid al profesorului de limba latină, care să conțină recomandări teoretice și practice privind predarea disciplinei. Una dintre sugestiile profesorilor care merită atenția noastră ar fi organizarea de concursuri (olimpiade) județene și republicane, premianților oferindu-li-se posibilitatea de a participa la concursurile internaționale care se desfășoară în mai multe state europene sau la taberele de vară de limba latină. Ar fi oportun să inițiem o colaborare între profesorii de liceu și cei ai catedrelor de profil de la instituțiile de învățământ superior, precum și cu profesorii de peste hotare.

Sperăm ca publicarea prezentului articol să constituie un prim pas în direcția ameliorării situației în predarea acestei discipline importante. Este în puterea organizațiilor de resort și a instituțiilor interesate să-și pună întrebări și să caute soluții pentru remedierea problemelor existente. Organizarea unor seminarii/cursuri de perfecționare ar fi una dintre cele mai importante acțiuni, precum și stabilirea unei legături dintre instituțiile de învățământ superior specializate în pregătirea cadrelor didactice și liceele în care se predă limba latină (acordarea orelor de consultanță, publicarea/distribuirea unor informații ce s-ar referi la predarea limbii latine în liceu, asigurarea contactului continuu cu absolvenții etc.) Sîntem la etapa cînd avem bine conturată problema și elaborate cîteva posibile soluții, rămîne să fim suficient de interesați să le transpunem în practică și aceasta numai cu participarea directă a actualilor și viitorilor profesori de limba latină, cărora le urăm mult curaj în activitatea lor de pionierat!

Cine n-a fost elev, nu va deveni
învățător.

Anicius Manlius Severinus
Boethius



VADEMECUM PSIHOLÓGIC

Începînd cu acest număr al revistei, vă propunem o nouă rubrică – *Vademecum Psihologic* – în cadrul căreia veți găsi articole ce abordează probleme stringente din psihologia învățării și psihologia educabilului. Sperăm ca acestea să vă fie de real folos și așteptăm propuneri pentru noi teme de discuții.



Dana **TERZI**

Exodul adulților în instruire

Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia instruirea adulților trebuie abordată într-o altă modalitate decît cea a copiilor și adolescenților. Afirmatia că profesorii care învață adulții ar trebui să utilizeze alte stiluri de predare decît cele pe care le folosesc instruind preadulții este bazată, în speță, pe „opiniile profesioniștilor, asumțiile filozofice asociate psihologiei umaniste și teoriile instruirii adulților, dezvoltării și socializării” (Beder, Darkenwald, 1982, p. 143). În continuare vă propunem analiza principalului model de învățare a adulților.

MODELUL ANDRAGOGIC

Andragogia, arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe, este un cadru conceptual util în organizarea modalității în care este percepută instruirea adulților.

Cercetătorul M. Knowles (1984) a pus bazele dezvoltării celui mai elocvent model de instruire a adulților – modelul andragogic – fundamentat pe ceea ce pare a fi, la o primă analiză, în „opoziție” cu pedagogia. Andragogia se bazează pe asumțiile umanistice despre adult ca „educabil”, caracterizat prin autoconceptualizare independentă, motivație intrinsecă, o experiență anterioară profundă și vastă (adulții au o experiență de viață deja acumulată), un puternic montaj psihologic pentru a învăța și orientarea spre un scop bine definit care, de regulă, este determinat în funcție de rolurile sale sociale și responsabilități. Teoria andragogică a lui Knowles încearcă să diferențieze modalitatea prin care învață adulții de cea a preadulților. Pedagogia este definită ca arta și știința de a educa copiii și, spre deosebire de andragogie, ea este fundamentată pe convingerea că profesorii ar trebui să orienteze instruirea spre expectațiile societății, urmînd întocmai curriculumul standardizat, iar experiența anterioară a copiilor are o importanță infimă.

Principiile modelului andragogic de instruire vin să confirme faptul că instruirea adulților trebuie să difere de cea a preadulților. Contrastînd „metodele andragogice” (centrate pe educabil) cu cele „peda-

gogice” (centrate pe profesor), Knowles susține că adulții diferă de preadulți prin modalități diferite de abordare a învățării. Pentru a face mai comprehensibilă această afirmație propunem următoarea prezentare comparativă:

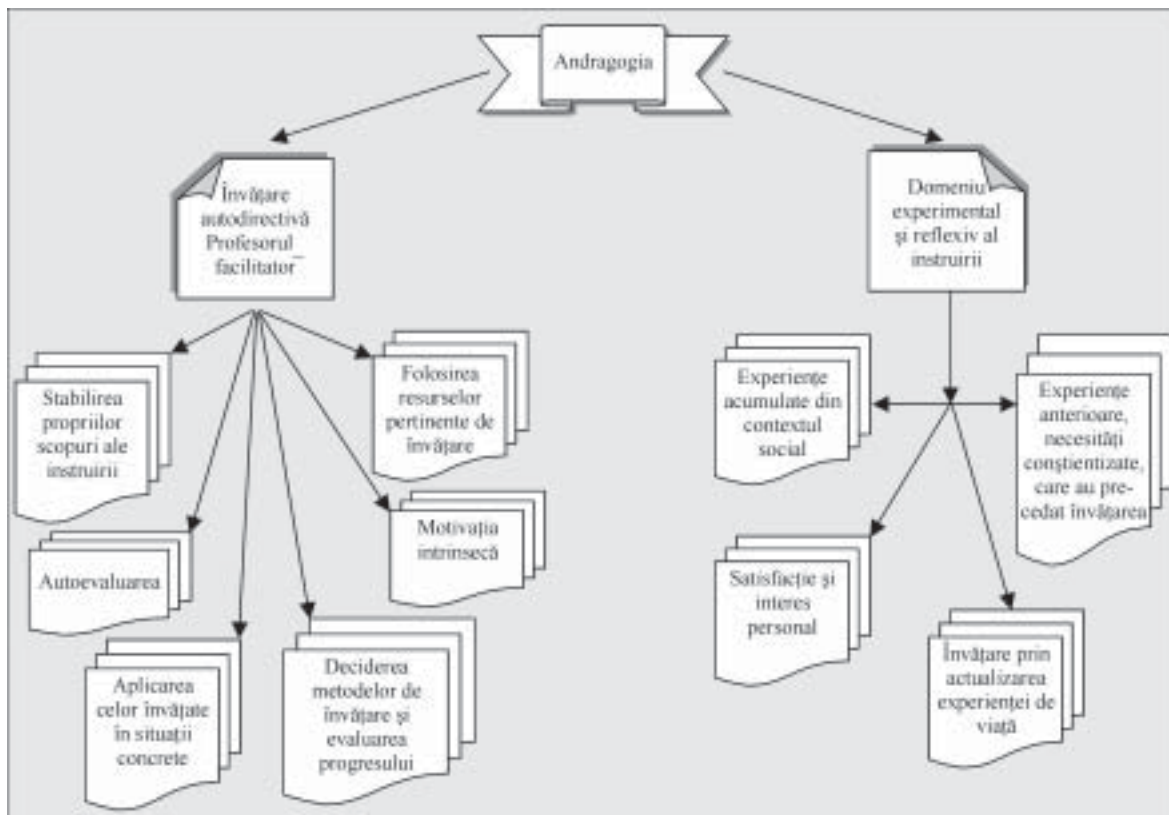
Variabila \ Educabilul	COPII	ADULT
Caracteristica de bază	Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară	Necimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului	Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor	Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular	Competitiv, formal, centrare pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrare pe probleme, sarcini, etc.
Planificarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul
Determinarea necesităților	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul, autodiagnosticare
Designul lecției	Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini, etc.
Activitatea de bază	Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul și reciproc

Contrastele sînt prea evidente pentru a fi neglijate. Mai mult decît atît, în baza numeroaselor cercetări, putem enumera și anumite specificități ale adulților implicați în procesul de instruire:

- Adulții sînt autonomi și autodirectivi. Ei trebuie să fie liberi să se direcționeze în mod independent, iar profesorul – doar să faciliteze instruirea;
- Adulții au o vastă experiență de viață acumulată de-a lungul anilor care trebuie „exploataată”. Referințele de rigoare, conexiunile cu experiența de viață vor contribui la eficientizarea procesului de instruire;
- Adulții, implicîndu-se în procesul de instruire, au o motivație intrinsecă și sînt orientați spre un scop bine definit;
- Adulții sînt selectivi și atenți la relevanța cunoștințelor;
- Adulții sînt foarte responsabili, au un grad mai înalt de conștiințozitate;
- Adulții au un respect profund pentru profesori, dar, la rîndul lor, simt necesitatea de a fi respectați de aceștia;
- Adulții tind spre o orientare educațională centrată pe viață, sarcini sau probleme dat fiind faptul că montajul pentru instruire al acestora este condiționat de necesitatea de a ști sau de a face ceva. (vezi Schema nr.1, p.56)

O dată ce învățarea adulților diferă semnificativ de cea a preadulților, nici practicile de predare nu pot fi similare. Modelul pedagogic tradițional este, deci, nepotrivit pentru adulți, instruirea acestora necesitînd alte tipuri de tehnologii educaționale. În acest scop s-au realizat numeroase studii, două dintre care vor fi analizate în continuare. Subiecții acestor studii erau profesori care lucrau atît cu copiii, cît și cu adulții. Ei au fost solicitați să răspundă la următoarele întrebări: „În opinia Dvs., profesorii îi instruiesc pe adulți în mod diferit decît pe copii? Și dacă răspunsul e afirmativ, care sînt aceste diferențe?” Informațiile au fost obținute prin metodele autochestionării (profesorii făceau un auto-raport) și a observației (efectuată de cercetători). Ambele studii au investigat percepțiile profesorilor despre diferențele învățării la aceste două categorii de vîrstă (adulți și copii). În urma analizei datelor obținute s-a stabilit că:

- adulții au un grad mai înalt de curiozitate epistemologică;
- sînt mai motivați să învețe, să cunoască lucruri noi, își asumă responsabilitatea pentru calitatea însușirii cunoștințelor;
- adulții studiază cu mai multă străduință și sînt mai perseverenți;
- știu exact ce doresc să învețe, să cunoască sau să facă;
- adulții sînt mai receptivi la aplicațiile practice ale cunoștințelor teoretice.



Mai mult decât atât, respondenții au raportat diferențe semnificative în ceea ce privește stilurile de predare la adulți și la preadulți. Astfel, în clasele de adulți, în comparație cu cele de preadulți, se pierde mult mai puțin timp pentru stabilirea disciplinei, fapt de o importanță incontestabilă; structura activităților de instruire este mai flexibilă și profesorii variază mai frecvent tehnicile de predare, iar conținutul și structura materiei de studiu se ajustează în funcție de feedback-ul educabililor; de asemenea, adulților li se dau mai puține directive și li se oferă un suport emoțional relativ mai mic. În baza observărilor din sălile de curs s-au făcut și constatări adiționale:

- profesorii care au o pregătire mai formală tind să utilizeze în instruirea adulților metode ale abordării clasice – centrate pe educabil;
- profesorii care sînt mai flexibili și mai înțelegători atît cu copiii, cît și cu adulții, fac parte din următoarele grupuri: profesori cu o mai mică experiență de lucru, profesori de gen feminin, profesori de psihologie.

CONSIDERAȚII PRACTICE

Este oare instruirea adulților distinctă de cea a copiilor? Bazîndu-ne pe studiile de specialitate,

răspunsul ar fi și „da” și „nu”. Deși profesorii îi percep pe adulți ca fiind „diferiți”, aceste percepții „se traduc” automat în modalități „diferite” de a aborda predarea la adulți și la copii. Modalitatea optimă este de a reformula întrebarea de mai sus, astfel, ar fi mai adecvat să ne întrebăm: „Instruirea adulților *ar trebui* să fie diferită de cea a copiilor și adolescenților?”.

Problema reală nu rezidă în universalitatea metodelor centrate pe educabil, aplicate de profesorii care instruiesc adulții, ci, mai curînd, în a ști care sînt scopurile și în ce condiții acestea sînt mai pertinente, mai eficiente și utilizate *de facto* de către profesor.

Cîteva sugestii practice pentru profesorii care instruiesc adulții

1. Determinați scopul implicării adultului în procesul instructiv sau într-un training de perfecționare.
2. Utilizați metode centrate pe educabil (discuții în grup, sarcini pentru grupuri mici, aranjați mobila într-o modalitate nontradițională, adresați-vă pe nume etc.).
3. Țineți cont de diferențele fiziologice dintre copil și adult (adulții au un grad înalt de concentrare, realizează cu ușurință sarcini mai dificile, pot lucra și individual etc.).
4. Valorificați tezaurul intelectual și practic al educabililor.

5. Orice ființă umană **poate** învăța la orice vîrstă, dar nu și în orice condiții. Sarcina dvs. este de a stabili un climat favorabil învățării, avînd rolul de facilitator.
6. Creați oportunități egale pentru toți educabilii, astfel încît fiecare să dispună de multiple resurse de învățare.
7. Echilibrați componentele intelectuale și emoționale ale instruirii.
8. Împărtășiți-vă sentimentele și opiniile cu educabilii, dar nu-i dominați.
9. Creați condiții de confruntare directă cu problemele practice, sociale sau de cercetare pentru a vă asigura că instruirea este eficientă pentru educabilii dvs.
10. Favorizați deschiderea adulților spre schimbare, creștere personală și profesională.

“**Design-ul**” instruirii adulților trebuie să țină cont de următoarele:

- adulții au nevoie să știe *de ce* trebuie să învețe un anumit lucru;
- adulții învață mai bine experimentînd;
- adulții abordează învățarea ca un proces de rezolvare a problemelor;
- adulții învață cel mai productiv atunci cînd subiectul constituie pentru ei o valoare cu aplicabilitate imediată;
- instrucțiunile pentru adulți trebuie să se focuseze mai mult pe proces și mai puțin pe conținutul ce urmează să fie însușit de ei;
- adulții trebuie implicați în planificarea și evaluarea activităților lor;
- adulții sînt mai interesați de subiectele care se referă la profesia sau la viața lor personală.

Nota bene! Există mai multe teorii care au studiat problematica instruirii adulților: *Învățarea din experiență, Teoria behavioristă, Teoria umanistă, Psihologia dezvoltării, Teoria criticii sociale, Pedagogia feministă, Reflectarea critică, Andragogia și Constructivismul. Dintre teoriile menționate, cea mai elocventă, cea mai relevantă și actuală este considerată Teoria andragogică, de aceea am făcut o succintă incursiune în principiile și tezele ei fundamentale. Este cert faptul că fiecăre situație educațională constituie un univers aparte, iar andragogia nu este o teorie exclusivistă. Principiile modelului andragogic de instruire a adulților trebuie aplicate situațional, contextual și cu maximă relevanță.*

STILURILE DE INSTRUIRE A ADULȚILOR

Stilul de instruire este definit ca un set de caracteristici individuale ale modalităților de răspuns la situațiile de învățare și de prelucrare a informațiilor.

De-a lungul anilor, oamenii dezvoltă un stil aparte de învățare care le scoate în evidență anumite abilități de instruire, specifice fiecăruia în grade diferite. Cunoașterea stilului de instruire a educabilului îl ajută atît pe el, cît și pe profesori, deoarece astfel se pot utiliza strategiile cele mai adecvate de învățare, cu efort minim și rezultate maxime.

Mulți cercetători au încercat să “catalogheze” stilurile de instruire a adulților și asta pentru că există multe taxonomii ale acestora; aici însă ne vom referi doar la cele mai importante.

Cea mai mare contribuție în teoria stilurilor de instruire a adulților a avut-o David Kolb. Teoria lui Kolb și inventarul stilurilor de instruire, elaborat de el (Learning Style Inventory) își au fundamentele științifice în lucrările lui Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget și Carl Jung.

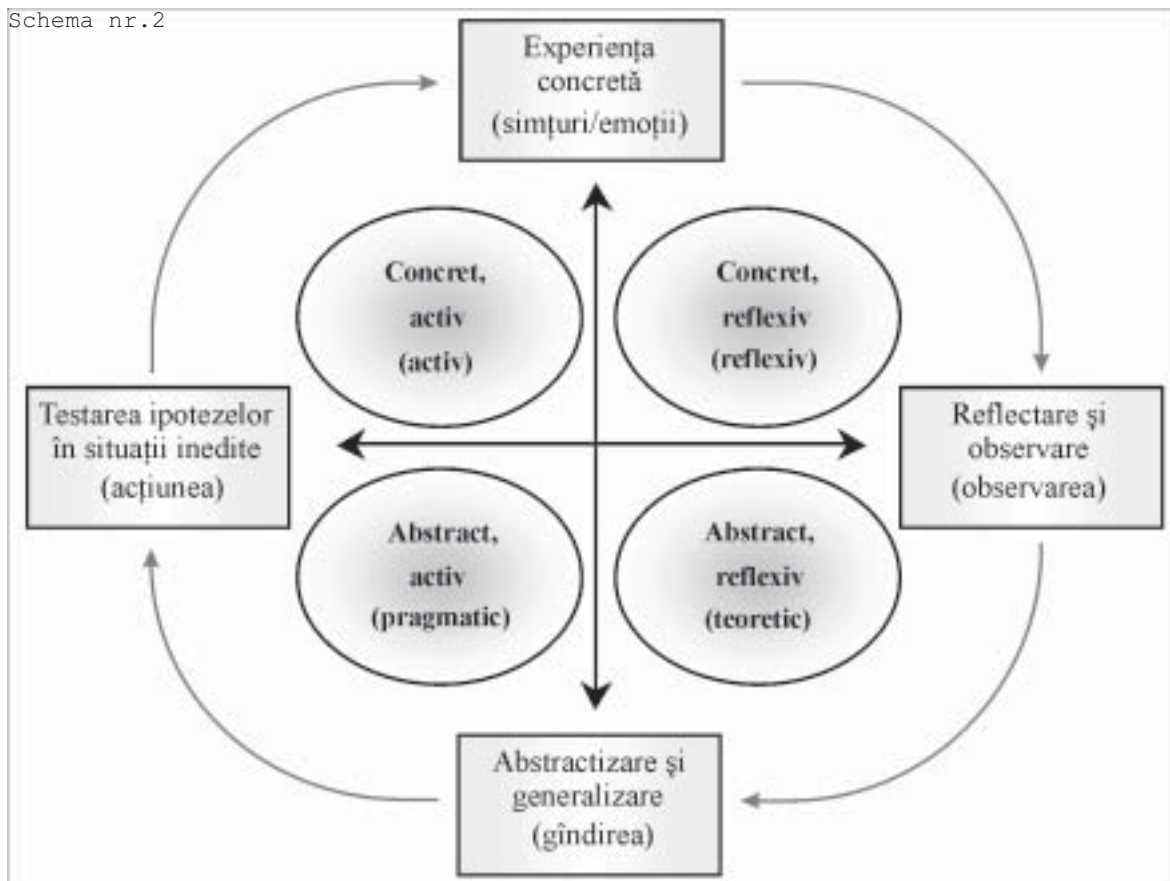
Modelul dezvoltat de Kolb se bazează pe teoria învățării experiențiale, care descrie procesul de învățare ca un ciclu. Modelul se focusează pe felul în care oamenii percep și prelucrează informația. Percepțiile și procesarea informațională influențează procesul de instruire și sînt buni indicatori ai preferințelor de învățare, chiar dacă uneori acestea pot varia în funcție de situație. Instruirea este concepută ca un proces ce decurge în patru etape, iar stilul de învățare este preferința pentru două etape “vecine”. Fiecare preferință este alcătuită dintr-o dimensiune bipolară – *conceptualizarea abstractă versus experiență concretă și experimentare activă versus observarea reflexivă (vezi schema nr.2, p.57).*

Înainte de a elabora teoria stilurilor de instruire, D.Kolb a stabilit principiile acestora, conceptualizîndu-le ca un continuum, după cum urmează:

- 1) **Experiența concretă:** a fi implicat într-o situație experiențială inedită.
- 2) **Observarea reflexivă:** a observa pe alții sau a se observa pe sine însuși.
- 3) **Conceptualizarea abstractă:** a crea teorii pentru a explica cele observate.
- 4) **Experimentarea activă:** a utiliza teoriile pentru a soluționa probleme, a lua decizii.

Stilurile descrise de autor sînt următoarele: **convergent, divergent, asimilator și acomodator**. Stilul de instruire se dezvoltă pe parcursul adolescenței și maturității grație interacțiunii individului cu mediul înconjurător. Cercetătorul susține că există două dimensiuni primare ale procesului de instruire: prima reprezintă experiența concretă la o extremă, iar la cealaltă – conceptualizarea abstractă; cea de-a doua are experimentarea activă la o extremă, iar la cealaltă – observarea reflexivă. Astfel, în procesul de instruire, subiectul se află într-o mișcare continuă, “reținîndu-se” mai mult sau mai puțin la unele din aceste extreme: de la actor la observator, de la implicare

Schema nr.2



specifică la detașare analitică generală (Kolb, 1989).

De exemplu, puteți gândi prin prima dimensiune, așa cum este demonstrat mai jos, parcurgând calea pe orizontală și bazându-vă pe sarcină. Extrema din stînga acestei dimensiuni realizează sarcina (acțiunea), în timp ce extrema din dreapta “vizualizează” sarcina (observarea). A doua dimensiune este poziționată vertical și se bazează pe procesele de gândire și pe emoții. Extrema de sus a dimensiunii este emoția (emoțiile spontane), cea de jos – gândirea (emoțiile gestionate).

Pentru a stabili cele patru stiluri de instruire, Kolb face referință la patru procese fundamentale de învățare: **observarea, gândirea, emoția și acțiunea.**

Aceste patru dimensiuni relevă cele patru etape de procesare a informației. Or, și ele își au caracteristicile sale definitorii:

Emoțiile și Simțurile (*Experiența concretă*) – subiecții “doar” percep informația. Aproximativ maximă de această extremă relevă faptul că persoanele fac raționamente, în speță, în baza emoțiilor și sînt empatici. Ei consideră că abordările teoretice sînt inutile și preferă să trateze fiecare situație drept un caz unic. Aceste persoane învață cel mai eficient atunci cînd li se aduc exemple concrete și cînd se pot implica în activități. Ei tind să relaționeze cu colegii, dar evită autoritățile.

Instructorul/profesorul are doar rolul de “salvamont” în instruirea unor astfel de educabili – autodirectivi și autonomi.

Observarea (*Observarea reflexivă*) – indivizii reflectă felul în care informația va afecta anumite aspecte ale vieții. O apropiere mare de această dimensiune indică o tentativă imparțială și reflexivă de abordare a instruirii. În elaborarea raționamentelor, acești subiecți se bazează pe observații minuțioase. Ei preferă astfel de situații de învățare ca lectura și scrierea. Fiind introverți, lectura le este foarte utilă. Educabilii din această categorie așteaptă de la profesor interpretări experte, dorind ca acesta să le fie și ghid, și maestru în repartizarea sarcinilor, iar performanțele lor să fie evaluate prin intermediul criteriilor din exterior.

Gîndirea (*Generalizarea abstractă sau conceptualizarea*) - subiecții compară felul în care informația corespunde experienței anterioare. O apropiere maximă de conceptualizarea abstractă indică prezența unei abordări analitice, conceptuale despre învățare, care corelează semnificativ cu gîndirea logică și evaluarea rațională. Acești subiecți sînt mai mult orientați spre obiecte și simboluri, și mai puțin spre oameni; ei învață mai eficient atunci cînd sînt direcționați de o autoritate și în situații impersonale care accentuează teoria și analiza sistematică; sînt frustrați și însușesc mai puțin

atunci cînd trebuie să exerseze sau să simuleze. Studiile de caz, lecturile teoretice și exercițiile de reflectare îi ajută mult pe educabilii din această categorie.

Acțiunea (*Experimentarea activă*) – subiecții se gîndesc în ce fel informația nouă ar putea să le ofere și modalități inedite de a acționa. Ei învață mai eficient atunci cînd se pot angaja în proiecte, teme pentru acasă sau discuții în grup, detestînd lectura. Printre dînșii sînt mai mulți extroverți care ar vrea să atingă, să pipăie totul. Feedback-ul colegilor, autoevaluarea și autodirecționarea sînt preferințele acestui tip de educabili.

Aceste două axe se intersectează și formează patru cadrane, în care putem înscrie cele patru stiluri personale de instruire a adulților.

- **Teoreticienii** (sau Asimilatorii)
- **Activii** (sau Acomodatorii)
- **Pragmaticii** (sau Convergenții)
- **Reflexivii** (sau Divergenții)

Este necesar să menționăm că instruirea are loc prin intermediul tuturor acestor patru tipuri de experiență, una dintre ele însă rămîne preferențială. O instruire ideală/un training ideal ar trebui să includă aplicații pentru toate aceste modalități de percepere și prelucrare a informațiilor. De exemplu, ciclul poate începe cu implicarea personală a educabilului într-o *experiență concretă*; apoi, el *reflectează* asupra acestei experiențe, căutînd o semnificație, un concept; mai tîrziu, educabilul aplică acest concept pentru a elabora o concluzie logică și, în final, el experimentează probleme similare, ce rezultă din noi experiențe concrete.

Activitățile de instruire sau de training ar trebui să fie flexibile, astfel încît fiecare educabil să beneficieze de suficient timp pentru a “savura” din plin propriul stil de învățare.

Exemple:

Învățarea mersului pe bicicletă:
• Reflexivii – se gîndesc la ciclism și privesc alte persoane care se plimbă cu bicicleta
• Teoreticienii – înțeleg care este tehnologia mersului pe bicicletă și au o convingere fermă că o vor face și ei în curînd
• Pragmaticii – solicită indicații practice și tehnici de conducere de la un expert
• Activii – se urcă pe bicicletă și ...încearcă să nu cadă de pe ea
Învățarea unui program software:
• Activii – se așează la calculator și...lucrează
• Reflexivii – se gîndesc la ceea ce ar putea face chiar acum
• Teoreticienii – citesc un manual pentru a putea face față situației
• Pragmaticii – folosesc persoanele din anturajul său pentru a ști ce trebuie să facă
Învățarea algebrei:
• Teoreticienii – ascultă explicațiile de rigoare
• Pragmaticii – avansează pas cu pas
• Activii – practică
• Reflexivii – te plictisesc, povestindu-ți despre ecuații

Adeptii **modelului experimental al lui D.Kolb** susțin că oamenii manifestă anumite comportamente în cadrul procesului de instruire și acestea pot fi grupate în patru stiluri distincte:

Stilul convergent – conceptualizare abstractă și experimentare activă: subiecții convergenți

acumulează cunoștințele prin analiză și apoi aplică noile idei/concepte în practică. Abilitatea de a aplica ideile noi este punctul forte al acestora. Convergenții sistematizează informația prin intermediul raționamentelor ipotetico-deductive. Ei pun un accent deosebit pe gîndirea rațională și concretă, rămînînd relativ “reci”. Decît să “irosească” timpul cu oamenii, ei preferă să mediteze, să inventeze ceva.

Stilul divergent – experiență concretă și observare reflexivă: divergenții acumulează cunoștințe cu ajutorul intuiției. Subiecții care preferă acest stil de instruire își utilizează la maxim aptitudinile imaginative și abilitatea de a vedea situații complexe din mai multe perspective, ajungînd, prin sinergie, la formarea unui gestalt semnificativ. Divergenții posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informația într-un tot întreg. Punctul forte al divergenților îl constituie abilitatea lor imaginativă, fiind considerați opușii convergenților. Acești subiecți sînt emoționali și excelează în artă și literatură.

Stilul asimilator – conceptualizare abstractă și observare reflexivă: abilitatea de a crea modele teoretice și rațional-inductive este punctul forte al asimilatorilor. Ei învață prin analiză, planificare și reflectare. Asimilatorii nu pun accentul pe aplicarea practică, ci se focusează pe dezvoltarea teoriilor, deseori ignorînd faptele dacă acestea nu corespund cu teoria.

Stilul acomodator – experiență concretă și experimentare activă: spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria, dacă faptele nu coincid cu aceasta. Subiecții stilului dat excelează în situațiile în care trebuie să aplice teoriile știute unor circumstanțe specifice. Punctul forte al acestora este abilitatea de a realiza ceva și de a se implica într-o nouă experiență. Acomodatorii abordează problema într-o manieră intuitivă, mergînd pe calea încercărilor

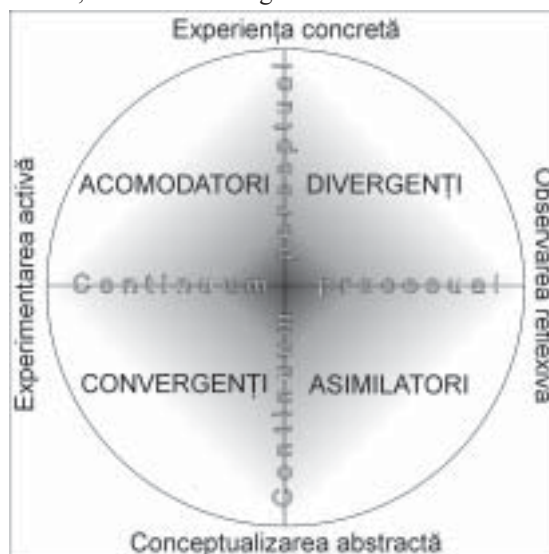
și erorilor. Ei obțin cunoștințe mai curînd de la alte persoane decît prin intermediul abilităților lor analitice. Din toate aceste patru stiluri, acomodatorii sînt cei care-și asumă riscuri.

Discipolii lui Kolb, Litzinger și Osif (1992) studiîndu-i teoria, au alcătuit o diagramă a acestora.

Teoria lui Kolb, fiind una dintre cele mai populare teorii ale stilurilor de instruire a adulților, stă la baza multor compendii pentru profesori. Hartman (1995) a încercat să facă un rezumat al acestor indicații:

- 1) Pentru experimentatorul concret – lecții de laborator, lucru pe subiecte, observații asupra fenomenelor din natură, filme științifice etc.
- 2) Pentru observatorul reflexiv – ținerea unui jurnal personal, brainstorming etc.
- 3) Pentru conceptualizatorul abstract – lectură, scriere, lucru cu analogiile etc.
- 4) Pentru experimentatorul activ – studiu de caz, teme pentru acasă, simulații etc.

Alți discipoli ai lui D. Kolb, cercetătoarele B. McCarthy și S. Leflar, studiînd în profunzime teoria originală a acestuia, au elaborat în baza ei descrieri pentru patru tipuri fundamentale, care însă se pot combina uneori între ele. În tabelul ce urmează propunem prezentarea celor patru tipuri “pure”.



Tipul 4 – “Ce-ar fi dacă?”

Acești subiecți solicită opțiuni și vor crea ei înșiși câteva în procesul de învățare. Punîndu-și o astfel de întrebare în orice situație, ei descoperă lucruri noi și le împărtășesc și altora. Aceștia interpretează informația bazîndu-se pe modalitatea în care o pot utiliza și vor experimenta pentru a o face chiar mai eficientă. Concluziile le trag intuitiv și de aceea uneori nici nu pot explica cum au ajuns la ele. Caută adevărul absolut și aduc argumente elocvente pentru a-l demonstra.

Tipul 1 – “De ce?”

Cei din această categorie mai întîi stabilesc “de ce” este importantă pentru ei informația respectivă. Pentru a prelucra informația ei își utilizează intuiția și simțurile. Subiecții din această categorie caută să asocieze informația curentă cu experiența personală. Pentru ei este important ca mediu în care învață să fie plăcut, gălăgia îi deranjează. Cel mai eficient învață atunci cînd văd, aud și își împărtășesc ideile. Cea mai indicată tehnică pentru ei este discuția în grup.

Tipul 3 – “Cum?”

Subiecții din această categorie preferă să facă ceva concret, sînt educabilii cei mai nerăbdători, care vor ca informația să le fie prezentată succinct, în teze. Ei se focusează pe întrebarea de tip “cum?” deseori întrebînd: “Cum este (se face) asta în practică?”. Se plictisesc atunci cînd nu văd utilitate imediată în ceea ce fac sau cînd trebuie să citească foarte mult. Execută totul foarte rapid, rezolvă problemele repede și ard de nerăbdare să știe care sînt rezultatele.

Tipul 2 – “Ce?”

Subiecții din această categorie gîndesc predominant prin termenul “ce?”. Aceștia doresc să obțină informația așa cum o prelucraza ei înșiși: logic și ordonat. Înainte de a veni la lecții, ei își recitesc notițele. Dacă nu sînt pregătiți de lecție, se simt foarte stînjeniți. Rareori își exprimă (verbal și nonverbal) dacă au înțeles explicația conceptelor. Tăcerea lor pare rezistentă, dar nu e așa: ei, pur și simplu, trebuie să mediteze, să “treacă” cele aflate prin prisma sa.

Modelul lui Kolb a fost fundamentat, în special, pe prelucrarea cognitivă a informației. Alte modele ale stilurilor de învățare a adulților le descriu ca fiind multidimensionale, cuprinzînd o serie de variabile, inclusiv multe fiind noncognitive. În literatura de specialitate se cunosc două astfel de modele (Keefe și Monk, 1986; Dunn și Dunn, 1979), a căror convingere de bază este că educabilii posedă anumite preferințe fizice, biologice și ambientale, care împreună cu trăsături de personalitate și emoționale, formează stilul de instruire individual. Ambele modele clasifică elementele stilurilor de învățare în următoarele arii specifice:

- **Emoțională** (motivație, persistență, responsabilitate etc.)
- **Ambientală** (sunet, iluminare, temperatură, design-ul etc.)

- **Sociologică** (semeni, autorități etc.)
- **Fizică** (modalități perceptive, perioada zilei, alimentație).

Similar acestor două modele, Endorff și McNeff (1991) au elaborat un alt model al stilurilor de instruire, care subliniază atributele emoționale și socio-logice. Acești cercetători clasifică educabilii adulți în cinci tipuri distincte:

- **Încrezător** (pragmatic; introspectiv; auto-directiv; orientat spre scop; posedă abilitatea de a-și identifica necesitățile educaționale; concurează cu sine însuși, nu cu semenii; manifestă preferințe pentru metodele interactive de învățare);
- **Afectiv** (cooperează cu plăcere și în mod voluntar în cadrul activităților de instruire; îi plac trăirile pe care i le oferă experiența de învățare);
- **Educabilul în tranziție** (manifestă independență; are dificultăți în stabilirea scopurilor personale de învățare; preferă instruirea interactivă și discuțiile; rejectează gândul de a fi sătul de informații);
- **Integrat** (este interesat de succesul personal; preferă situațiile de învățare în colaborare; cere să fie recunoscut ca fiind un colaborat bun);
- **Hazardat** (adoră noi aventuri și este nerăbdător să învețe ceva nou; are suficientă încredere în sine).

Date fiind aceste particularități, Endorf and McNeff recomandă stiluri specifice de predare și strategii care ar răspunde necesităților unice și preferințelor acestor cinci tipuri:

Educabilul încrezător:

- repartizarea sarcinilor trebuie să aibă un scop bine definit;
- încurajarea participării, implicării în activități;
- oferirea oportunităților pentru interactivitatea cu semenii.

Educabilul afectiv:

- repartizarea sarcinilor individuale;
- oferirea instrucțiunilor și activităților individuale.

Educabilul în tranziție:

- oferirea posibilităților adecvate de a experimenta;
- colaborarea cu el și încurajarea colegilor să facă la fel;
- provocarea experimentării, încercând să facă ceea ce fac colegii.

Educabilul integrat:

- oferirea posibilității de a se autodirecționa;
- încurajarea flexibilității.

Educabilul hazardat:

- oferirea sarcinilor care să-i susțină individualitatea;

- crearea situațiilor în care trebuie să ia decizii și să-și asume responsabilitatea.

După cum am menționat mai sus, există multe teorii privind stilurile de instruire a adulților, dar aceștia se deosebesc foarte mult prin felul în care achiziționează cunoștințele noi, de aceea nici o teorie nu poate cuprinde întreaga diversitate a educabililor. Oricum, o sinteză a constatărilor efectuate în urma cercetărilor vizând instruirea adulților poate fi rezumată la următoarele:

Structura experienței de instruire

1. Adulții preferă un orar flexibil care să nu le perturbe programul zilnic.
2. Adulții învață mai eficient atunci când procesul de predare este individualizat.
3. Adulții preferă instruirea *tête-a-tête* și sînt mai puțin receptivi la comunicarea prin utilizarea filmelor video sau a înregistrărilor audio.
4. Adulții obțin beneficii din interacțiunea cu alte persoane care diferă de ei ca vîrstă, experiență și pregătire profesională.

Atmosfera de învățare

1. Adulții învață mai eficient atunci când se află într-o atmosferă de ajutor mutual și au suportul semenilor.
2. Dat fiind faptul că adulții își asumă riscuri fără tragere de inimă, climatul psihologic ar trebui să fie unul de încredere reciprocă și acceptare necondiționată.
3. Adulții apreciază invitația de a-și exprima punctul de vedere și acceptă opiniile celorlalți.
4. Educabilii adulți au expectații bine definite în ceea ce privește atmosfera și localul în care are loc instruirea și așteaptă de la profesori/traineri ca acestea să fie realizate.

Focusarea pe instruire

1. Adulții obțin beneficii majore din metodele de instruire care le valorifică experiența prin intermediul reflectării, analizei și examinării critice.
2. Educabilii adulți apreciază metodele de predare care le sporesc autonomia.
3. Adulții au ocazia să se angajeze și în situații de învățare socială, fapt ce contribuie la procesul de instruire propriu-zis.
4. Adulții sînt capabili să asocieze noile cunoștințe cu experiența anterioară, ceea ce le facilitează asimilarea informației noi.
5. Adulții simt necesitatea de a cunoaște cît de relevante sînt activitățile pe care le realizează și de a vedea progresul înregistrat de ei în fiecare zi.

Strategiile de predare-învățare

1. Adulții apreciază înalt rezolvarea de probleme și învățarea prin cooperare.
2. Adulții învață eficient atunci când se implică activ în procesul de instruire.

3. Adulții preferă să lucreze în grupuri mici, care le oferă posibilitatea de a-și împărtăși experiența, de a reflecta asupra celor spuse de alții și de a le generaliza.

Diferențe psihosexuale/gender în conceptualizarea învățării

Există numeroase studii care relevă diferențele dintre adulți și preadulți în ceea ce privește învățarea. În ultimii ani s-au efectuat și studii care pun în evidență faptul că astfel de diferențe există chiar și printre adulți, ele fiind condiționate de particularitățile psihosexuale. Actualmente, în epoca hegemoniei masculine, se fac multe speculații referitoare la decalajul dintre bărbați și femei privind performanțele intelectuale. În cele ce urmează ne vom referi însă la diferențele ce există între aceste două categorii sexuale în ceea ce ține de particularitățile învățării. Studiile de specialitate efectuate în acest scop relevă următoarele:

BĂRBAȚII	FEMEILE
<ul style="list-style-type: none"> ● conceptualizează lumea în diade: negru - alb; bun – rău; corect – greșit ● sînt convinși că există un singur răspuns corect ● sînt de acord cu faptul că există o mare diversitate de opinii, dar acceptă doar una ● consideră că diversitatea este temporară: există un singur răspuns corect, care însă nu a fost încă găsit ● în cazul în care există mai multe opțiuni, insistă să li se spună care este, totuși, cea mai adecvată ● consideră că fiecare are dreptul la opinie ● își iau angajamente și își asumă responsabilități 	<ul style="list-style-type: none"> ● consideră că pot obține cunoștințe cu grad maxim de dificultate, dar nu le pot crea ● adevărul și cunoștințele sînt private ● cunoștințele se obțin pe cale intuitivă și sînt, deci, subiective ● investesc mult în instruire și aplică cele învățate pentru a le dezvolta în continuare sau pentru a le comunica și altora ● consideră cunoștințele drept contextuale și situaționale ● sînt gata să facă sacrificii mari pentru a-și realiza scopul în instruire ● în prezența unor autorități sînt mai obidiente și nu-și manifestă cunoștințele

Bariere în instruirea adulților

Spre deosebire de copii și adolescenți, adulții au mai multe responsabilități, fapt ce creează, implicit, mai multe bariere în angajarea într-un proces instructiv.

Motivele evocate cel mai frecvent de adulți

- **Lipsa timpului:** indiferent dacă sînt cursuri serale sau de scurtă durată, oricum, somează adultul să “piardă” ceva timp (să piardă cîștigînd, de fapt!);
- **Lipsa banilor:** în prezent există un număr infim de instituții care acordă servicii gratuite de instruire, de aceea problema banilor este una din cele mai importante, în special, în țările cu o economie șubredă;
- **Responsabilități familiale:** grija pentru copii, relațiile cu soțul/soția, obligațiunile casnice etc. “fură” prea mult din timpul predestinat studiilor;
- **Organizarea orarului:** obligațiunile de serviciu, familia necesită mult timp, iar implicarea în procesul de studiu implică și modificări de orar, și sacrificii etc.;
- **Probleme de motivație:** adultul trebuie să învețe pentru că a fost forțat să o facă;
- **Lipsa încrederii în sine:** stima de sine redusă, un eșec care nu poate fi uitat sau alte lucruri care au marcat adultul, îl va împiedica pe acesta să-și învingă frustrările și temerile.

Motivația adulților pentru învățare

Un alt aspect de o importanță incommensurabilă a instruirii adulților este motivația, care diferă mult de cea a preadulților. Și asta pentru că aceste două categorii de vîrstă au surse de motivație variate.

Sursele motivaționale ale adulților

- **Relațiile sociale:** adulții vin la cursuri de perfecționare/reciclare sau la alte activități instructive pentru a-și face noi prieteni sau pentru a fi împreună cu prietenii/colegii/rudele.
- **Expectațiile sociale:** adulții se angajează în activități instructive la insistența unei autorități, la recomandările soțului, la sugestiile prietenilor.
- **Bunăstarea socială:** pentru a-și dezvolta disponibilitatea de a fi în serviciul comunității, de a fi util societății, adulții fac cursuri fără tangențe cu profesiunea de bază.

- **Avansarea profesională:** adulții se angajează în procesul de instruire pentru a obține beneficii materiale, avansare profesională, prestigiu social, pentru a ține piept concurenței.
- **Refugiu sau stimulare:** pentru a scăpa de plictiseală, pentru a evita rutina de acasă sau de la serviciu, adulții își găsesc salvarea în învățare.
- **Interes cognitiv:** majoritatea adulților învață de dragul învățării, caută informații noi pentru a-și satisface curiozitatea.

Cea mai eficientă modalitate de a motiva adulții este cea de a spori numărul argumentelor în favoarea angajării în procesul instructiv și de a micșora numărul factorilor-barieră sau chiar de a-i înlătura. Este bine ca profesorul/instructorul să cunoască atitudinea adultului pentru învățare. Astfel, el va putea găsi strategii de motivare, demonstrându-i educabilului adult corelația dintre activitatea de instruire și realizarea cu succes a scopului.

Orice ființă umană poate învăța la orice vîrstă orice materie de studiu. Esențial este să aplicăm strategiile eficiente și pertinente stilului propriu de instruire, să se găsească acele resurse interioare care să ne mobilizeze. Nu există argumente valide că o dată cu înaintarea în vîrstă ne scad și performanțele intelectuale, ne pierdem memoria, avem o gîndire infantilă etc. Sînt doar niște subterfugii de-ale noastre, ieftine și epavante. Putem învăța, dispunem de un potențial încă neexplorat pînă în profunzimi. Contează să dorim cu adevărat a cunoaște azi mai multe decît am știut ieri, să putem face mîine ceea ce nu am reușit azi, să tindem să descoperim alte Americi, alte biciclete și noi teorii ale chibritului.

A N E X Ă

INVENTARUL STILURILOR DE ÎNVĂȚARE (după Colb)

Instrucțiune: Citiți cu atenție afirmațiile ce urmează. Alegeți unul din răspunsurile propuse și în coloana din dreapta tabelului înscriveți (cu litere majuscule) codul afirmației care vă caracterizează cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Vă sugerăm doar să nu chibzuiți prea mult asupra fiecărei afirmații, deoarece raționalizarea excesivă, denaturînd realitatea, vă poate conduce spre concluzii greșite.

SECVENȚA I

Alegeți afirmația care vă descrie cel mai adecvat și înscriveți codul ei (EA sau OR) în spațiul din dreapta tabelului.

Nr.	Afirmații	Cod
1.	Deseori elaborezi idei care la prima vedere par a fi stupide sau infantile - (EA); Sînt meticulos și ordonat – (OR).	
2.	De regulă, eu sînt acel care începe o conversație - (EA); Ador să urmăresc, să observ comportamentele oamenilor - (OR).	
3.	Sînt flexibil și receptiv la nou – (EA); Sînt atent și prevăzător – (OR).	
4.	Îmi place să mă implic în activități diferite de pînă acum, să fac ceva nou fără a mă pregăti prea mult – (EA); Înainte de a încerca ceva inedit, cercetez în profunzime subiectul/activitatea respectivă – (OR).	
5.	Sînt fericit atunci cînd am acces la lucruri noi – (EA); Înainte de începerea unui nou proiect, îmi fac schițe și elaborez planul viitoarelor acțiuni – (OR).	
6.	Ador să fiu implicat și să particip activ în diverse activități – (EA); Îmi place să citesc și să duc observări – (OR).	
7.	Întotdeauna sînt implicat în diverse activități – (EA); Sînt timid și tăcut – (OR).	
8.	Iau decizii rapid și cu îndrăzneală – (EA); Iau decizii precaut și logic – (OR).	
9.	După ce chibzuiesc, vorbesc lent – (EA); După ce meditez, vorbesc repede – (OR).	

Calculați numărul total de:

răspunsuri EA _____
răspunsuri OR _____

Numărul cel mai mare indică preferința dvs. pentru un anumit fel de executare a sarcinilor și obligațiilor.

SECVENȚA II

Alegeți afirmația care vă descrie cel mai adecvat și înscrieți codul ei (CA sau EC) în spațiul din dreapta tabelului.

NR.	AFIRMAȚII	COD
1.	Adresez întrebări de investigare atunci când învăț un subiect nou – (CA); Sînt foarte bun la “culegerea” ideilor și tehnicilor de la alte persoane – (EC).	
2.	Sînt logic și rațional – (CA); Sînt practic, “cu picioarele pe pămînt” – (EC).	
3.	Plănuiesc evenimentele pînă la ultimul detaliu – (CA); Îmi plac planurile realiste, dar flexibile – (EC).	
4.	Îmi place să știu răspunsurile corecte înainte de a încerca ceva nou – (CA); Verific funcționalitatea activităților inedite practicîndu-le – (EC).	
5.	Analizez informația expusă pentru a găsi principii de bază și contradicții – (CA); Comunic cu alte persoane pentru ca acestea să-mi releveze esența informației – (EC).	
6.	Prefer să lucrez singur – (CA); Îmi place lucrul în echipă – (EC).	
7.	Oamenii m-ar descrie ca fiind serios, rezervat și formal – (CA); Oamenii m-ar caracteriza ca fiind vorbăreț, expresiv și informal – (EC)	
8.	Utilizez fapte reale pentru a lua decizii – (CA); Îmi ascult simțurile atunci când iau decizii – (EC).	
9.	Îmi este dificil să înțeleg – (CA); Înțeleg cu ușurință – (EC).	

Calculați numărul total de:

răspunsuri CA _____

răspunsuri EC _____

Numărul cel mai mare relevă prioritatea pe care o acordați gîndirii sau simțurilor.

Procedura de scorare

Scorurile cele mai mari (preferințele și prioritățile) obținute în baza răspunsurilor dvs. la afirmațiile celor două secvențe vă determină stilul de învățare:

- Dacă aveți scorurile cele mai mari la răspunsurile de tip EA și EC, sînteți **Activ**, vă axați pe Experimentarea Activă (EA) și Experiența Concretă (EC);
- Dacă aveți cele mai mari scoruri la răspunsurile de tip OR și EC, sînteți **Reflexiv** și vă focusați pe Observarea Reflexivă (OR) și Experiența concretă (EC);
- Dacă aveți scorurile cele mai mari la răspunsurile de tip OR și CA, sînteți **Teoretician**, vă axați pe Observarea Reflexivă (OR) și Conceptualizarea Abstractă (CA);
- Dacă aveți cele mai mari scoruri la răspunsurile de tip EA și CA, sînteți **Pragmatic**, adică vă focusați pe Experimentarea Activă (EA) și Conceptualizarea Abstractă (CA);

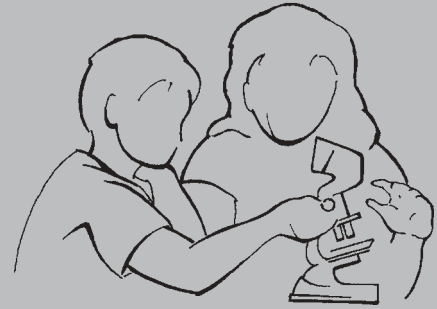
Important este să știți că putem învăța prin intermediul tuturor acestor patru stiluri totuși învățăm mai bine și mai eficient, utilizînd preponderent stilul de învățare preferat.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Beder, H. W., and Darkenwald, G. G., *Differences between Teaching Adults and Preadults*, ADULT EDUCATION 32, no.2 (Spring, 1982): pp.142-155.
2. Cranton, P., *Working with Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson, 1992, pp. 13-15; 40-47.
3. Knowles, M. S., *The art and Science of Help-*
4. *ing Adults Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
4. Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol-Randall, L., Sullivan, A., Czerniak, G., Kuchcinski, J., Orel, N., & Richter, M. (1998). *Peer assistance and review guidebook*, Columbus, OH: Ohio Department of Education.

Scopul educării unui copil constă în a-l face capabil să se dezvolte în continuare fără ajutorul dascălului.

Edward Habbard



EXERCITO, ERGO SUM



Lidia POCITARENCO

Jocul didactic - un simbol al luptei

Conceptul de învățămînt formativ implică o sporire intensă a conexiunii inverse prin prelucrarea globală a informațiilor și transformarea lor în acte operaționale. Metodele de stimulare a conexiunii inverse sînt variate și complexe, iar abordarea lor îl obligă pe elev să gîndească și să lucreze în mod individual, să-și verifice și să-și aprecieze activitatea, astfel asigurîndu-se asimilarea cunoștințelor prin efort propriu.

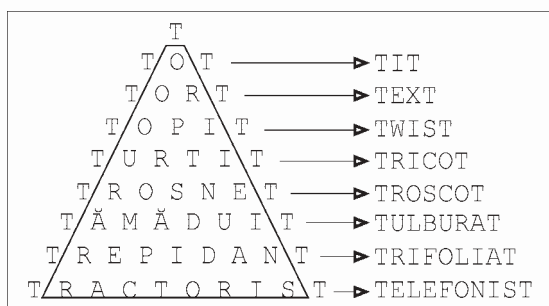
A rămîne la formula „transportării informației” de la profesor la elev înseamnă a contribui foarte puțin la dezvoltarea personalității copilului, deoarece faptul că opiniile altor persoane “plutesc” prin creierul nostru

nu ne face deloc mai înțelepți.

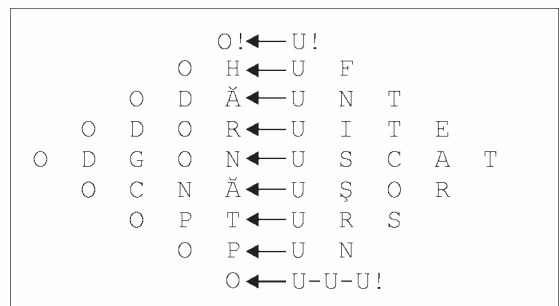
O metodă ce satisface nevoia de motricitate și gîndire e cea a jocului didactic, care îmbină spontaneitatea și imaginația (elemente specifice vârstei) cu efortul solicitat și programat de procesul învățării. Jocul este un simbol al luptei... cu sine însuși (cu propria frică, slăbiciune, îndoială etc.), el este sufletul relațiilor umane și un mijloc eficient de educație. Groos numește, pe bună dreptate, jocul copiilor “*un act de dezvoltare personală neintenționată*”, acesta constituie o pregătire instinctivă și inconștientă a viitoarelor acțiuni. În joc se reflectă legăturile copilului nu doar cu lumea lui interioară, ci și cu persoanele și evenimentele din lumea exterioară.

Organizarea învățării sub forma unor activități cu caracter de joc aduce animație și destindere, plăcere și bucurie, înviorînd procesul de studiere a limbii române de către alolingvi (și nu numai). Jocul îi pune în mișcare chiar și pe elevii mai timizi. În această ordine de idei, propunem cîteva jocuri apreciate de copii.

1. Piramida de cuvinte



2. Scărițe de cuvinte



Cunoaștem metodele de “dezmoțire” a creierului, folosite de Gianni Rodari – subtil pedagog și apreciator al copilăriei în destinul uman care consideră că: *“Imaginația nu este un privilegiu al unor indivizi de vază, dar cu ea sînt înzestrați toți”*. Jocurile vin în sprijinul unor multiple activități.

3. Viața cuvintelor

- Elevii selectează un cuvînt, de exemplu **birou**.
- Alcătuiesc serii de cuvinte care încep cu inițiala cuvîntului selectat: **bun, bunică, brumar, bucurie, buciom, busuioc, bujor, bucătar, bulgăraș, broască** etc.
- Alcătuiesc îmbinări de cuvinte: **birou modern, birou luminos, biroul șefului, birou de bagaje, birou de informații, biroul obiectelor pierdute** etc.
- Alcătuiesc cîmpul lexical sau căsuța cuvîntului: **încăpere, local, sală, odaie, cameră, salon, locuință, casă, iatac, adăpost, palat, castel, colibă** etc.
- Construiesc un colaj lexical: **BiroUnTor-TurNistrUsturoIaZugraVara** etc.
- În urma unor întrebări și răspunsuri, elevii alcătuiesc o poveste:

O mamă are o fiică.

– *Cum o cheamă?*

– *Bucurica.*

– *În ce oraș s-a născut?*

– *București.*

– *Cum o cheamă pe bunica ei?*

– *Bucuroaia.*

– *Ce mănîncă Bucurica?*

– *Budincă cu brînză.*

– *Ce cadou a primit de ziua ei?*

– *Bomboane “Bastonașe” de la fabrica “Bucuria”.*

- Continuă desfășurarea subiectului, introducînd un personaj nou.

Ați auzit cumva de biroul obiectelor pierdute? În București, cică, există așa ceva. Să vă spun cum am aflat noi cu Bucurica despre aceasta. Duminica trecută...

4. Binomul fanteziei

Se zice că în realitate pentru apariția scînteii se cer doi poli, căci *“o luptă-i viața...”*, vorba poetului G.Coșbuc. Procesul gîndirii se sprijină tot pe luptă, nu pe liniște. Pol Cli în *Teoria formei și reflectării* scrie că noțiunea e de neconceput fără opusul său, nu există noțiuni independente, de regulă, avem de-a face cu “binomuri ale noțiunilor”. Textul, așadar, poate apărea din binomul fanteziei. Cum îl vor crea? Una dintre modalități ar fi următoarea: copiii aleg din glosare sau dicționare două substantive, care sînt

scrise pe tablă: **scamator, pungă**. Cel mai simplu mijloc de a uni aceste cuvinte este formarea de îmbinări și propoziții, utilizîndu-le la diferite cazuri, inversînd topica etc.

Scamator cu pungă

Scamator după pungă

Scamator deasupra pungii

Scamator înaintea pungii

Scamator dedesubtul pungii

Scamator în pungă

Scamator sub pungă

Scamator al pungii

Scamator lîngă pungă

Scamator pe pungă

Scamator în jurul pungii

Pungă cu scamator

Pungă la scamator

Punga scamatorului

Pungă fără scamator etc.

Fiecare dintre aceste construcții poate servi drept nucleu pentru inventarea unei situații, pentru plămuirea unui text. În baza lor se va însăila subiectul istorisirii, se va redacta și se va intitula textul.

5. Presupuneri

“Ipoteza e asemeni plasei, scria Novalis. Arunc-o și, mai devreme sau mai tîrziu, ceva vei prinde”. Tehnica ipotezelor fantastice e foarte simplă. Ea se exprimă sub forma unei întrebări-presupuneri: **Ce-ar fi dacă...?**

...ai fi milionar?

...ai fi director de gimnaziu?

...ai fi pe o insulă pustie?

...ar fi numai iarnă?

6. Pătratul pictorilor

Elevii întocmesc o listă de 20 de substantive. De exemplu: **carte, păpușă, creion, carou, inimă, oraș, pernă, brad, oglindă, sanie, arbore, săbioară, drum, mînz, bicicletă, elefant, cerc, albină, trandafir, cetate**.

Pe o foaie construiesc un pătrat cu 20 de căsuțe.

Un elev citește câte un cuvânt, numărând pînă la trei, timp în care ceilalți includ imaginea sau un semn convențional al cuvîntului în pătrățel. După această etapă urmează citirea “cuvintelor pictate”.

Jocul contribuie la memorarea cuvintelor noi, la îmbogățirea vocabularului elevilor.

Procesul “iscodirii pătratului” poate continua, propunîndu-le elevilor să aleagă un cuvînt, să-l scrie distanțat pe orizontală, iar lîngă fiecare literă – câte un cuvînt, care vor alcătui un ACROSTIH PE ORIZONTALĂ.

Opt	Rîși	Acum	Ședeau
<i>O rață adormise-n șanț.</i>			
<i>Olguța răsădise azi șofran.</i>			
<i>Ochii Ralucăi ademenesc șiret.</i>			

7. Fleacuri

Jocul se desfășoară în echipe a câte 7 elevi. Fiecare participant trebuie să scrie câte un cuvînt care constituie răspunsul la o întrebare. Foaia se îndoie astfel ca să acopere cuvîntul scris și se transmite jucătorului următor. Iată întrebările: **Ce fel de? Cine? Cînd? Unde? Cu cine? Ce s-a întîmplat? Cu ce s-a terminat?**

Apoi se redactează enunțul.

În cadrul lecției e firesc să acordăm prioritate participării directe și indirecte a elevului, să subordonăm influența nemijlocită a profesorului colaborării cu elevul.

J.-J.Rousseau recomanda: “*Apropie-l pe copil de probleme și lasă-l să răspundă singur. Să-și întemeieze ceea ce știe nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înțeles el, să nu învețe știința, ci s-o găsească*”.

Elaborarea cu succes a unui proiect

Concurența în procesul de solicitare a suportului financiar a devenit mai intensivă decît oricînd. Prezentăm în continuare cîteva sugestii pentru a mări șansele în promovarea ideilor Dvs.

Vă puteți asigura succesul ținînd cont de următoarele principii fundamentale:

- să aveți o idee care merită să fie finanțată;
- să urmați recomandările indicate în formulele de aplicare;
- să fiți circumspecți și insistenți în acțiunea de căutare a fondurilor;
- să elaborați proiectul cu atenție sporită;
- să analizați critic proiectul înainte de a-l propune.

Odată stabilite aceste principii, vă propunem în continuare cîteva detalii care vă vor ajuta să obțineți finanțarea proiectelor Dvs.

Aveți o idee care merită să fie finanțată?

Testați-o. Poate fi ea aplicată în practică? Într-adevăr o puteți realiza cu cheltuielile estimate în prealabil? De cît timp veți avea nevoie pentru coordonarea proiectului? Șeful Dvs. susține această inițiativă? Un răspuns pozitiv la aceste întrebări vă va ajuta să reușiți în promovarea proiectului.

Atenție la detalii!

La elaborarea proiectului asigurați-vă că urmații condițiile și recomandările finanțatorilor, chiar dacă acestea vă par redundante. Finanțatorii doresc o argumentare a necesității proiectului Dvs. Încercați să răspundeți la întrebarea: “De ce ar trebui să fiu finanțat?” Răspunsul va înlesni justificarea cererii



oferind, totodată, și informații importante pentru argumentare.

De exemplu, în cazul cînd solicitați bani pentru un computer, demonstrați cum vor beneficia elevii de acesta. Nu uitați și de remunerarea personalului de deservire. De cele mai multe ori, introducerea unor noi metode tehnologice revendică o pregătire specială a celor implicați.

De obicei, toate sursele de finanțare solicită o enunțare a necesităților, un set de obiective sau rezultate preconizate, activitățile planificate, identificarea persoanelor angajate în realizarea proiectului, procedeele de evaluare și bugetul prevăzut. Analizați și elaborați cu exactitate orice detaliu. Pentru siguranță, mai verificați o dată dacă a fost respectată *fiecare* condiție. La finisarea primei variante de proiect, examinați cu atenție conținutul și corectitudinea gramaticală a acesteia.

Fiți prevăzători!

Aduceți la cunoștință ideile Dvs. administrației.



Folosiți infrastructura școlii în avantajul Dvs. Rugați persoanele de la direcția învățământ să vă țină la curent cu posibilitățile de finanțare din partea unor agenții, departamente de stat, fundații și întreprinderi private. Străduiți-vă și informați-vă permanent. Un proiect de succes nu se scrie într-o singură noapte; elaborarea lui necesită timp.

Verificați-vă proiectul!

Definitivând prima variantă de proiect, verificați dacă acesta corespunde cerințelor înaintate. Revizuiți

cu atenție fiecare paragraf. Convingeți-vă că folosiți în proiect termenii utilizați de finanțatori. Dacă cerințele impun prognozarea anumitor rezultate, intitulați capitolul respectiv *Rezultate*. Citiți proiectul în întregime pentru a-i aprecia consecutivitatea. Conținutul lui este bine structurat și sistematizat?

Proiectele de succes sînt rescrise, cîteodată, de mai multe ori!

Fiți autocritici!

După finisarea proiectului, mai aveți un obiectiv. Rugați doi sau trei colegi să-l citească și să-l analizeze. Puneți-le la dispoziție condițiile finanțatorilor. Solicitați-le să se pună în postura unor membri ai comisiei de evaluare și să identifice impreciziile și punctele slabe. Avînd feedback-ul colegilor, puteți introduce în proiect modificările corespunzătoare și prezenta un document mult mai bine elaborat.

Pregătirea unui proiect de succes și căutarea fondurilor poate necesita mult mai mult timp și eforturi mult mai mari, dar scopul acestui "joc" este obținerea unei finanțări. Concurența fiind mare, vor obține finanțări doar proiectele cele mai bune.

Mult succes!

Traducere: Iulia CAPROȘ

Educational Leadership,

volume 57, nr. 7, aprilie 2000, pp. 70-71.

Să atribuim cuvintelor un sens anume și atunci vor dispărea două treimi din dificultățile pe care le întâlnim în timpul discuțiilor.

Descartes



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Perfecționarea cadrelor didactice

Perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățămînt, cu funcție managerială de *reglare-autoreglare continuă* a procesului de învățămînt, la toate nivelurile sale de referință (funcțional-structural-operational).

La nivel *funcțional*, *perfecționarea personalului didactic* vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățămînt, în mediul școlar și extrașcolar. La nivel *structural*, *perfecționarea personalului didactic* vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces. La nivel *operațional*, *perfecționarea personalului didactic* vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățămînt (lecții,

cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție; activități extrașcolare/cu: elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung.

Analiza activității de perfecționare a cadrelor didactice presupune raportarea la conceptele pedagogice de *formare*, în general, și de *formare continuă*, în mod special. *Formarea* constituie funcția centrală a educației (exprimată ca *formare-dezvoltare* permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane). Astfel, *formarea* subordonează din punct de vedere funcțional "*învățămîntul care nu este decît un caz particular al formării*". Între *educație* și *instruire*, "*matricea sa de funcționare se actualizează în mod diferit în formarea profesorilor, în formarea adulților în general sau în formarea elevilor*" (vezi Michel, Vial, 1997, pag.18-33).

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învățămînt, pe fondul evoluțiilor înregistrate în anii 1975-1985, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate. *Formarea continuă* răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrabile în contextul mai larg al

educației permanente. Depășind semnificația tradițională, de “*remediu la carențele formării inițiale insuficientă pentru întreaga carieră profesională*” (didactică), formarea continuă, în accepția sa (post)modernă, “*începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă*”, cu două funcții generale: a) perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin “*actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale*”; b) completarea formării inițiale, inclusiv prin “*schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome*”. Aceste funcții, accentuate în mod specific la nivelul unor sisteme de educație, generează formule diferite de organizare a formării continue: *formare în timpul profesiei, formare avansată, formare de/pentru (re)calificare...* La nivel de politică a educației, toate variantele evocate vizează perfecționarea personalului didactic. La nivel conceptual, formarea continuă “*ar putea fi definită drept ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale*” (EURYDICE. *Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană*, vezi pag.8, 9).

Obiectivele activității de perfecționare a cadrelor didactice pot fi definite la nivel general și specific, fiind exprimate în termeni de *formare continuă*, domeniu în care există un anumit consens în cadrul sistemelor de învățământ din țările dezvoltate. *Taxonomia* rezultată include trei obiective generale: 1) dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic (obiective specifice: a) actualizarea competențelor de bază (pedagogice, de specialitate; b) însușirea de noi competențe; c) aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialității/specialităților; d) inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de *predare-învățare-evaluare*); 2) ameliorarea sistemului de formare continuă/instituții, ofertă de cursuri, practici pedagogice (obiective specifice: a) favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază; b) stimularea cercetării pedagogice/inovației la nivel individual și în grup/echipă; c) aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei/vezi teoria curriculumului; managementul educației; d) dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane); 3) cunoașterea mediului pedagogic și social ((obiective specifice: a) favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali: economici, comunitari, culturali, politici etc.; b) raportarea sistemului de învățământ la problematica socio-economică; c) adaptarea la schimbările socio-culturale specifice societății postindustriale/informatizate; d) studierea factorilor psihosociale care influențează comportamentele elevilor) - idem, vezi pag.9-10.

Conținutul activităților de perfecționare a cadrelor didactice, corespunzător obiectivelor prezen-

tate, include programe (post)universitare de: *pedagogie generală* (fundamentele pedagogiei, teoria educației, didactică generală), *didactica specialității/metodica predării, teoria curriculumului, management școlar, formare avansată* (la disciplinele de specialitate). Aceste programe, “*cele mai frecvente în statele Uniunii Europene*” sînt realizabile, în universități și instituții specializate în formare continuă, prin: cursuri, conferințe pedagogice, seminarii, stagii intensive și extensive, acțiuni practice, învățămînt la distanță, universități de vară, excursii tematice (de documentare, studiu etc.) – idem, vezi, pag.42.

Evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: *formare inițială – formare continuă – autoformare*. Sistemele (post)moderne de învățămînt accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației. *Formarea inițială*, organizată la nivel universitar pentru toate categoriile de cadre didactice, are un caracter mai deschis, “*asociind la competența disciplinei o pregătire pentru întîlnirea cu copii și adolescenții, inclusiv cu cei aflați în mare dificultate școlară*”. *Formarea continuă* urmărește perfecționarea practicii pedagogice valorificînd mai multe modele alternative “*care permit aprofundarea reflexiei și consolidarea cunoștințelor noi*” în situații diversificate, proprii procesului de învățămînt (vezi *Pastiaux G. et J., 1997, pag. 126-129*). *Autoformarea* apare astfel ca o consecință a sistemului de formare (inițială-continuă), expresie a transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățămînt, a cercetărilor pedagogice finalizate la nivelul practicii didactice, a normelor sociale care instituie în școală “*o adevărată cultură a autonomiei pedagogice*” (vezi *Carré, Phipippe; Moisan, André; Poisson, Daniel, 1997, pag.13-20*).

Activitatea de perfecționare a cadrelor didactice evoluează în două contexte complementare: a) la nivelul școlii “*ca abordare distinctă a schimbării educaționale care amplifică rezultatele elevilor și întărește capacitatea școlilor de a face față schimbării*” (*Hopkins, David; Ainscow, Mel; West, Mel, 1998, pag.12*); b) la nivelul unor relații de parteneriat ca răspuns la un ansamblu de cereri sociale, aflate în continuă expansiune și diversificare (vezi *Zay, Danielle, 1994*).

Ca *factor intern*, perfecționarea personalului didactic contribuie la îmbunătățirea *culturii școlare*, a relațiilor interpersonale, în condiții în care profesorii și elevii promovează *învățarea prin ei înșiși* (vezi *Hopkins, David; Ainscow, Mel; West, Mel, 1998, pag.13*). În această perspectivă intervin activitățile curente organizate la nivel de: consiliul profesoral, consiliul consultativ, comisii/catedre metodice,

cercuri pedagogice, cabinete de asistență psihopedagogică, lecții deschise, studiul individual, recenzii, lectorate și conferințe pedagogice ...

Ca *factor de parteneriat*, perfecționarea cadrelor didactice permite reglarea-autoreglarea continuă a practicii pedagogice în raport de o pluralitate de roluri asumate sau pe cale de a fi asumate ca urmare a cererii sociale: educator, instructor, metodist, evaluator, cercetător, manager; consilier, animator, agent al comunității locale; profesor-autor de lecții/cursuri susținute în regim de *învățămînt deschis la distanță (IDD)*, prin televiziune școlară, *Internet* etc... Instituțiile care pot fi angajate, în acest sens, sînt situate la nivelul structurii de conducere și de relație, proprie sistemelor (post)moderne de învățămînt – vezi: consiliile pentru curriculum și evaluare, centrele de instruire profesională continuă, centrele de asistență psihopedagogică, facultățile, departamentele, editurile – de specialitate, institutele de cercetări, mass media (presă, radio, televiziune, *Internet*...).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cahier pédagogiques, nr.335/juin, 1995, *La formation des enseignants. I. Les enjeux.*
2. Cahier pédagogiques, nr.338/novembre, 1995, *La formation des enseignants. I. Les pratiques.*
3. Carré, Ph.; Moisan, A.; Poisson, D., *L'Autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
4. Eurydice, Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, Editura Alternative, București, 1997.
5. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
6. Maciuc, Irina, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe liniare*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1998.
7. Pastiaux, E. et J., *Précis de pédagogie*, Editions Nathan, Paris, 1997.
8. Vial, M., *L'Auto-Evaluation entre auto-control et auto-questionnement*, Université de Provence, Département pour les sciences de l'éducation, 1997.
9. Zay, D., (sous la direction), *La formation des enseignants au partenariat. Un réponse a la demande sociale?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.

Summary

The current edition of the magazine focuses on the issue of teacher in-service training: theoretical and practical aspects and some foreign experiences. In their articles, our authors try to comment on this actual problem from different perspectives.

The column "*Curriculum Vitae*" offers a presentation of the Educational Practices Program of the Educational Center "Pro Didactica" that provides teacher training in Moldova. In the column "*Rubicon Managerial*", the reader will find some managerial aspects of teacher training in schools and colleges. As usual, the column "*Ex libris*" offers a review of new books in the educational domain.

The column "*Quo vadis*" presents two articles, which elucidate the problems of teacher training in the context of the educational reform in Moldova. The column "*Mapamond Pedagogic*" reflects on teacher training experiences in Central and Eastern Europe, Japan, and Denmark. In the column "*Evenimente C.E.P.D*" the reader will find information about recent events organized by Educational Center "Pro Didactica". The column "*Ex cathedra*" consists of articles providing various points of view on human evolution, artistic education, and linguistic dexterities.

In the new column, "*Vademecum Psihologic*" readers will find psychological aspects of adult learning and the taxonomy of adult learning styles. The column "*Exercito, Ergo sum*" contains an article, which describes the notion of didactic game as a "symbol of fight" and practical recommendations for writing successful proposal. The column "*Dictionar*" presents general theoretical aspects and principles of teacher in-service training.

Summary

Didactica Pro... Nr.3 (7), anul 2001

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BACIU Sergiu – doctor în pedagogie, șef al catedrei Psihopedagogie și Management Educațional, Institutul de Științe ale Educației.

BOLDURATU Sofia – consultant principal, Cancelaria de Stat.

BOTEZATU Liuba – doctorandă, profesoară de limba română, grad superior.

BURSUC Oleg – doctor în științe ale educației, grad didactic superior, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CALLO Tatiana – conferențiar, doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației.

CAPROȘ Iulia – lector la catedra Filologia Clasică, Universitatea de Stat din Moldova.

CHICU Valentina – doctorandă, colaborator științific la Institutul de Științe ale Educației, grad didactic I, grad managerial II, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CIOBANU Anatol – doctor habilitat, membru corespondent al Academiei de Științe din Moldova, profesor universitar, șef al catedrei Limba Română, Lingvistica Generală și Romanică, Universitatea de Stat din Moldova.

CREȚU Lidia – directoare a Liceului Teoretic din Mereni, profesoară de biologie-chimie, grad didactic II.

CRISTEA Nadia – redactor-șef al revistei *Didactica Pro...*

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

DUMITRAȘCU Violeta – coordonator Program *Tehnologii Educaționale*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

GUZGAN Valentin - director al Liceului român-englez “Ion Creangă” din Chișinău, grad superior managerial.

MĂRGINEANU Ion – profesor la catedra Economie și Relații Economice Internaționale, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

NICOLAESCU Liliana – director executiv al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

PALADE Gabriel – director al Colegiului Financiar-Bancar, grad managerial superior.

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației.

POCITARENCO Lidia – profesoară de limba română, Gimnaziul-internat pentru copii orfani, Tighina.

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

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

TURCHINĂ Tatiana – doctorandă, lector la catedra Pedagogie și Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Se împlineste un an de cînd nu mai sîntem singuri...

Prima ontolnire pe care am avut-o cu Didactica Pro..., la sfîrșitul lui octombrie 2000, mi-a oferit surpriza unei reviste de specialitate cu o finută grafică excepțională, de talie europeană. Lectura primelor numere mi-a confirmat impresia și la nivelul concepției redacționale aflată în căutarea unei stabilități valorice specifice domeniului educației, cu rubrici individualizate și abordări tematice care o fac foarte apropiată, de exemplu, de cunoscuta revistă *Cahiers Pédagogiques*.

Probabil că publicarea studiilor și sub forma unor rezumate în două limbi de circulație (după modele consacrate în domeniu) și difuzarea revistei în mai multe țări, ar confirma o vocație europeană.

La un an de la apariția primului număr al revistei, transmisi susținătorilor materiali și spirituali, redacției și cititorilor, cele mai sincere felicitări cu speranța că vor reuși împreună să mențină aceeași linie conceptuală și pragmatică elevată, alfel din ce în ce mai greu de conturat într-o lume a cererii și ofertei care poate falsifica uneori opțiunile sub imperiul intereselor imediate. Miza educației, în egală măsură pedagogică și socială, este întotdeauna prospectivă, deschisă valoric pe termen mediu și lung.

Conf.univ.dr. **Sorin CRISTEA**,
Universitatea București

Văd în revista *Didactica Pro...* un forum al dezbaterilor elevate, al inovației și al schimbării didactice. Fie ca această întreprindere curajoasă să continue cît mai mult, iar cititorii să capteze și să concretizeze, în spirit activ și creativ, sugestiile conținute în paginile ei. Orice revistă trăiește și se împlineste, firesc, prin cititori. La mai mult și la mai mare și pentru revistă, și pentru cadrele didactice din Republica Moldova!

Prof. univ., dr. **Constantin CUCOȘ**,
Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași

Reforma învățămîntului, cred, este unul dintre puținele domenii în tranziție care se desfășoară logic și gospodărește. Revista *Didactica Pro...* vine ca un pilon firesc al acestei reforme.

Succese și numai gânduri bune celor care fac această revistă.

Gheorghe ERIZANU,
director al editurii Cartier

Autoritatea și credibilitatea se obține nu prin ceea ce promiți că vei face, ci prin ceea ce faci cu adevărat. Cred că revista noastră face ceea ce a promis – vine în ajutorul tuturor celor interesați de problemele educației. Felicitări echipei redacționale a revistei *Didactica Pro...* și mulțumiri speciale întregii echipe a Centrului Educațional PRO DIDACTICA pentru angajare, efort și profesionalism.

Liliana NICOLAESCU,
Director Executiv al Centrului Educațional
PRO DIDACTICA

Crearea revistei de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* reprezintă un eveniment cultural fără precedent pentru Republica

Moldova și are, întot de toate, o mare importanță politică, deoarece faptul apariției unei reviste care răspunde interesului și nevoilor profesionale ale unui domeniu ce angajează cel puțin o pătrime din populația țării este un fenomen ce se încadrează prin definiție în sfera politicii educaționale.

Didactica Pro... a reușit, într-un timp scurt, să devină unica publicație pedagogică de la noi, căreia i se poate atribui fără rezerve titlul de manual al reformei învățămîntului, de suport teoretic în permanență inovator al acesteia, la fiecare pas al său: conceptual, curricular, elaborarea/utilizarea de manuale și ghiduri metodologice, formarea și dezvoltarea profesională, managementul educațional, evaluarea.

Revista este puternic întemeiată pe principiul pozitiv al ființei umane și al educației, materialele sale fiind de orientare exclusiv constructivă, din revistă înveți cum să schimbi lucrurile spre bine, așa încît, citind-o număr cu număr, devii mai bun în meseria ta, în sufletul și în cugetul tău.

Urez revistei să-și mențină mereu caracterul științific avansat, corectitudinea și eleganța formei și a expresiei, inovația teoretică și praxiologică, finuta estetică deosebită!

Vlad PBSLARU,
doctor habilitat on pedagogie, prof. univ.,
director al Institutului de Științe ale Educației

Grație eforturilor echipei de la C.E. PRO DIDACTICA săptămînalul pedagogic *Făclia* a putut evita falimentarea timp de trei ani la rînd. Faptul că acum revista *Didactica Pro...* se află în mîinile aceleiași echipe e garanția afirmării, succesului, prizei la auditorul pedagogic. Pentru că în fiecare fibră a acestui Centru Educațional respiră creația, cutezanța, perseverența, nonul...

Un titlu de noblețe se cucerește uneori la naștere. Se moștenește prin sînge, dar se măl cîștigă prin truda și zbuclumul anilor. Revista *Didactica Pro...* a comprinat timpul la numai un an de la apariție. Ea are un conținut distins, aristocratic, ceea ce, de fapt, în învățămîntul și educația din Basarabia nu a mai existat.

Mulți ani înainte, iubiți confrăți de condei și de idei!

Vă admirăm și vă iubim... Noi izbînzii de creație!
Tudor RUSU,
redactor-șef al săptămînalului *Făclia*

Acum un an, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, fiind unul din promotorii reformei sistemului educațional preuniversitar, venea cu inițiativa de a lansa o publicație specializată – "*Didactica Pro...*". Aceasta a reușit, credem noi, să acopere vacuumul informațional în domeniul științelor educaționale și să fină la curent cadrele didactice cu toate mișcărilor și inovațiile reformei educaționale în plină evoluție. Cu acest prilej Fundația Soros Moldova își eclara sprijinul în această misiune importantă și dorește ca această publicație să-și găsească permanent noi adepți și susținători.

Victor URSU,
Director Executiv al Fundației Soros Moldova

Se împlineste un an de cînd nu mai sîntem singuri... Se împlineste UN AN de cînd SÎNTEM...



