*Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"*
*Nr.3 (19), 2003*

**Colegiul de redacţie:**

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

**Echipa redacţională:**

*Redactor-şef:*
Nadia **Cristea**

*Secretar general de redacţie:*
Victor **Koroli**

*Redactor stilizator:*
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

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

*Culegere şi corectare:*
Maria **Balan**

*Tehnoredactare computerizată:*
Sergiu **Puiu**

*Design grafic:*
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, Chişinău

Revista apare cu sprijinul
Fundaţiei SOROS-Moldova

**Adresa redacţiei:**

str. Armenească, 16/2, Chişinău,
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro/

© *Copyright* Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

RUBRICA REDACTORULUI

Dan Bogdea
**Argument** ..... **2**

CURRICULUM VITAE

**Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi** ..... **3**

RUBICON MANAGERIAL

Vitalie Popa
**Şapte deficienţe ale managementului educaţional din Republica Moldova** ..... **7**

QUO VADIS?

Gheorghe Rusnac, Vladimir Guţu, Elena Muraru, Otilia Dandara
**Standarde ale învăţământului universitar: strategia proiectării** ..... **10**

Alexandra Barbăneagră
**Despre metodica pregătirii cadrelor la Facultatea de Filologie a UPS *Ion Creangă*** ..... **14**

Oleg Bursuc, Viorel Bocancea
**Realizări şi perspective în modernizarea procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică** ..... **16**

Corina Mîinescu, Cătălin Mîinescu
**Despre întrebările profesorului…** ..... **18**

**Statutul tînărului profesor: probleme şi soluţii**
Sondaj de opinie ..... **20**

EX CATHEDRA

Carolina Platon
**Elaborarea chestionarelor de evaluare a calităţii predării în învăţământul universitar** ..... **26**

Sergiu Baciu
**Elaborarea standardelor formării profesionale şi reformarea sistemului de pregătire profesională** ..... **31**

Radu Danii
**Condiţia juridică a tînărului specialist din învăţământ** ..... **36**

EVENIMENTE CEPD

Viorica Goraş-Postică
**Rezoluţia Conferinţei *Studentul – viitor profesor faţă în faţă cu şcoala*** ..... **41**

Valentina Chicu
**Conferinţa *Învăţare prin Cooperare – realizări şi perspective*** ..... **42**

DOCENDO DISCIMUS

Nina Danii
**Specificul dezvoltării creativităţii elevilor cu deficienţe de auz** ..... **44**

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Tatiana Cartaleanu
**Scrierea liberă: *dincotro şi unde?*** ..... **48**

Angela Grama-Tomiţă
**Organizarea ideilor pentru compunerea-paralelă** ..... **50**

Elena Varzari
**Formarea abilităţilor de a traduce un text la lecţia de latină** ..... **53**

Liuba Buga
**Evaluarea în cheia Dezvoltării Gîndirii Critice** ..... **56**

Iraida Mărgineanu
**Games Theory and Practice in ESL Teaching** ..... **58**

DICŢIONAR

Sorin Cristea
**Formarea profesorilor** ..... **63**

EX LIBRIS

Svetlana Korolevski
**Despre libertate în educaţie** ..... **coperta III**

# Argument

Aşa-numita „perioadă de tranziţie” ne oferă mai multe dovezi de incertitudine; asistăm la o politică a jumătăţilor de măsură la toate treptele organismului social, iar sistemul de învăţămînt nu face excepţie. Iniţiativele de modernizare sînt uneori „pierdute” în noianul birocratic, tendinţa de centralizare este tot mai pronunţată, iar reforma de structură – amînată. Dacă mai zăbovim la capitolul constatări, putem observa că şi pregătirea viitorilor profesori, inclusiv modul de integrare a acestora pe piaţa forţei de muncă, ne dezvăluie elemente de neclaritate. Ca şi înainte, mizăm pe formarea „specialistului ideal”, se mai poartă discuţii referitor la ponderea pregătirii teoretice şi practice sau la modificarea modulului psihopedagogic etc. Hotărîrile de Guvern cu bune intenţii de soluţionare, cel puţin parţială, a problemelor tinerilor absolvenţi ai facultăţilor pedagogice nu au acoperire financiară corespunzătoare. Promovăm tînărul profesor fără a-l trece printr-un concurs (cum ar fi firesc!), din cauza imensului deficit de cadre, mai ales în localităţile rurale.

Ai impresia că se doreşte implementarea regulilor unui capitalism sălbatic (în pofida promisiunilor de asistenţă socială sporită), în care tînărul profesor este lăsat să se descurce pe cont propriu, să demonstreze capacităţi de acomodare la situaţii concrete, să fie consecvent şi să posede spirit de sacrificiu, sfidînd dificultăţile de moment şi aşteptînd vremuri mai bune. Să nu uităm însă că, în acest context, *se va da atît cît se oferă* şi atunci nu mai putem vorbi de un randament înalt al muncii cadrului didactic. El va fi pregătit să activeze într-un sistem care mai mult bate pasul pe loc, care nu vizează performanţa globală ca pe o caracteristică indispensabilă progresului social. În asemenea situaţie, şcoala va fi nevoită să „producă” ştiutori de carte, şi nu personalităţi; se va pune accentul pe instruire, şi nu pe formare; pe şcolarizare, şi nu pe educaţie autentică.

Din cele prezentate se poate trage o concluzie: *gîndirea sistemică pare să nu fi ajuns pînă la noi, iar expresia* **cetate educaţională** *nu se simte la ea acasă.* Lipsa unei coeziuni sociale, nedorinţa „managerilor cetăţii” de a vedea lucrurile în perspectivă nu permit crearea unor condiţii ce ar promova o viziune holistică – o contrapondere incertitudinii şi jumătăţilor de măsură. Reformarea societăţii pe secvenţe este pur şi simplu o altă latură a stagnării. Într-un sistem social eficient toate componentele se află într-o interacţiune permanentă, există o conlucrare armonioasă sudată de firul catalizator al unei conduceri înţelepte.

Dacă nu vom avea o economie în ascensiune, dacă politicienii nu se vor întoarce cu faţa spre nevoile educaţionale de moment şi de perspectivă ale societăţii, vom tolera în continuare acest „merge şi aşa...”, pregătind profesori, fără a le crea însă condiţii normale de muncă; vom spune că bugetul pentru învăţămînt este mic, dar nu vom întreprinde nimic pentru a-l mări. Doar investind masiv în educaţie vom putea fi siguri de viitorul nostru şi vom putea da sens stipulării *învăţămîntul constituie o prioritate naţională*.

Dacă nu vom conştientiza aceste lucruri, vom fi nevoiţi, în cele din urmă, să recunoaştem că avem o şcoală falimentară şi nu ne va rămîne decît să mizăm pe sclipiri individuale formate în pofida sau în afara actualului sistem de învăţămînt. Un organism social sănătos însă se constituie din *„cantitatea” personalităţilor.* Ar mai fi o condiţie *sine qua non*: să nu creăm „premise” pentru exodul oamenilor de calitate din învăţămînt şi nu numai...

Cînd se va aplica şi la noi principiul *e de la sine înţeles*, fără a apela la dezbateri inutile, fără a-i impune pe oameni să se ocupe de false probleme, fără a irosi forţele, convingîndu-ne unii pe alţii de nişte lucruri elementare?!

La atîtea apeluri de deşteptare mai adăugăm unul, ghidaţi fiind de povaţa biblică *bate şi ţi se va deschide...*

Dan **BOGDEA**

# Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

De peste o jumătate de secol Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți (USB) pregătește specialiști în domeniul educației pentru întreaga republică. La ora actuală practic în toate instituțiile de învățământ activează absolvenți ai celei mai prestigioase universități din nordul Moldovei.

Istoria universității începe în anul 1945, cînd în orașul Bălți a fost deschis Institutul Învățătoresc cu două facultăți: Istorie și Filologie, Științe ale naturii și Geografie, avînd un efectiv de 120 de studenți și 13 lectori. Schimbări esențiale au intervenit abia după 1953, cînd Institutul Învățătoresc a fost reorganizat în Institut Pedagogic – perioadă în care se înființează noi facultăți, crește numărul de studenți și profesori, se lărgește baza didactico-materială, se construiesc cămine, blocuri de studii cu cabinete și laboratoare științifice. În 1959 Institutului Pedagogic din Bălți i s-a conferit numele *Alecu Russo*, iar în anul 1992 acesta a fost reorganizat în Universitatea de Stat *Alecu Russo* – un complex didactico-științific, în cadrul căruia funcționează 7 facultăți cu 21 de catedre, un centru de reciclare și perfecționare a cadrelor didactice preuniversitare, cursuri aprofundate de magistru și doctorat, un colegiu-liceu, Biblioteca Științifică, Centrul Informațional de Calcul. Un salt esențial în lărgirea învățământului universitar îl constituie deschiderea, în anul de studii 1995-1996, a primei facultăți cu profil nepedagogic – Economie și Drept (divizată în 1998 în 2 facultăți), pentru care în 2002 s-au dat în exploatare 2 blocuri de studii construite din surse financiare proprii. În aprilie 2002, Universitatea a fost acreditată de Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare, acordîndu-i-se categoria I.

Conducerea USB este asigurată de:

**Rectorul Universității** – Nicolae Filip, dr. hab. în științe fizico-matematice, specialist în radiofizică,



membru de onoare al Academiei de Științe a Republicii Moldova, membru titular al Academiei Internaționale de Științe a Școlii Superioare, laureat al Premiului de Stat, deținător al unor titluri academice naționale și internaționale, decorat pentru activitate științifică cu numeroase ordine.

**Prim-prorector, prorector pentru studii** – Simion Băncilă, prof. univ., dr. în științe fizico-matematice.

**Prorector pentru studiile fără frecvență și perfecționarea cadrelor didactice preuniversitare** – Valeriu Guțan, conf. univ., dr. în științe fizico-matematice.

**Prorector pentru știință și relații internaționale** – Mihail Rumleanschi, conf. univ., dr. în filologie.

**Prorector pentru munca administrativ-gospodărească** – Petru Gorodenco, conf. univ., dr. în științe fizico-matematice.

**Secretarul științific al Senatului** – Valeriu Cabac, dr. în științe fizico-matematice.

În prezent, procesul didactico-științific la universitate este asigurat de 450 de cadre în state, dintre care 5 doctori



habilitaţi (profesori universitari), 89 de doctori, 95 de lectori superiori, 270 de asistenţi universitari şi circa 100 de colaboratori prin cumul. La cele 7 facultăţi ale instituţiei îşi fac studiile 6500 de studenţi.

USB, centru regional ştiinţific şi cultural de instruire continuă, are ca misiune de bază formarea de specialişti competenţi şi competitivi pentru Republica Moldova, capabili să activeze în condiţiile economiei de piaţă. Procesul de învăţământ este organizat astfel încît să asigure fiecărui student posibilitatea de a obţine o pregătire fundamentală şi profesională în funcţie de titlul şi calificarea acordată.

Universitatea promovează un învăţământ de calitate şi cuprinde patru trepte de pregătire:

- universitară (de scurtă durată) – în cadrul Colegiului pedagogic;
- universitară – în cadrul celor 7 facultăţi;
- postuniversitară – masterat şi doctorat;
- reciclarea şi perfecţionarea specialiştilor – prin stagii şi cursuri de perfecţionare a profesorilor universitari şi preuniversitari.

Structura facultăţilor este următoarea:

**Facultatea Filologie** (decan – conf. univ. dr. Maria Şleahtiţchi) este una din primele facultăţi, înfiinţată în 1945, şi constituie o unitate ştiinţifico-didactică, în cadrul căreia activează un corp profesoral alcătuit din doctori în filologie, conferenţiari, lectori superiori şi lectori asistenţi. În componenţa facultăţii intră catedrele: Limba Română, Literatura Română şi Universală, Limba şi Literatura Rusă, Limba şi Literatura Ucraineană.

De-a lungul timpului, această facultate a pregătit peste 10000 de specialişti, care activează în diferite domenii ale învăţământului.

**Facultatea Tehnică, Fizică, Matematică şi Informatică** (decan – prof. univ. dr. Eugeniu Plohotniuc) este una dintre cele mai vechi subdiviziuni ale universităţii, pregătind pe parcursul existenţei sale peste 7200 de specialişti. Actualmente aici activează 44 de cadre didactice, dintre acestea – 18 cu titlu ştiinţific. Din componenţa facultăţii fac parte catedrele: Informatică Aplicată şi Tehnologii Informaţionale, Electronică şi Informatică, Fizică şi Metodica Predării Fizicii, Matematică, Tehnică şi Tehnologii, precum şi Centrul de Calcul al Universităţii, Centrul autorizat de instruire (ATC) Autodesk.

Facultatea dispune de numeroase laboratoare, pentru că aproximativ 30% din numărul total de ore revin lucrărilor practice.

**Facultatea Limbi şi Literaturi străine** (decan – prof. univ. dr. hab. Ion Manoli) a fost fondată în 1954, prin transferarea Facultăţii Limbi Străine de la Institutul Pedagogic din Chişinău. În procesul de instruire sînt încadraţi 111 profesori. Facultatea include următoarele catedre: Literaturi Străine şi Literatură Comparată, Filologie Engleză, Limbă Engleză, Filologie Franceză, Limbă Franceză, Filologie Germană.

Facultatea numără peste 6000 de absolvenţi, mulţi dintre care au obţinut succese remarcabile ca savanţi: Grigore Cincilei, Ana Bondarenco, Victor Banaru, Ion Manoli, Emil Haham, Ivan Smirnov, Mihail Rumleanschi, Mircea Ioniţă etc.

Pe lîngă facultate sînt constituite un şir de substructuri, finanţate atît de universitate cît şi de alte organisme. Astfel, *Resource Center* al Catedrelor Limbă Engleză şi Filologie Engleză este finanţat de Fundaţia SOROS-Moldova; *Centre Francosphere* al Catedrelor Limbă Franceză şi Filologie Franceză este sprijinită de Alianţa Franceză, iar *Werkstatt* al Catedrei Filologie Germană are suportul Serviciului academic german (DAAD) şi al Institutului Goethe.

La facultate activează cu succes cluburile de limba engleză, limba franceză, limba germană care organizează festivaluri de poezie, teatru etc.

**Facultatea Muzică şi Pedagogie Muzicală** (decan – prof. Ion Gagim)**,** înfiinţată în 1980, a pregătit circa 1900

de specialişti. În prezent aici activează 30 de profesori la 2 catedre: Instrumente muzicale şi metodică; Dirijat şi Teorie. În cadrul facultăţii îşi desfăşoară activitatea orchestra de muzică populară *Alunelul*, o orchestră de cameră, un ansamblu de dansuri populare.

**Facultatea Pedagogie şi Psihologie** (decan – conf. univ. dr. Lidia Stupacenco) a fost creată în 1992, prin comasarea Facultăţii Pedagogie şi Psihologie Preşcolară cu Facultatea Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar, în cadrul cărora activează 26 de profesori, dintre care 20 cu titlu ştiinţific. În componenţa facultăţii intră următoarele catedre: Învăţământ Primar şi Educaţie Preşcolară; Pedagogie şi Psihologie Generală şi Socială; Educaţie Fizică; Filiala Centrului Resurse Umane şi Asistenţă Socială.

**Facultatea Economie** (decan – conf. univ. dr. Gheorghe Plămădeală) cuprinde 28 de cadre didactice (12 deţin titlul ştiinţific, iar 7 urmează studii postuniversitare la doctorat) şi are 2 catedre: Economie şi Management; Contabilitate şi Analiză Economico-Financiară. Ambele dispun de cabinete de statistică, merceologie şi management-marketing.

**Facultatea Drept** (decan – conf. univ. dr. Gheorghe Neagu) include 28 de cadre didactice (dintre care 14 deţin titlul ştiinţific, iar 11 fac studii postuniversitare de doctorat) şi un contingent de 1900 de studenţi. În componenţa facultăţii intră: Catedra Drept şi Catedra Discipline Sociojuridice şi Umanistice.

Facultatea dispune de un laborator de criminalistică, creat în scopul efectuării lucrărilor experimentale şi a orelor practice, fiind dotat cu mijloace tehnice şi materiale necesare.

Universitatea îşi desfăşoară activitatea didactico-educativă, de cercetare ştiinţifică conform principiilor şi formelor tradiţionale practicate în ţară şi străinătate. Pe parcursul ultimilor ani au fost întreprinse acţiuni în scopul modernizării procesului de învăţământ, asigurîndu-se perfecţionarea managementului educaţional, îmbunătăţirea pregătirii specialiştilor şi formarea continuă a profesorilor. Astfel, în anul 2001, au fost elaborate noi planuri de învăţământ adaptate la cerinţele societăţii contemporane; a fost reexaminat curriculumul universitar şi standardele educaţionale; începînd cu 1998, a fost implementată pregătirea postuniversitară a cadrelor ştiinţifico-didactice prin magistrat; a fost elaborată concepţia informatizării universităţii.

La etapa actuală, cînd este absolut necesară modernizarea tehnologiilor şi sistemelor educaţionale, dotarea lor cu utilaje performante, implementarea unei noi politici de formare a specialistului, relaţiile de colaborare au un rol foarte important. În acest sens, USB conlucrează cu peste 160 de instituţii de învăţământ superior şi preuniversitare, organizaţii, biblioteci şi alte organisme, dintre care 54 – naţionale şi peste 110 – internaţionale. În prezent, în proces de implementare sînt mai multe proiecte comune cu alte ţări. Începînd cu anul 2000, Facultatea Pedagogie şi Psihologie şi Universitatea din St-Cloud, Minnesota, SUA au iniţiat proiectul *Strategii şi tehnologii pedagogice noi în procesul pregătirii specialiştilor în domeniul preşcolar şi primar din Republica Moldova* (coordonator – L. Stupacenco), care prevede stagii a 9 profesori în SUA şi activitatea didactică a 10 profesori americani la Facultatea Pedagogie şi Psihologie a USB, crearea unei reţele Internet, elaborări de lucrări metodice etc. În cadrul Facultăţii Drept este implementat proiectul *Programul Asociaţiei avocaţilor americani. Iniţiativa juridică în Ţările Europei de Est* (coordonator – V. Pînzari), ceea ce a permis deschiderea Clinicii Juridice, unde sînt antrenaţi, sub conducerea unui avocat supraveghetor, studenţi pentru prestarea de asistenţă juridică gratuită păturilor social vulnerabile.

Catedra Discipline Sociojuridice şi Umanistice a obţinut un grant HESP (1999-2002) *Observator de psihologie socială* (coordonator – conf. univ. dr. M. Şleahtiţchi), care urmăreşte scopul de a elucida şi a explica curenţii psihosociali predominanţi din perimetrul cîmpului social contemporan. În cadrul proiectului *Programul de suport în administrarea universităţii*, finanţat de IREX, SUA, Washington, prof. univ. dr. E. Plohotniuc a obţinut un stagiu de 10 săptămîni în SUA, unde a studiat sistemul administrativ şi informaţional universitar. Ca rezultat, a fost elaborat un proiect de dezvoltare a sistemului informaţional USB. Din 1999, în cadrul Universităţii activează ONG-ul *Centrul Naţional de Testare şi Politici Educaţionale* (lider – dr. Ilie Nasu), graţie căruia, în colaborare cu laboratorul universitar *Evaluare educaţională*, Republica Moldova a fost lansată în circuitul proiectelor internaţionale de evaluare a randamentului şcolar, organizate de IEA (Asociaţia internaţională de evaluare a randamentului şcolar). În consecinţă, în anul 1999 Republica Moldova a participat la proiectul TIMSS-R (*A Treia Cercetare Internaţională la Matematică şi Ştiinţe*), iar în 2001



a fost realizat proiectul PIPLS (*Succesul copilului în citire*). În prezent, echipa bălţeană finisează lucrările de pregătire pentru participarea la proiectul internaţional TIMSS – 2003.

La USB, în cadrul celor 21 de catedre, 79 de laboratoare didactice şi 6 laboratoare ştiinţifice se desfăşoară o amplă activitate de cercetare, centrată cu preponderenţă pe ameliorarea nivelului de pregătire a specialiştilor. Aceasta permite promovarea calitativă a experimentelor şi testărilor, inclusiv în cadrul temelor de investigaţii la Comanda de Stat. Astfel, în anul 2001 au fost realizate cercetări la 14 teme.

Rezultatele cercetărilor ştiinţifice sînt utilizate la susţinerea tezelor de doctorat şi masterat, elaborarea îndrumărilor metodice, publicarea monografiilor, manualelor, articolelor, culegerilor, lucrărilor ştiinţifice, obţinerea brevetelor de invenţie şi inovaţie, prezentarea rezultatelor obţinute la foruri naţionale şi internaţionale. În anul 2002, au fost publicate 223 de lucrări ştiinţifice, dintre care 5 monografii, 15 manuale şi volume academice, 19 materiale didactice şi metodice, 179 de articole ştiinţifice, 4 teze de doctorat şi au fost organizate 2 mari foruri ştiinţifice. Pe parcursul ultimilor ani, colaboratorii universităţii au participat la: Expoziţia Internaţională Specializată INFOINVENT'99, Chişinău; Cercetări şi Transfer Tehnologic, INVENTICA'96, Iaşi, România; la al III-lea Salon de Invenţii, Tehnologii şi Produse noi PROINVENT'99, Bucureşti, România (la care au fost obţinute 11 medalii: 3 – HENRI COANDĂ, 3 – de aur, 3 – de argint, 2 – de bronz); la Expoziţia-Tîrg Regională Specializată INFOINVENT – Bălţi, 2000.

În cercetarea ştiinţifică sînt antrenaţi şi studenţii. Ei participă la activităţile mai multor ONG-uri, obţin burse de merit, stagii ştiinţifice în diferite ţări, sînt prezenţi la diverse conferinţe. Astfel, numai în ultimii 3 ani 39 de studenţi au cîştigat premii de gradul II şi III ale Fundaţiei SOROS-Moldova; 2 studenţi, laureaţi ai Concursului Păcii din Franţa, în prezent îşi fac studiile la Sorbona. La Concursul European de Lingvistică şi Limbă Franceză, organizat de Ambasada Franţei la Bucureşti, studenţii bălţeni s-au clasat pe locul I şi au obţinut burse pe doi ani la Universitatea Sorbona. La lucrările seminariilor internaţionale ale tineretului din Spania, Italia, Macedonia, Republica Moldova a fost reprezentată preponderent de USB. Studenţii Facultăţii Economie au participat la lucrările Conferinţei Europene *Lucrul cu tineretul la nivel local şi regional. Dimensiunile europene*, Santande, Spania; la Simpozionul Internaţional *Rolul studenţilor în construirea societăţii deschise în Europa de Sud-Est*, Blagoevgrad, Bulgaria; la lucrările Parlamentului Internaţional; la training-ul internaţional *Comunicarea interculturală în afaceri*, Bucureşti, România. În cadrul ONG-ului PRO LEX ce implementează proiectul *Drept ecologic – o prioritate a educaţiei ecologice*, materialele investigaţiilor studenţeşti, efectuate de reprezentanţii Facultăţii Drept fiind publicate în Buletinele informative de mediu. Studenţii Facultăţii Drept participă regulat la lucrările conferinţelor ştiinţifice internaţionale organizate de Centrul pentru Drepturile Omului în colaborare cu PNUD Moldova, Centrul de Informare şi Documentare al Consiliului Europei în Moldova, Organizaţia *Salvaţi Copiii*, Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului în Republica Moldova.

O contribuţie deosebită la perfecţionarea sistemului de instruire şi cercetare o are Biblioteca Ştiinţifică Universitară, unica Instituţie a Cărţii şi a resurselor informaţionale moderne din republică pentru care a fost proiectată şi construită o clădire specială. Ea pune la dispoziţia publicului volume şi alte materiale în număr de 1 107 841 de exemplare, 249 889 de titluri, publicaţii periodice 135292 ex. – 2133 de titluri; documente audio-vizuale (microfilme, microfişe, diafilme, diapozitive, discuri, casete) – 2701 unităţi; documente electronice (CD şi DVD) – 304 unităţi; o colecţie de carte rară de circa 5000 ex.; 14 săli de lectură, 5 săli de împrumut. Preocupările de informatizare ale bibliotecii datează din anul 1989 (astăzi printr-o reţea de 47 de calculatoare). Utilizînd OPAC-ul, beneficiarii au acces gratuit la o bază de date locală de circa 150 000 de informaţii (40% din colecţia deţinută), la infrastructura naţională (Juristul – Legislaţia Moldovei; cataloagele bibliotecilor şi bazele de date naţionale) şi la cea globală (EBSCO; CRI a Ambasadei SUA; baza de date ONU; site-uri pe Internet). Din anul 2001 funcţionează Centrul de Documentare ONU pe lîngă care activează Clubul de discuţie ONU.

Preocupările USB în domeniul modernizării procesului de învăţămînt sînt: implementarea sistemului de credite transferabile care facilitează mobilitatea studenţilor în centrele universitare din alte ţări; trecerea treptată la metodologia modernă de instruire prin metode interdisciplinare; perfecţionarea sistemului de evaluare la examenele de promovare şi absolvire; perfecţionarea continuă a cadrelor didactice şi a bazei materiale, organizarea de stagii peste hotare; deschiderea din anul universitar 2003-2004 a unei noi facultăţi Biologie şi Agroecologie. În cadrul universităţii se va constitui un liceu de arte cu 4 specialităţi: muzică, arte plastice, coregrafie şi artă teatrală, care îşi va începe activitatea în anul 2003; se preconizează construirea a cîtorva blocuri de studii şi cămine, a unei săli sportive polivalente, a unui centru modern de sănătate.

Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi este o instituţie cu bune tradiţii, înglobînd tendinţe evidente de modernizare şi aspiră la un loc de frunte pe plan naţional.

Mihaela **CIOCAN**,
asistent univ., USB

# Şapte deficienţe ale managementului educaţional din Republica Moldova



Vitalie **POPA**

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Articolul prezintă cele mai evidente dificultăţi pe care le întîmpină reprezentanţii managementului educaţional din Republica Moldova. Fără a încerca o abordare exhaustivă a subiectului anunţat, rîndurile de mai jos oferă o imagine generală a problemelor cu care se confruntă conducătorii instituţiilor de învăţămînt. Acestea constituie, mai curînd, rezultate ale unor observări efectuate pe parcursul implementării diverselor proiecte în domeniul vizat şi nu pretind a avea o valoare ştiinţifică. De asemenea, nu ne propunem să luăm în discuţie dificultăţile de ordin strategic, ce ţin de conceperea şi implementarea reformelor la nivel de politică educaţională, limitîndu-ne doar la problemele care împiedică desfăşurarea eficientă a proceselor manageriale la nivel operaţional.

### I. CONTEXT

Deplasarea de sensuri şi valori ce caracterizează tranziţia de la societatea industrială la cea postindustrială condiţionează modificări importante în funcţiile şi rolurile managerilor din sistemul educaţional. În prezent, dificultatea majoră o constituie incapacitatea şcolilor de a asigura un proces educaţional ***centrat pe satisfacerea nevoilor elevilor*** şi ***relevant*** în raport cu schimbările de ordin social. Altfel spus, sistemul educaţional, în general, şi şcoala, în particular, au menirea de a le oferi elevilor cunoştinţe, abilităţi, premise valorice şi atitudini necesare pentru a înfrunta noile provocări.

Orice încercare de a modifica practicile conducerii instituţiilor de învăţămînt (în sensul eficientizării şi optimizării) porneşte de la convingerea că acestea sînt perfectibile, iar suportul teoretic ce le fundamentează este o premisă viabilă pentru realizarea lor în conformitate cu exigenţele politicii educaţionale.

Modalităţile specifice ale activităţii manageriale, practicate de majoritatea conducătorilor instituţiilor educaţionale, denotă atitudini şi comportamente deseori influenţate de anumite deficienţe, ce provoacă prejudicii efortului de reformare a sistemului educaţional, creînd impresia unui „cerc vicios”.

Vom prezenta aceste deficienţe prin prisma celor mai importante premise ale procesului de perfecţionare a şcolii care au fost cristalizate prin cercetări teoretice şi confirmate de practica managerială la nivel internaţional şi naţional.

### II. CONDIŢII PENTRU PERFECŢIONAREA INSTITUŢIEI EDUCAŢIONALE

1. Instituţiile de învăţămînt pot oferi condiţii optime/adecvate învăţării în cazul în care ***la procesul de luare a deciziilor participă reprezentanţi ai principalelor grupuri implicate în viaţa şcolară***: elevi, profesori, părinţi, administraţia şcolii, comunitatea. Antrenarea acestora rezultă dintr-o preocupare autentică pentru viitorul şcolii şi al comunităţii respective.
2. Şcoala este un sistem aflat în continuă perfecţionare care, la rîndul său, se bazează pe instituirea ***echilibrului dintre*** 1) ***exigenţele politicii educaţionale***, promovate prin intermediul instituţiilor educaţionale de stat, plasate superior în ierarhia educaţională, şi 2) ***necesităţile comunităţii*** pe care o deserveşte

şcoala respectivă. Acest fapt presupune, mai curînd, crearea unui sens local, ajustat la specificul şi condiţiile comunităţii, decît implementarea directă, adesea "oarbă" şi lipsită de o analiză critică a soluţiilor venite "de sus".

3. Şcoala poate fi un sistem organizaţional eficient în cazul în care administraţia creează condiţii (pentru toate grupurile implicate în viaţa şcolară) de a ***învăţa continuu*** din proprie experienţă, prin identificarea ariilor problematice, stabilirea de priorităţi în dezvoltarea instituţiei şi urmărirea constantă a realizării acestora.
4. Şcolile ce depun eforturi de schimbare conform principiilor expuse vor avea rezultate bune la nivel local. Performanţele pot fi amplificate prin crearea condiţiilor necesare realizării unui ***dialog autentic*** dintre şcolile angajate în perfecţionare continuă, obţinîndu-se astfel succese la nivel judeţean şi naţional.

Toate aceste condiţii pot fi şi ar trebui asigurate prin implicarea activă a conducătorilor instituţiilor educaţionale şi prin încurajarea participării celorlalţi membri ai comunităţii şcolare. Respectivul proces însă este marcat de o serie de dificultăţi.

### III. DEFICIENŢELE MANAGEMENTULUI EDUCAŢIONAL

Cele şapte probleme prezentate constituie manifestări de rezistenţă la schimbare, conştientizată sau neconştientizată, a conducătorilor instituţiilor de învăţămînt, astfel compromiţîndu-se procesul de aliniere la standardele internaţionale ale managementului educaţional.

**1. Încrederea exagerată în modele fixe**

Una dintre cele mai grave deficienţe, cu efect deosebit de negativ în promovarea reformelor o constituie convingerea că ar exista soluţii imuabile, fixe, unice la problemele cu care se confruntă instituţia educaţională şi care, de cele mai dese ori, se manifestă sub forma ajustării la anumiţi algoritmi prestabiliţi, „alunecîndu-se" pe nişte principii formulate de „autorităţi", cu o vechime de zeci de ani. Auzim frecvent fraze gen: „deocamdată... nu s-a demonstrat că această problemă trebuie soluţionată altfel" sau „întotdeauna am activat astfel şi aşa voi proceda în continuare" – slogane după care se ascunde, de fapt, nedorinţa managerilor instituţiilor educaţionale de la noi de a depune eforturi în căutarea noului.

Procesul dat capătă forma găsirii unui răspuns sigur, a unui algoritm viabil, care ar prescrie cu exactitate acţiunile ce trebuie întreprinse pentru ameliorarea situaţiei respective. Evident, elementul de reflecţie asupra propriei practici manageriale lipseşte cu desăvîrşire sau deseori este înlocuit prin căutarea în exclusivitate a argumentelor ce ar sprijini o opinie existentă deja. Nu se face deci o analiză riguroasă, critică a posibilelor soluţii.

Pornind de la premisa că orice instituţie educaţională se află într-un context unic, asupra căruia acţionează o multitudine de factori locali, aplicarea unor algoritmi prestabiliţi de realizare a schimbării dorite poate crea grave dificultăţi. Managerul este persoana care urmează să ţină cont de aceşti factori, iar deciziile vor fi un rezultat al reflecţiei asupra aplicabilităţii algoritmilor învăţaţi în condiţii specifice. De aici şi necesitatea cultivării unei atitudini critice, deschise, neconstrînse de modele şi soluţii de-a gata.

**2. Lipsa de iniţiativă**

Această deficienţă are o cauză dublă: pe de o parte, relaţiile extrem de ierarhizate dintre diverse elemente ale sistemului educaţional şi, pe de altă parte, neîncrederea în posibilitatea redresării situaţiei prin efort şi învăţare. Formele prin care se manifestă această deficienţă sînt următoarele:

- aşteptarea directivelor "de sus";
- nedorinţa şi/sau incapacitatea de ajustare a cerinţelor instanţelor ierarhic superioare la specificul instituţiei/comunităţii în cauză;
- descurajarea iniţiativelor venite din partea membrilor comunităţii şcolare.

Unii manageri îşi maschează inactivitatea prin enunţuri de genul: "acest lucru nu este prevăzut de regulament", "să vedem ce zic cei *de sus*", "să sperăm că va fi bine".

Ca rezultat, întreaga ierarhie funcţionează deficient: informaţia circulă într-o singură direcţie – *de sus în jos*, fiecare element fiind preocupat exclusiv de menţinerea acestui tip de relaţii. Prin urmare, se creează premise interne nefavorabile pentru activitatea instituţiei educaţionale ce transformă membrii comunităţii şcolare în elemente lipsite de valoare şi iniţiativă. Şcoala devine o instituţie pasivă, în interiorul căreia deciziile operaţionale constituie simple reacţii la evenimente din exterior.

**3. Atenţia insuficientă acordată nevoilor locale**

În strînsă corelaţie cu insuficienţa sau lipsa de iniţiativă apare şi ignorarea nevoilor sau a specificului local. Fiecare instituţie educaţională reprezintă un complex de particularităţi distincte, aflate într-un context specific, care nu pot fi reflectate totalmente în documentele oficiale ce reglementează funcţionarea instituţiilor educaţionale. Capacitatea managerului de a ţine cont de aceste nevoi şi particularităţi creează condiţii pentru implementarea reuşită a schimbării, asigurîndu-se astfel echilibrul dintre exigenţele politicii educaţionale şi necesităţile comunităţii.

Lipsa sensibilităţii la nevoile locale este o formă de rezistenţă la schimbare şi apare ca rezultat al neîncrederii în propria capacitate de a atinge înalte performanţe. Totodată, nedorinţa managerilor de a asigura participarea

mai multor reprezentanţi ai comunităţii şcolare la identificarea problemelor, a nevoilor comunităţii locale şi, ulterior, la elaborarea posibilelor soluţii, la luarea deciziilor, limitează găsirea de remedii viabile şi construirea unui succes durabil.

**4. Perceperea eronată a propriului rol**

Specificul unui anumit tip de cultură managerială, moştenit de la sistemul politic precedent, influenţează încă perceperea rolului exercitat de conducători în cadrul unui colectiv. Conform acesteia, rolul managerului constă în a administra exclusiv prin control şi coerciţie. Necunoaşterea şi, adesea, ignorarea intenţionată a modalităţilor de exercitare a funcţiilor manageriale prin împuternicire, prin încurajarea şi facilitarea participării condiţionează perpetuarea acestei percepţii eronate şi duce la aplicarea unor procedee de conducere ineficiente. Pe de altă parte, percepţia în cauză este întărită constant şi de comportamentul personalului şcolii care preferă să se conformeze, să nu-şi exteriorizeze interesele şi nevoile. Drept rezultat, se creează un „cerc vicios" al ineficienţei rolurilor exercitate de către manageri.

**5. Axarea pe menţinere şi nu pe dezvoltare**

Schimbarea ţine de elaborarea şi implementarea unor modalităţi inovatoare de realizare a sarcinilor manageriale. Dezvoltarea procedurilor organizaţionale interne şi a modalităţilor de interacţiune cu mediul extern sînt caracteristici proprii managerilor interesaţi de eficientizarea şi optimizarea continuă a acestui proces. Actualii manageri însă sînt preocupaţi, mai curînd, de menţinerea situaţiei existente, decît de dezvoltarea potenţialului de care dispune şcoala şi comunitatea.

**6. Lipsa unei strategii de perspectivă**

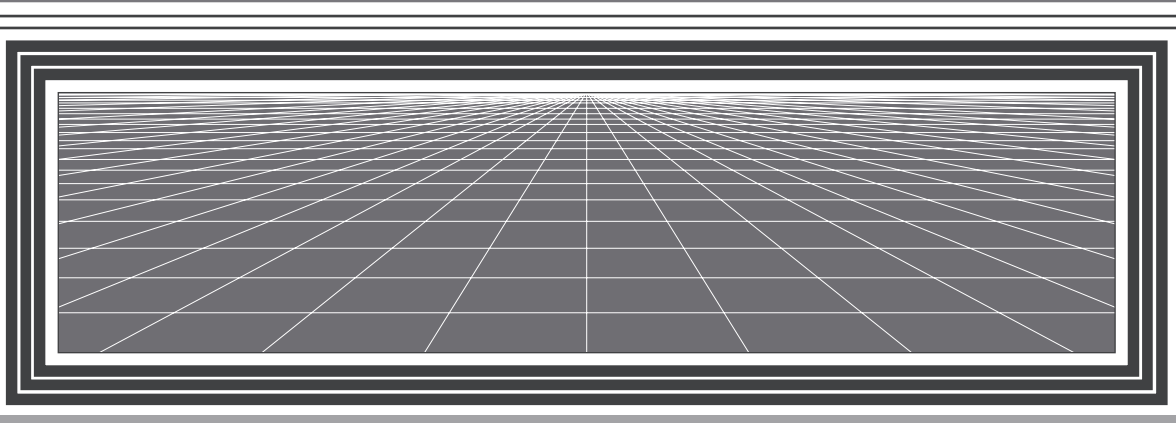
Putem vorbi de o conducere eficientă în cazul în care există o finalitate, o definire clară a ceea ce se doreşte să se obţină peste o anumită perioadă de timp. Elaborarea unei viziuni în conformitate cu principiile managementului modern constituie o condiţie pentru asigurarea viabilităţii şi dezvoltării organizaţionale de care depinde nu doar eficienţa activităţii comunităţii şcolare, dar şi viitorul instituţiei respective.

Stilul şi procedeele de conducere aplicate preponderent în instituţiile educaţionale din Republica Moldova nu sînt favorabile elaborării unui plan de dezvoltare pe termen lung şi transpunerii acestuia în obiective realizabile pe o durată mai scurtă. Deseori, managerii sînt preocupaţi exclusiv de activităţi operaţionale, de sarcini concrete şi nu alocă timp sau alte resurse pentru elaborarea strategiilor de perspectivă.

**7. Colaborarea insuficientă cu alte organizaţii/ parteneriate**

Complexitatea relaţiilor şi posibilităţilor de comunicare, condiţionate de explozia informaţională caracteristică societăţii postindustriale, creează oportunităţi considerabile pentru amplificarea proceselor orientate spre dezvoltarea şi perfecţionarea şcolii. Într- un asemenea context rolul comunicării intense pentru asigurarea transferului de cunoştinţe şi practici de succes între diverse instituţii educaţionale la nivel local, naţional şi internaţional se transformă într-un deziderat al perfecţionării continue a şcolii.

Aceste condiţii sînt întărite şi de faptul că fiecare şcoală are propriile succese şi dificultăţi pe care ar putea să le împărtăşească şi altora, dar care nu sînt comunicate sub nici o formă. Orientaţi fiind spre soluţionarea problemelor de zi cu zi, managerii şcolari nu explorează suficient posibilele parteneriate pentru dezvoltarea instituţiilor educaţionale pe care le reprezintă şi nu contribuie, astfel, la diseminarea practicilor de succes.





# Standarde ale învăţământului universitar: strategia proiectării

Standardizarea învăţământului universitar se înscrie în tendinţa renovării continue a învăţământului ca proces şi sistem. Interesul pentru calitatea învăţământului este determinat de contextul social, economic şi cultural al perioadei pe care o parcurgem. Astăzi investiţia în educaţie este apreciată ca o investiţie în resurse umane. Astfel creşte responsabilitatea celor implicaţi în proces faţă de aspiraţiile sporite ale celor ce investesc timp şi resurse în învăţământul superior. Din aceste considerente, standardizarea învăţământului devine o necesitate determinată atît de modalităţile funcţionării sistemului educaţional, cît şi de condiţiile integrării europene a ţării.

Problema standardizării figurează printre problemele Universităţii de Stat din Moldova privind asigurarea unui învăţământ calitativ, formarea unor specialişti competitivi pe piaţa internă şi externă. Grupul de lucru implicat în realizarea proiectului de cercetare *Elaborarea şi implementarea standardelor educaţionale în învăţământul universitar al Republicii Moldova* a creat baza conceptuală a standardelor universitare, adaptînd experienţa altor ţări la realităţile sistemului nostru de învăţământ. Această concepţie este apreciată drept un mecanism ce asigură corelaţia dintre aspiraţie şi produs, obiectiv şi rezultat. Realitatea social-economică îi impune absolventului universitar o pregătire ce garantează realizarea obiectivelor profesionale cel puţin la un nivel minim acceptat. Dorind să formeze comportamentul profesional cerut pe piaţa forţei de muncă, învăţământul universitar determină o anumită normativitate/standardizare a acestuia. În funcţie de trăsăturile esenţiale: intenţionalitate, caracter conştient şi organizat, învăţământul întotdeauna s-a realizat în baza unor norme, acestea constituind un sistem de (auto)reglaj al procesului. Fără a pretinde la o inovaţie absolută în domeniu, menţionăm schimbul de accent care s-a făcut în problema standardizării.

În ultimul timp, instituţia de învăţământ are în centrul atenţiei rezultatul, nu doar conţinutul – element al procesului educaţional faţă de care tradiţional se înaintau anumite cerinţe. Elaborarea standardelor în baza finalităţilor exprimă mai adecvat esenţa procesului de formare iniţială a specialistului, permite elaborarea unui demers didactic care realizează legătura dintre ideal şi trăsăturile/caracteristicile comportamentale ale specialistului în devenire. Din aceste considerente, ţinta standardizării o constituie **competenţele**, activitatea profesională axîndu-se prioritar pe capacitatea de a realiza anumite funcţii/scopuri. În felul acesta, se apreciază ceea ce poate, şi nu doar ceea ce ştie absolventul universitar.

Competenţa profesională, definită ca una integratoare şi care permite desfăşurarea diverselor acţiuni determinate de obiectivele activităţii profesionale, rezolvarea situaţiilor de problemă prin transferul şi conexiunea cunoştinţelor, capacităţilor/atitudinilor, implică şi o accepţie corespunzătoare a conceptului de standard profesional, derivat din noţiunea de standard al învăţământului universitar.

*Standardul învăţământului universitar/profesional reprezintă parametrii comportamentali ai absolventului, specialistului în devenire, care satisfac comanda socială într-un domeniu concret de activitate.*

Justificarea accentului pe formarea de competenţe este dictată de priorităţile/ierarhia abilităţilor cerute la locul de muncă; comunicarea în procesul de producţie; rezolvarea situaţiilor de problemă prin colaborarea cu colegii de lucru; programarea unor activităţi de perspectivă; implementarea ideilor, soluţiilor noi. Acestea sînt elementele comportamentale cele mai apreciate pe piaţa forţei de muncă, or, pentru formarea lor nu este suficient să se pună accentul doar pe elementul de conţinut al procesului de învăţământ.

În elaborarea indicatorilor pregătirii profesionale se va ţine cont de corelaţia funcţională dintre resurse, proces şi

rezultat. Pentru asigurarea acesteia se va stabili legătura dintre nivelul acceptat al resurselor, nivelul acceptat al procesului şi nivelul acceptat al rezultatelor. Doar în asemenea context standardizarea va deveni mecanismul ce ar asigura conexiunea necesară. Dintre toate cele trei obiecte ale standardizării, prioritară rămîne standardizarea rezultatelor, axată pe competenţe profesionale. Din aceste considerente, în procesul de standardizare a învăţămîntului universitar vom utiliza termenii *standard* şi *mecanism de standardizare*. Mecanismul de standardizare se constituie din norme cu privire la resurse şi procesul de învăţămînt, care creează condiţii de obţinere a rezultatului scontat. Mecanismul procesului de standardizare este reflectat în matricea standardului învăţămîntului universitar şi are următoarea structură:

Preliminarii

**Partea I.** *Standardul învăţămîntului universitar: delimitări conceptuale*

- Noţiune
- Principii
- Funcţii
- Structură

**Partea II.** *Standard de formare generală a specialistului în învăţămîntul universitar*

**Partea III.** *Standard de formare profesională*

**3.1.** Cadru formativ
3.1.1. Profilul
3.1.2. Specialitatea
3.1.3. Titlul/calificarea
3.1.4. Durata studiilor
3.1.5. Domenii de aplicare a specialităţii
3.1.6. Posibilităţi de continuare a studiilor
**3.2.** Sistemul de acces
**3.3.** Standard de formare profesională la profil /specialitate / specializare
3.3.1. Profil (competenţe interogatoare)
3.3.2. Specialitate
la nivel de cunoaştere şi înţelegere
Competenţe: la nivel de aplicare
la nivel de integrare
3.3.3. Specializare
**3.4.** Strategii de evaluare

**Partea IV.** *Standard curricular*

**4.1.** Sistemul disciplinelor academice
4.1.1. Modulul de formare generală (15-20%)
4.1.2. Modulul de formare profesională la specialitate (80-85%)
4.1.3. Stagii de practică (10-15%)
4.1.4. Clasificarea disciplinelor după criteriul obligativităţii (10-30%)
**4.2.** Disciplinele academice (denumirea disciplinei din planul de învăţămînt)
4.2.1. Obiectivele de formare în cadrul disciplinei
4.2.2. Unităţi de conţinut
4.3. Strategii de evaluare

**Partea V.** *Norme de asigurare şi monitorizare a procesului educaţional*

**5.1.** Personalul didactic universitar
**5.2.** Termenele/durata de realizare a programului de studii

**Partea VI.** *Aplicarea standardelor de formare profesională*

**6.1.** Aprobarea standardelor
**6.2.** Strategii de aplicare
**6.2.** Managementul aplicării standardelor

Structura matricei a fost elaborată, ţinîndu-se cont de necesitatea corelaţiei dintre toate elementele procesului de învăţămînt. Elementul-cheie al standardizării rămîne totuşi competenţa profesională, care determină nivelul standardelor învăţămîntului universitar.

Pornind de la necesitatea stabilirii conexiunii dintre finalităţile educaţiei şi procesul de învăţămînt, elaborarea standardelor se va efectua de *sus în jos* (vezi figura din pagina următoare).

Iniţial, vom determina **Standardul de formare generală a specialistului în învăţămîntul universitar**, care presupune formarea unor competenţe generale/ macrocompetenţe, inerente oricărui domeniu de activitate. Acestea reflectă esenţa comportamentului specialistului cu studii superioare universitare, servindu-i drept reper nu doar în exercitarea diverselor funcţii profesionale, dar şi în multiplele roluri sociale, determinate de contextul economic, civic, cultural. Competenţele respective sînt un rezultat al îndeplinirii de către universităţi a funcţiilor de instruire, educaţie, cercetare:

*Competenţa gnoseologică*

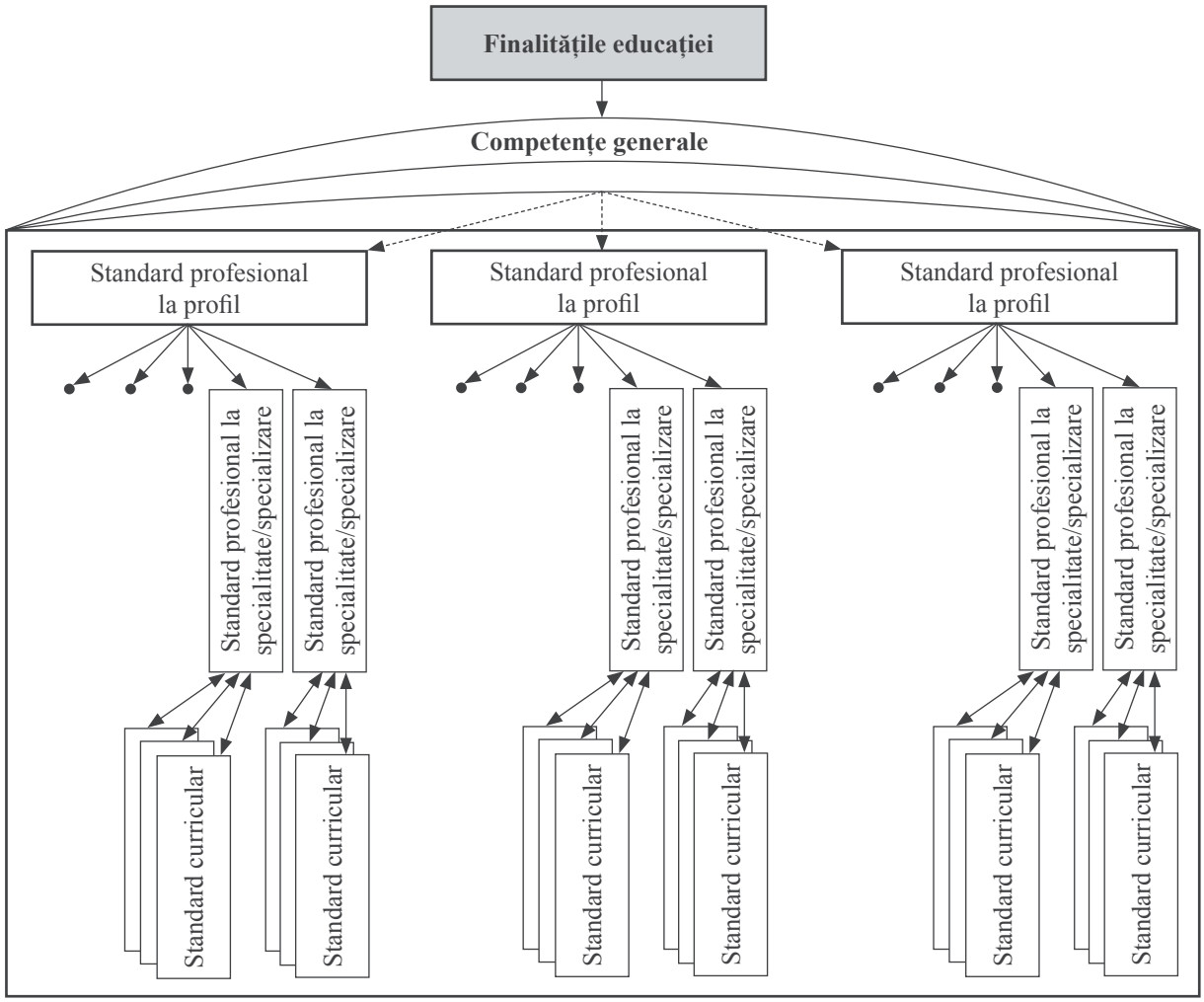
- identificarea informaţiei adecvate domeniului de activitate;
- gestionarea cu pricepere a cunoştinţelor teoretice şi abilităţilor practice;
- însuşirea noilor cunoştinţe în contextul evoluţiei ştiinţei de ramură;
- consolidarea şi amplificarea modalităţilor de dobîndire a cunoştinţelor.

*Competenţa de a realiza legătura dintre teorie şi practică*

- identificarea situaţiilor de aplicare a teoriei;
- selectarea cunoştinţelor teoretice adecvate specificului de activitate practică;
- transferul cunoştinţelor teoretice în activitatea practică nestandardizată;
- amplificarea cunoştinţelor teoretice în funcţie de noile realităţi ale activităţii profesionale.

*Competenţa de cercetare/investigaţională*

- cunoaşterea metodologiei cercetării ştiinţifice;
- identificarea problemelor de cercetare ştiinţifică;
- stabilirea priorităţilor în problematica cercetării ştiinţifice;




- realizarea proiectelor de cercetare ştiinţifică;
- determinarea funcţionalităţii investigaţiilor ştiinţifice;
- utilizarea rezultatelor cercetării în scopul eficientizării activităţii profesionale şi a îmbunătăţirii calităţii vieţii.

*Competenţa prognostică*

- determinarea posibilelor direcţii ale evoluţiei domeniului;
- stabilirea locului/rolului domeniului de activitate (ştiinţei) în contextul evoluţiei social economice şi culturale;
- elaborarea proiectelor de activitate profesională.

*Competenţa constructivă*

- stabilirea corelaţiei dintre diverse elemente ale procesului activităţii profesionale;
- eficientizarea activităţii profesionale prin introducerea elementelor inovatorii.

*Competenţa managerială*

- monitorizarea/automonitorizarea activităţii profesionale;
- coordonarea eforturilor tuturor factorilor implicaţi în activitate;
- stabilirea relaţiilor dintre condiţiile obiective şi cele subiective ale realizării procesului;
- soluţionarea problemelor din activitatea profesională prin colaborare.

*Competenţa comunicativă*

- utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activităţii profesionale;
- adaptarea comportamentului la diversitatea situaţiilor de comunicare;
- determinarea situaţiilor de consens/colaborare;
- manifestarea abilităţilor de a negocia în luarea deciziilor;
- demonstrarea abilităţii/capacităţii de exteriorizare/comunicare a cunoştinţelor teoretice (în cel puţin două limbi străine).

*Competenţa de evaluare a rezultatelor activităţii profesionale*

- stabilirea criteriilor de evaluare/autoevaluare a activităţii profesionale;

- elaborarea strategiei de evaluare;
- stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării şi proiectarea activității;
- stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării şi perspectiva evoluției domeniului de activitate.

*Competența antropologică*

- aplicarea diferitelor metode de cunoaştere a personalității;
- identificarea şi valorificarea potențialului uman;
- aprecierea factorului uman ca factor principal în dezvoltarea domeniului de activitate;
- utilizarea mecanismului de (auto)cunoaştere a personalității în procesul de integrare socială.

*Competența de formare continuă*

- cunoaşterea şi utilizarea metodelor de formare continuă;
- identificarea nevoilor de amplificare a culturii generale şi profesionale;
- determinarea priorităților în formarea generală şi profesională continuă;
- manifestarea unei deschideri față de schimbările survenite în viață şi domeniul de activitate.

Aceste competențe au mai mult un rol de orientare spre anumite dimensiuni comportamentale. De fapt, ele nu întrunesc caracteristicile de esență ale unui standard, în primul rînd, pentru că nu pot fi evaluate (le vor evalua în cadrul realizării diverselor funcții de serviciu), stabilirea lor însă imprimă sens delimitărilor comportamentale cu un grad mai mare de concretețe, mai „ancorate" în procesul de învățămînt.

Standardul de formare profesională la profil prescrie comportamentul integrator ce reflectă competențele de bază prin care sînt realizate activitățile profesionale în cadrul profilului dat.

Standardul de formare profesională la specialitate prescrie competențele care asigură exercitarea rolurilor/ funcțiilor profesionale din perspectiva posibilităților de angajare profesională. Îndeplinirea acestor standarde este asigurată prin realizarea standardului curricular al disciplinelor incluse în planul de învățămînt. Pentru a obține formarea competențelor, instruirea studenților se va face în baza obiectivelor. În aceste condiții, nu înseamnă că neglijăm rolul conținuturilor, dar conținutul, în cadrul concepției noastre, este apreciat drept un suport informațional în formarea unor elemente comportamentale. Astăzi integrarea socioprofesională pune accentul pe funcționalitatea achizițiilor şcolare, astfel organizarea procesului de învățămînt în cadrul disciplinei se va realiza în baza a trei niveluri de complexitate:

1. Cunoaştere/comprehensiune
2. Aplicare
3. Integrare

Primul nivel comportamental presupune formarea cunoştințelor teoretice; însuşirea bazei conceptuale, a reperelor teoretice; stăpînirea informației în domeniu. La acest nivel se operează cu informația mai mult reproductiv.

Al doilea nivel comportamental presupune capacitatea de a aplica, a utiliza cunoştințele teoretice; formarea abilităților esențiale necesare satisfacerii obligațiilor profesionale.

Integrarea implică un comportament complex în esență, formarea unor competențe ce stabilesc conexiunea cunoştințelor teoretice, abilităților tipice unui gen concret de activitate şi atitudinilor corespunzătoare care conțin substratul motivațional ce impulsionează acțiunea. Acest nivel comportamental se manifestă prin capacitatea de a proiecta anumite activități, rezolvarea situațiilor de problemă, evaluarea activităților/faptelor/fenomenelor, elaborarea unor noi soluții/idei etc.

În contextul învățămîntului universitar, standardele vor îndeplini:

1. Funcția asigurării calității învățămîntului şi formării profesionale

Această funcție se realizează prin crearea unui mecanism eficient de organizare şi reglaj al procesului de formare a profesorilor.

2. Funcția criterial-evaluativă

Standardul elaborat în raport de finalitatea procesului de învățămînt este, de fapt, un criteriu de evaluare a rezultatului prescris. Vom putea aprecia performanțele studenților vizavi de criteriile/standardele prestabilite.

3. Funcția reglatorie-managerială

Standardele vor fi acel "dat" ce trebuie realizat, celelalte fiind ajustate reieşind din acestea. Managementul procesului de învățămînt, cu respectarea tuturor etapelor: diagnosticare, misiune, plan de activitate etc., se va realiza în baza sistemului de standarde.

4. Funcția asigurării spațiului unic de formare a specialiştilor la nivel național, european, mondial

Prin standardizare se vor determina parametrii comportamentali ai viitorului specialist şi mecanismul de formare care satisfac nevoile social-economice din țară şi de peste hotare. Prin respectiva funcție standardizarea asigură un caracter competitiv pregătirii de specialitate.

5. Funcția asigurării dreptului la educație şi formare profesională

În contextul dezvoltării/evoluției sociale la etapa contemporană, investiția în învățămînt/educație este apreciată drept o investiție de perspectivă cu caracter fiabil, care îi asigură persoanei condiții de autoactualizare/ autorealizare. Prin standardizare, instituția de învățămînt garantează realizarea finalităților de formare profesională. Datorită standardizării sînt create condiții care satisfac aspirațiile de formare/dezvoltare a personalității.

În procesul de elaborare şi implementare a standardelor vom ţine cont de multiplele condiţii ce reflectă esenţa realităţii noastre. Axa pe care se bazează standardele învăţământului, în general, şi standardele învăţământului universitar, în particular, este politica educaţională a statului. Ea determină priorităţile procesului de formare a personalităţii.

Standardizarea este influenţată, în mare parte, şi de contextul sociocultural, de caracteristicile/specificul dezvoltării economiei naţionale, care creează condiţii reale de realizare a finalităţilor. Deşi una din cauzele elaborării şi implementării standardelor o constituie tendinţa de a asigura calitatea învăţământului prin competitivitatea competenţelor specialistului format în ţară, pe piaţa internaţională a forţei de muncă normele date vor deveni un mecanism viabil de organizare/monitorizare/evaluare a învăţământului şi produsului acestuia doar în cazul cînd noile tendinţe vor fi racordate la tradiţiile în formarea profesională.

O dată cu elaborarea şi implementarea standardelor formării profesionale iniţiale este nevoie să abordăm într-o nouă manieră procesul de formare continuă a specialistului. Se impune cu insistenţă şi determinarea unor norme/standarde ale perfecţionării profesionale.

Din cele relatate, deducem complexitatea procesului de elaborare şi implementare a standardelor în învăţământul universitar. Pe lîngă multiplele avantaje pe care ni le oferă, procesul standardizării poate determina şi anumite dificultăţi:

- tendinţa de a absolutiza/maximaliza posibilităţile standardizării;
- determinarea punctului optim al conexiunii dintre constant şi obligatoriu de realizat, pe de o parte, şi flexibilitate şi dinamism, pe de altă parte;
- stabilirea specificului procesului de învăţămînt în funcţie de unele aspecte caracteristice, subtile chiar, ale formării generale şi profesionale, în raport cu specializările şi tradiţiile de formare ale unor instituţii;
- stabilirea concordanţei dintre standardizarea diferitelor niveluri ale procesului educaţional.

Aceste dificultăţi pot fi prevenite în cazul în care se va realiza o bună monitorizare a standardizării.

Reuşita elaborării şi implementării standardelor va fi constatată în cazul cînd acest mecanism de reglare a învăţământului superior va contribui la asigurarea calităţii procesului educaţional.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**


1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie,* Bucureşti, 2000.
2. Lawton, D., *Curriculum Studies and Educational Planning*, London, 1983.
3. *Legea învăţământului*//Monitorul Oficial, nr. 62-63, 1995.
4. Lisievici, P., *Calitatea învăţământului şi curriculum//Revista de pedagogie,* nr. 3-4, Bucureşti, 1994.



Gheorghe **RUSNAC,** profesor universitar, rector USM
Vladimir **GUŢU,** profesor universitar, şef catedră
Elena **MURARU,** conferenţiar universitar
Otilia **DANDARA,** conferenţiar universitar


# Despre metodica pregătirii cadrelor la Facultatea de Filologie a UPS *Ion Creangă*




Alexandra **BARBĂNEAGRĂ**
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"


Optînd, acum zece ani, pentru specialităţi filologice duble, decanatul Facultăţii de Filologie s-a confruntat cu necesitatea de a elabora noi planuri de învăţămînt, orientate concomitent spre pregătirea studenţilor la prima specialitate (Limba şi Literatura Română sau Limba şi Literatura Rusă, atît pentru vorbitorii nativi cît şi pentru alolingvi) şi spre asimilarea unei limbi (clasice sau moderne), al cărei studiu la facultate deseori începe de la zero. Profilul general filologic al pregătirii viitorilor *licenţiaţi în filologie* include cursuri prin care instruim nu doar un vorbitor de limbă, ci un filolog care vede în profunzime procesul literar contemporan şi procesul de constituire a limbii române, relaţiile ei cu alte limbi, ştie să predea o limbă străină modernă paralel cu limba maternă a elevului. Pentru asigurarea unui nivel susţinut al absolventului-profesor, cei care predau în aulele universitare sînt antrenaţi în diverse activităţi de instruire continuă, realizate cu sprijinul OSCE, CEPD,

Fundației SOROS-Moldova etc. Pregătirea profesională se află în centrul atenției, făcîndu-se tot posibilul pentru ca studenții alolingvi să efectueze practica lingvistică la limba română în România, iar cea la limba bulgară – în Bulgaria. Tot în Bulgaria se desfăşoară practica pedagogică de stagiar şi cea de licență a studenților de la specialitatea *Limba Română şi Limba Bulgară*.

Eforturile tuturor catedrelor ce participă la pregătirea specialiştilor sînt axate pe instruirea formativă a viitorilor profesori – care nu vor fi sclavii unui singur manual, ai unei singure teorii didactice sau ai unei singure forme de evaluare. Tot ce se face la facultate – de la înalta ținută academică a cursurilor preponderent teoretice la succesul activităților extracurriculare – are în obiectiv activitatea de mîine a absolventului. Vrem ca ALMA MATER să rămînă pentru el modelul didactic la care poate reveni oricînd. Într-o universitate pedagogică, important este ca studentul nu doar să citească un volum de cărți şi să asimileze gramatica academică, ci – o dată cu bagajul ştiințific – să învețe chiar la orele auditoriale cum poate fi structurat demersul didactic la aceste materii.

Alături de cursurile normative tradiționale pentru orice facultate de filologie, la facultatea noastră, pentru studenții din anul I, planul de studii presupune un curs de *Dezvoltare a Gîndirii Critice,* pentru cei din anul II – *Dezvoltarea vorbirii coerente;* li se propun şi cursuri opționale, bunăoară: *Derivatologia; Onomasiologia; Bazele ortografiei şi punctuației româneşti; Probleme dificile de analiză gramaticală; Compunerea în şcoală* etc. O pronunțată tentă pedagogică poartă şi studiile la magistratură, pentru că toți cei înscrişi la acest an postuniversitar sînt pedagogi practicieni, în învățămîntul preuniversitar sau superior. Pregătiți astfel, mulți dintre magiştri îşi continuă la noi studiile de doctorat, la pedagogia generală sau metodici particulare.

Fiind singura universitate pedagogică din republică, ne orientăm, la Facultatea de Filologie, nu spre pregătirea unui specialist-filolog **în general**, al cărui profil larg s-ar putea să-l împiedice a-şi găsi drumul bun: formăm **profesori de limbă şi literatură**. Studenții care aleg instituția noastră sînt şi dînşii, în mare parte, conştienți de alegerea făcută. Foarte mulți dintre cei care intră în aulele Universității vin din familii de profesori, de aceea cunosc nu din auzite şi nu doar stînd în banca şcolară în ce rezidă dificultățile şi succesul muncii pedagogice.

Pentru a se apropia de viitoarea lor profesie, studenții au, începînd cu primul semestru de studii, cursurile de *Pedagogie* şi *Psihologie generală,* iar din anul II încep studierea psihologiei pedagogice şi a metodicilor particulare. Cursuri precum *Tehnologii educaționale moderne, Metodica lucrului educativ, Măiestria pedagogică, Etica pedagogică* sînt chemate să-l înarmeze chiar şi pe profesorul începător cu strategii de instruire formativă, să-i modeleze un comportament creativ, făcîndu-l flexibil în fața inevitabilelor schimbări pe care, pe parcursul carierei sale pedagogice, societatea i le va cere şcolii. Orele de laborator ale tuturor cursurilor cu profil pedagogic se desfăşoară în sălile de clasă ale şcolilor şi liceelor din oraş, printre care: *Gheorghe Asachi, Mihai Eminescu, Dante Alighieri, Principesa Natalia Dadiani, Mihail Kogălniceanu, Mihai Viteazul* etc. Astfel, atunci cînd, în semestrele VI şi VII, studentul efectuează practica pedagogică, noi îl considerăm pregătit pentru a apărea în fața elevilor. Credem că studentul care a învățat conştient şi conştiincios, care a ales pedagogia din vocație, intră în clasă ca practicant şi apoi ca profesor cu certitudinea că ştie şi poate lucra la lecție şi în afara ei. Această credință este anual confirmată de rezultatele practicii pedagogice, dar şi de faptul că absolvenții noştri buni, de la fondarea instituției şi pînă astăzi, reuşesc să devină profesori în deplinul înțeles al cuvîntului.

Posesorul diplomei Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* are abilități (pe care le va dezvolta ulterior, pe tot parcursul activității sale) de analiză multiaspectuală a demersului didactic şi a procesului educațional în ansamblu; el poate să dea diagnosticul unei situații pedagogice, fiind învățat să ia decizii în raport cu o comunitate de instruire; el are în arsenal modalități de formare şi dirijare a comunității de instruire; cunoaşte strategiile de lucru cu adulții (părinți, comunitate); ştie să facă proiectarea didactică de lungă durată şi la zi; posedă diverse tehnici de predare, evaluare a cunoştințelor şi de formare a abilităților; este capabil să realizeze demersul didactic proiectat. Ținem să menționăm că întreg demersul educațional la facultate este conceput astfel ca studentul nu doar să învețe la orele special destinate didacticii **cum** se desfăşoară procesul de **predare – învățare – evaluare**, ci şi dînsul, în calitate de subiect al educației, a fost instruit în acest mod. Din anul 1999, la facultate se aplică strategiile proiectului *Dezvoltarea Gîndirii Critice*, paralel cu realizarea cursului respectiv. Mai mult de 100 de profesori din Universitate au fost pregătiți la training-urile din cadrul proiectului.

Deşi s-ar părea că instruirea interactivă nu cadrează cu învățămîntul universitar, iar activitățile de training sînt bune pentru alte domenii decît ora de seminar la facultate, credem că miza pe implicarea studentului în procesul instructiv, ca actor plenipotențiar, este una corectă. Rezultatul pe care îl obținem este, în primul rînd, formarea unei comunități de instruire, cooperante şi dinamice, în care studenții îşi asumă responsabilități, iau decizii, se ocupă ei înşişi de propria lor formare. Pentru că doar persoana care s-a putut forma pe sine va putea, ulterior, să devină o personalitate, un model pentru elevii săi.

Modificarea sistemului de organizare a studiilor implică şi modificarea sistemului de evaluare în deplină concordanță cu modelele europene. Acesta este un deziderat pentru ziua de mîine a facultății noastre.

# Realizări şi perspective în modernizarea procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică



Oleg **BURSUC**

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Promovarea, pe scară tot mai largă, a doctrinelor specifice societăţilor democratice a creat condiţii favorabile şi pentru deschiderea cercetării pedagogice autohtone către spaţiul educaţional occidental. Realizarea dezideratului de racordare la sistemul european va solicita şi o schimbare semnificativă a concepţiilor educaţionale. Această transformare nu este deloc uşoară şi nu se va produce în scurt timp. Pentru susţinerea cu succes a aspiraţiilor de integrare va fi nevoie şi de lansarea unor solide suporturi comparative şi explicative. Acestea ar diminua riscul ca inovaţiile să genereze situaţii de frustrare, neîncredere, frică, precum şi ar minimaliza rezistenţa la schimbare care, în final, pot conduce la reversibilitatea proceselor reformatoare în direcţia vechilor practici comportamentale sau educaţionale.

Scopul **procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică** în spaţiul european vizează: pregătirea unor personalităţi cu moderne viziuni holistice, axiologice şi prospective, ce ar deţine un înalt grad de calificare profesională, capabile să aplice cele mai eficiente strategii şi concepţii de învăţământ în promovarea mai hotărîtă a elevilor pe traiectul unei dezvoltări multidimensionale progresive.

De aici derivă **finalităţile generale ale procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică** care:

- vor poseda solide cunoştinţe şi abilităţi ce ar favoriza înţelegerea profundă a conceptelor şi doctrinelor fizicii, precum şi a modalităţilor de conexiune între acestea şi tehnologii/viaţa socială;
- vor cunoaşte şi vor aplica cele mai avansate metodologii (inclusiv prelucrarea multiaspectuală a informaţiei din diverse surse), vor fi capabili să elaboreze noi tendinţe de învăţare care ar dezvolta aceste abilităţi şi la elevi;
- vor poseda competenţe de proiectare, organizare, desfăşurare, explicare şi evaluare a experimentelor la disciplina predată;
- vor şti să realizeze conexiuni optime între predare şi învăţare, vor fi capabili să elaboreze noi modele şi segmente educaţionale ce ar facilita procesul de asimilare a materiei de studiu de către întreaga clasă;
- vor deţine abilităţi de identificare a oportunităţilor optime de îmbunătăţire a calităţilor intelectuale, sociale şi personale ale elevilor;
- vor înţelege particularităţile individuale de învăţare ale elevilor şi vor crea condiţii eficiente pentru realizarea unei educaţii diferenţiate, performante;
- vor deţine abilităţi de utilizare a diverselor strategii didactice şi de racordare a acestora la specificul disciplinei predate, la obiectivele care urmează a fi realizate, precum şi la specificul contingentului de elevi;
- vor fi apţi să dezvolte la elevi importante capacităţi, precum: soluţionarea problemelor, luarea deciziilor, abordarea critică a situaţiilor de activitate, conducerea şedinţelor etc.;
- vor şti să motiveze personalul implicat în activităţile educaţionale şi de dezvoltare a abilităţilor de automotivare;
- vor înţelege importanţa colaborării şi comunicării între persoanele angajate într-un proces educaţional şi vor fi capabili să organizeze demersuri eficiente;
- vor deţine cunoştinţe şi abilităţi referitoare la



Viorel **BOCANCEA**

Universitatea de Stat din Tiraspol (mun. Chişinău)

analiza comparativă a concepţiilor şi exigenţelor curriculare şi promovarea acestora în scopul sporirii calităţii educaţiei;
- vor şti să proiecteze activităţi didactice;
- vor aplica procedee de evaluare cu grad avansat de obiectivitate;
- vor deţine cunoştinţe şi abilităţi referitoare la realizarea unui continuu proces de perfecţionare profesională şi personală.

Realizarea acestor obiective solicită sistemelor de formare iniţială a profesorilor de fizică din spaţiul european un variat suport metodologic, precum şi o diversitate de concepţii privind evaluarea didactică.

În vederea accelerării procesului de integrare a sistemului nostru de formare iniţială a profesorilor de fizică la cel occidental, au fost modificate concepţiile de pregătire a viitoarelor cadre didactice din respectivul domeniu şi la universităţile din Republica Moldova. O realizare majoră o constituie şi implementarea curriculumului la disciplina *Didactica Fizicii*, elaborat conform Curriculumului psihopedagogic universitar de bază şi Concepţiei pregătirii metodice a profesorilor de fizică. Acestui curriculum îi sînt caracteristice următoarele particularităţi:

- plasarea accentului pe aspectul formativ al educaţiei;
- structurarea informaţiei conform exigenţelor epistemologice specifice ştiinţelor educaţiei precum şi exigenţelor epistemologice ale ştiinţei *Fizica*;
- promovarea realizării unui proces educaţional axat pe obiective;
- oferirea unui cadru favorabil pentru utilizarea unor metodologii de performanţă, pentru iniţierea unor forme de organizare a activităţilor cu un grad mai avansat de cooperare;
- oferirea oportunităţii pentru promovarea unor proceduri de evaluare moderne.

Pentru curriculumul menţionat au fost sintetizate principiile fundamentale:

- **Principiul orientării formative** – prevede centrarea activităţii didactice pe formarea de competenţe profesionale
- **Principiul continuităţii** – presupune evidenţa şi dezvoltarea capacităţilor profesionale obţinute de student în cadrul diverselor activităţi de învăţare (atît la disciplinele complementare, cum ar fi filozofia, ştiinţele educaţiei, precum şi în cadrul training-uilor, seminariilor, conferinţelor etc.)
- **Principiul democratizării** – asigură un grad avansat de libertate în realizarea opţiunilor de studii şi de cercetare, solicită responsabilităţi sporite faţă de propriul proces de formare profesională
- **Principiul interacţiunii dintre teorie şi practică** – garantează aplicabilitatea creativă a tehnologiilor studiate în activitatea didactică ulterioară
- **Principiul accesibilităţii** – prevede adaptarea conţinuturilor, obiectivelor şi activităţilor de predare-învăţare la capacităţile de asimilare a studenţilor
- **Principiul integrităţii** – presupune o formare holistică a viitorilor profesori de fizică.

Respectivele structuri conceptuale reprezintă cele mai semnificative realizări în modernizarea procesului de instruire iniţială a profesorilor de fizică din Republica Moldova. Reforma curriculară solicită şi deplasarea accentului pe formarea unor competenţe foarte clare. Actuala metodologie de pregătire a profesorilor de fizică prevede aproximativ următorul circuit educaţional: expunerea informaţiei teoretice într-un stil *ex cathedra* de către lector în cadrul prelegerilor – asimilarea "aceleiaşi" informaţii de către student – prelucrarea "aceleiaşi" informaţii în cadrul seminariilor – pregătirea "aceleiaşi" informaţii de către student pentru examene – expunerea "aceleiaşi" informaţii de către student la examene. Dacă realizăm un studiu analitic al respectivului circuit, constatăm că în interiorul acestuia este relativ puţin spaţiu pentru dezvoltarea abilităţilor pe care le solicită exigenţele curriculare moderne. Din acest considerent, devine oportună necesitatea de promovare a unor noi concepte metodologice în cadrul procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică. Un element important al metodologiei occidentale (care ar fi binevenit şi în universităţile noastre) îl constituie cercetările efectuate de către studenţi în şcoli, combinînd metodologia de cercetare individuală cu cea de cercetare colectivă, pe parcursul cărora studenţii desfăşoară observări asupra activităţii cadrelor didactice, asupra claselor de elevi, asupra comportamentului acestora. În rezultatul investigaţiilor studenţii pregătesc rapoarte, precum şi efectuează un studiu comparativ al celor stabilite cu teoria asimilată anterior. În cadrul investigaţiilor colective ei fac observări individuale paralele analizate ulterior în colectiv. Cîmpul observărilor se extinde şi asupra altor discipline şcolare cu scopul de a constata realizarea obiectivelor de ordin interdisciplinar. De asemenea, investigaţiei sînt supuse şi aspecte de natură socială a instituţiei educaţionale, un anumit spaţiu fiind dedicat studierii activităţii de dirijare a acesteia. Astfel, studenţii au posibilitatea să-şi formeze abilităţile necesare viitorilor manageri. Ulterior, ei elaborează un raport comun asupra celor constatate pe care îl prezintă întregului grup. În cadrul pregătirii colective a rapoartelor se dezvoltă abilităţile de activitate prin colaborare. Se modifică şi rolul profesorului, care devine un consultant pentru cei implicaţi în procesul

de cercetare. Ca efect al aplicării metodologiei respective se schimbă considerabil şi procedurile de evaluare. Diverse elemente ale disciplinei deţin o pondere diferită în evaluarea generală a studentului. O pondere mai mare le revine componentelor ce solicită o angajare multidimensională şi colectivă în realizarea obiectivelor educaţionale, iar una mai mică – celor ce ţin de asimilarea de cunoştinţe teoretice în mod individual.

În urma acestui ministudiu comparativ pot fi identificate anumite direcţii strategice de modernizare a procesului de formare iniţială a profesorilor de fizică din Republica Moldova:

- Analiza prospectivă a raportului prelegeri/ activităţi de formare
- Diversificarea metodologiei aplicate în cadrul procesului de formare iniţială a profesorilor
- Identificarea unor noi direcţii în realizarea evaluării studenţilor
- Identificarea oportunităţilor de implicare a studenţilor în evaluarea activităţii profesorilor universitari.

Sperăm că informaţiile prezentate vor servi drept catalizator în procesul de lansare a unor noi idei, sugestii, opinii referitoare la eficientizarea procesului de formare iniţială şi continuă a profesorilor de fizică.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**


1. Bocancea, V.; Botgros, I.; Bursuc, O.*, Concepţia pregătirii metodice a profesorilor de fizică.* Lucrările Colocviului Internaţional de fizică "Evrica!", Ediţia a IX-a.
2. Bocoş, M., *Instruirea interactivă*, Editura Universităţii Clujene, 2002.
3. Crişan, Al.; Guţu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază*. Ghid metodologic, Tipcim, 1996.
4. Guţu, Vl., *Dezvoltarea şi implementarea Curriculumului în învăţământul gimnazial. Cadru conceptual*, Grupul editorial Litera, Chişinău, 2000.
5. Neacşu, I.; Botgros, I., *Metodologia predării şi învăţării fizicii,* Editura Cartier, Chişinău, 2000.
6. Negură, I.; Papuc, L.; Pâslaru, Vl., *Curriculum pedagogic universitar de bază,* Chişinău, 2000.


# Despre întrebările profesorului…

Sînt două întrebări care ne frămîntă în acest moment:

*Ce ar trebui făcut pentru îmbunătăţirea procesului de învăţămînt?*

*Ce se poate face din ceea ce ar trebui făcut?*

Începem prin a mărturisi că există zile în care sîntem derutaţi – probabil că majoritatea profesorilor trec prin astfel de „crize", la un moment dat… Poate, dacă am vorbi deschis despre ele, fără falsă pudoare şi îndepărtîndu-ne conştient orgoliile nejustificate, lucrurile ar merge puţin mai bine, dimensiunea constructivă a concurenţei marcîndu-ne activitatea şi transformîndu-ne cancelaria în „al doilea cămin"…

Iată cîteva posibile răspunsuri la prima întrebare [trebuie să precizăm că demersul nostru se încadrează în sfera gimnaziului – n. n.].

În primul rînd, ***tema pentru acasă*** – un aspect esenţial al sfîrşitului şi, apoi, al începutului de lecţie. Trebuie acordată mai multă atenţie alegerii exerciţiilor şi discutării acestora, stabilirii indicaţiilor „cheie" care să-i ajute pe copii şi, mai ales, să le declanşeze curiozitatea dezlegării lor. Urmează să predomine aplicaţiile imediate ale teoriei, fapt ce le va fi util în înţelegerea noţiunilor şi a aplicabilităţii acestora. Pentru elevii cu înclinaţie către matematică pot fi propuse cîteva probleme cu un grad mai ridicat de dificultate, avînd grijă ca, în fraze frumos ticluite, să le deşteptăm spiritul de competiţie, dar, mai ales, încrederea în forţele proprii.

La începutul orei ar trebui controlată tema. Cu puţină îngăduinţă – dar evitînd „timpii morţi" – aceasta se poate face: cînd se rezolvă exerciţii la tablă, cînd se realizează actualizarea cunoştinţelor, cînd se efectuează o activitate individuală sau evaluarea orală. Profesorul se plimbă printre bănci, urmărind simultan şi ceea ce se lucrează la tablă, încurajîndu-le elevilor spiritul critic prin îndemnul de a fi atenţi pentru a sesiza şi corecta eventualele greşeli. Sau, el poate cere cîteva caiete „la întîmplare" (elevii neştiind cînd le va veni rîndul).

Din nefericire, programa şi timpul nu permit ca acest lucru să se efectueze permanent. Şi totuşi…

O altă problemă este evaluarea şi, în primul rînd, ***evaluarea ritmică***. De regulă, atunci cînd se anunţă că în următoarea oră va fi evaluat, interesul şi motivaţia elevului cresc. Altfel, poate inconştient, elevul stă liniştit, fără a fi „conectat". Este binecunoscut faptul că, la vîrsta respectivă, el „speculează" orice atitudine sau obişnuinţă a profesorului… Şi atunci este firesc să

înțelegem că evaluarea zilnică îl va menține activ, îi va imprima un ritm normal şi benefic de învățare.

Urmează ***evaluările scrise sau orale la sfîrşit de capitol*** anunțate şi cu un plan prestabilit. Urmărim, astfel, nu numai noțiunile predate separat, la fiecare lecție, ci şi încadrarea lor în capitol sau modul în care sînt detectate şi receptate aspectele particulare pentru modelarea lor în aplicații. În scurt timp, elevii se vor obişnui cu stilul şi acest tip de evaluare va deveni o stare firească.

Un alt aspect îl constituie ***lucrul diferențiat, pe „grupe valorice”***. Este adevărat că acesta implică alocarea unui volum mare de timp de către profesor în vederea pregătirii materialelor. Căci, impunîndu-se structurarea clasei în trei grupe, exercițiile necesare nu pot fi găsite în manual. Munca profesorului va fi cu atît mai grea, ținînd cont că, pe lîngă întocmirea fişelor de lucru şi a celorlalte materiale, el va trebui să răspundă prompt tuturor solicitărilor, realizînd coordonarea activității. Oricum, credem că această variantă merită încercată, măcar episodic, dar, mai ales, la începutul ciclului gimnazial.

În acest sens, am observat că, la clasele mici, elevii buni sînt foarte receptivi cînd li se împart ***responsabilități***. Ne referim aici la repartizarea fiecăruia dintre membrii „grupei întîi” a cîte un elev din cea „de-a treia grupă”. Primii vor avea sarcina să-şi supravegheze colegii mai puțin pregătiți, explicîndu-le noțiunile de bază la orele respective. Ei pot fi aşezați în bănci în modul următor: fiecare cu „supraveghetorul” lui. Unii se vor bucura că pot deveni utili şi „importanți”, iar ceilalți îşi vor dezvolta astfel motivația (în condițiile în care nu numai profesorul este cel care îi ajută şi îi verifică).

Aşa cum se ştie, deosebit de important este ***stilul de predare al profesorului*** – de fapt, ***stilul***, în general… O predare deschisă, interactivă, participativă va transforma învățarea într-un joc, va umaniza relațiile ce se stabilesc în clasă şi va încuraja căutările elevilor, împlinindu-se astfel menirea actului educativ. Se poate lesne constata că persuasiunea poate contura discret – dar sigur – profilul viitorilor cetățeni.

Astfel, foarte importantă este ***aprecierea în fața colectivului*** nu numai a elevilor buni, ci, mai ales, a celor care prezintă (la un moment dat) o oarecare „sclipire”, evoluție – chiar episodică. Motivația capătă dimensiuni şi pentru cel care, de obicei, nu se evidențiază cu nimic. “Pînda” profesorului nu va fi zadarnică – trebuie valorificate la maximum „zilele bune” ale acestor elevi. Este bine să fie lăudați în fața clasei sau chiar recompensați cu o notă bună.

Fără a fi nostalgici, dar păstrînd obiectivitatea necesară analizei cu ochi limpede a aspectelor bune din trecut, ne gîndim tot mai serios la ***„banca de onoare”***. Trecînd peste subtila dimensiune terorizantă a acesteia, reintroducerea ei la o disciplină ni se pare acum o idee deloc de aruncat. În cărțile de *Orientare Şcolară şi Profesională* ea apare ca o metodă de valorizare a resurselor şi de vitalizare a motivației. Pentru o zi sau o săptămînă, doi dintre cei mai buni elevi ai clasei vor fi „onorați” de poziția privilegiată a „băncii de onoare”. Profesorul şi dirigintele vor induce delicat respectul celorlalți față de aceştia. Se mai poate numi: „personalitatea matematică a zilei”, „omul săptămînii la fizică”, „biologul zilei” etc. Copiilor le face plăcere să fie admirați de către colectiv…

Nu în ultimul rînd este ***legătura cu părinții elevilor***. Acolo unde este cazul – şi este! – ei trebuie educați o dată cu copiii lor. Urmează să le împărtăşim din pedagogia noastră, să le creăm senzația că aportul lor este hotărîtor. Profesorul trebuie să fie consilier, mediator între gîndurile copilului şi expectanțele părinților, să ştie a rezolva conflictele şi alimenta autoritatea constructivă a părinților, concomitent cu încurajarea participării copilului.

Cea de-a doua întrebare, de altfel, se impune firesc: *ce se poate face din ceea ce ar trebui făcut?*

Răspunsul îl găsim, cu siguranță în fiecare dintre noi….

Corina **MÎINESCU**
Liceul Teoretic Balş, Olt
Cătălin **MÎINESCU**
Şcoala cu clasele I-VIII Bobiceşti, Olt



# Statutul tînărului profesor: probleme şi soluţii

În cadrul acestui minisondaj respondenţilor le-au fost adresate următoarele întrebări:

1. *În ce măsură v-a pregătit facultatea pentru activitatea didactică?*
2. *Cu ce probleme vă confruntaţi şi care ar fi, în opinia dvs., căile de soluţionare a acestora?*

Galina **ARSENI-MÎRZA,**
absolventă a UPS *Ion Creangă*,
Facultatea Istorie şi Etnopedagogie, profesoară la Şcoala specială nr. 12, mun. Chişinău

**1.** Pentru un cadru didactic integrat în activitatea educaţională este necesară şi importantă absolvirea unei instituţii de învăţămînt superior cu profil pedagogic.

Chiar de la bun început absolventul îşi pune întrebarea: Sînt pregătit suficient pentru activitate?

Desigur, facultatea a avut rolul major în formarea mea ca profesor atît din punct de vedere teoretic cît şi practic. Efectuarea practicii, fie chiar şi pasive, îi permite viitorului profesor să-şi dea seama de necesitatea studierii intensive a cursurilor teoretice de bază ca: istoria, psihologia, pedagogia, metodica predării istoriei etc. Studierea cu rigoare a acestor cursuri, dar şi a altora ca: măiestria pedagogică, cercetarea pedagogică etc. mi-a oferit cunoştinţe şi competenţe necesare de a lucra cu copiii.

Aş fi dorit însă să studiez psihopedagogia specială care, de un an de zile, se ţine la toate facultăţile. Cu părere de rău, noi nu am beneficiat de acest privilegiu. Ştim destul de bine că în cadrul gimnaziilor, liceelor sînt încadraţi şi copii cu disabilităţi. Activitatea cu astfel de copii este puţin diferită şi necesită cunoştinţe speciale.

**2.** Cîteva dintre problemele cu care se confruntă un tînăr profesor, în viziunea mea, ar fi:

- Actualul curriculum prevede axarea pe obiective disciplinare şi transdisciplinare, în realitate însă demersul didactic nu corespunde acestor exigenţe.
- Manualele nu contribuie la realizarea obiectivelor curriculare, în ele punînd-se accentul pe conţinuturi, şi nu pe formarea capacităţilor, abilităţilor, competenţelor. Deşi din manuale nu lipsesc sugestiile de evaluare, acestea sînt foarte vagi şi sumare. De asemenea, cred că în unele cazuri terminologia este un pic dificilă pentru copii.
- Insuficienţa suportului didactic.
- Lipsa standardelor şi a criteriilor de evaluare.
- Discrepanţa dintre curriculum şi realitate (mă refer la schimbarea frecventă a atitudinii faţă de studierea cursului de istorie în şcoală).

Propuneri de soluţionare a problemelor:

- antrenarea unei echipe competente de specialişti care ar revedea conţinuturile predării istoriei în şcoală şi, în baza unor decizii, ar stabili standardele de evaluare a aptitudinilor şi cunoştinţelor, spre realizarea cărora ar tinde atît profesorii cît şi elevii;
- atitudinea faţă de predarea cursului de istorie în şcoală nu trebuie să depindă de schimbarea conducerii ţării.

Vlad **CARAMAN,**
lector-asistent UPS *Ion Creangă*, Catedra Literatură Română şi Comparată

**1.** Pregătirea pe care mi-a dat-o facultatea a întrecut cu mult aşteptările mele. În primul rînd, mi-a solidificat cunoştinţele căpătate anterior. În al doilea rînd, m-a învăţat să înţeleg ce urmează să fac după absolvire. Cursurile de limba şi literatura română şi latină mi-au îmbogăţit orizontul cu material teoretic, iar cele 6 luni de practică pedagogică la Centrul Internaţional de odihnă pentru copii *Artek* din Crimeea şi altele 6 – în liceele din mun. Chişinău au pus bazele pentru activitatea mea didactică.

**2.** Ca orice tînăr specialist, aflat în perioada primară de predare, mă confrunt cu problema acomodării, atît la cerinţele profesionale cît şi în relaţiile cu colegii. Astfel, poate nu întotdeauna am destulă prezenţă de spirit, fermitate în luarea deciziilor. Acest fapt este legat, probabil, şi de complexul de grup, care mai persistă în subconştientul meu. Problema are doi poli opuşi cu desăvîrşire. În cazul studenţilor, mă acomodez greu, deoarece ei (sau majoritatea dintre ei) îmi sînt prieteni, cu care am trăit ca într-o familie. În cazul profesorilor, situaţia este inversă: încă nu-i pot accepta ca prieteni, deoarece pînă mai ieri am fost studentul lor şi mai păstrez, deocamdată, distanţa profesor-student.

În ceea ce priveşte predarea lecţiilor, nu am mari probleme, aş menţiona totuşi cîteva care ţin mai mult de voinţa şi dorinţa studenţilor de a recepta materialul. Acceptînd metodele noi de predare, dar şi respectîndu-le pe cele tradiţionale, nu le rămîne decît să înveţe.

Despre căile de rezolvare a problemelor cu care se confruntă învăţământul de la noi s-a vorbit şi se vorbeşte în continuare: trebuie modificate programele de studii, implementate tehnologii noi de predare-învăţare, create condiţii decente de activitate atît pentru studenţi cît şi pentru profesori etc. Astfel, tînărului specialist nu-i rămîne decît să aştepte timpuri mai bune şi din punct de vedere profesional, şi din punct de vedere material.

Elena **CARTALEANU,**
asistent universitar UPS *Ion Creangă*, Facultatea de Filologie

**1.** Planul de studii al UPS presupune o emfază deosebită pentru cursurile de orientare pedagogică, fapt care poate fi sesizat din primul semestru al anului I. Pe parcursul celor 4/5 ani de instruire studenţii sînt lăsaţi/făcuţi să simtă că sînt viitori pedagogi. De aceea practica din anul III/IV nu ia pe nimeni prin surprindere. Trecînd prin două practici majore de aproape un trimestru fiecare, absolventul este efectiv pregătit, teoretic şi practic, să intre în clasă la 1 septembrie şi să înceapă ora.

Cunoştinţele teoretice, dar mai ales îndrumările practice, precum şi prezenţa unor exemple de excelenţă pedagogică printre profesorii care m-au învăţat mi-au permis să-mi iau licenţa suficient de pregătită de misiunea mea. Restul urma să vină o dată cu experienţa.

**2.** Nu pot să mă plîng de probleme pedagogice majore, iar celelalte sînt un fenomen ordinar în orice proces de instruire. Studenţii de anul întîi, cu care lucrez mai mult, se află într-un moment de tranziţie, situaţie ce determină oarecum stilul discursului didactic. În cazuri aparte, problema este adaptarea dificilă a unora la stilul de predare universitar, la cerinţele deosebite de cele şcolare. Soluţia ar fi timpul şi asiduitatea individuală.

Elena **CAUN,**
absolventă a Universităţii Pedagogice din Tiraspol, profesoară de biologie şi chimie,
Liceul *Spiru Haret,* mun. Chişinău

**1.** Aş vrea să pornesc de la ideea că scopul şcolii nu este învăţarea citirii şi scrierii, ci, în primul rînd, dezvoltarea inteligenţei prin înzestrarea elevilor cu abilităţi şi cunoştinţe necesare pentru viaţă. În acest context, referindu-mă la pregătirea pentru activitatea didactică, le sînt recunoscătoare profesorilor de pedagogie şi psihologie, care s-au străduit şi cărora le-a reuşit să-şi realizeze misiunea. Nu pot afirma acelaşi lucru şi despre cursul de metodica predării biologiei şi chimiei, întrucît pregătirea obţinută nu mai corespunde actualelor cerinţe ale şcolii.

**2.** În pregătirea pentru ore nu mă confrunt cu probleme "de ordin global", avînd un solid bagaj teoretic, pe cînd în aspect didactic, unde nu este pusă bine temelia, mă împiedic deseori de cîte un "ciot" al nereuşitei. După mine, soluţia ar fi accesul la literatura metodică, cursurile de formare continuă, de studiere a noilor metode de predare şi evaluare, asistarea la lecţiile colegiilor, pregătiţi mai bine din punct de vedere teoretic şi practic.

Oxana **CHIRCO,**
învăţătoare, şcoala-internat nr.1, mun. Chişinău

**1.** Colegiul Pedagogic *A. Mateevici* din mun. Chişinău, pe care l-am absolvit în anul 2002, mi-a oferit o pregătire adecvată, care îmi este de mare ajutor în activitatea didactică. Aş menţiona, în special, orele de practică.

**2.** Probabil, toţi învăţătorii se confruntă cu anumite probleme. Datorită acestora însă putem observa "golurile" din pregătire şi depune mai multe eforturi pentru a le acoperi.

Deoarece lucrez cu elevi de diverse categorii de vîrstă şi capacităţi, întîmpin dificultăţi în oferirea lucrului diferenţiat. O altă problemă ar fi lipsa interesului părinţilor faţă de copiii lor; insuficienţa materialelor didactice etc.

Căile de soluţionare sînt de ordin financiar şi social, dar orice copil are nevoie, în primul rînd, de afecţiune şi de susţinere morală.

Aliona **DOLGHI**,
profesoară, absolventă a USM, Gimnaziul Step-Soci, Orhei

**1.** Multitudinea de conexiuni dintre existenţa social-istorică şi devenirea personalităţii umane, prin prisma cerinţelor şi posibilităţilor acestei existenţe, determină formarea unui ideal. Sistemul de învăţămînt din Republica Moldova întruneşte componente indispensabile devenirii personalităţii, o arteră a acestuia fiind Universitatea.

Profesori dotaţi au făcut simţită influenţa lor permanentă asupra discipolilor. Facultatea mi-a lărgit

orizontul ştiinţific, mi-a altoit şi cultivat dragostea faţă de acea comoară veşnică, cîntată de marele A. Mateevici – limba. Anume aici am studiat detaliat compartimentele limbii române, savurînd esenţa fiecăreia, ceea ce mă ajută să găsesc uşor soluţii în orice situaţie.

Conlucrarea cu profesorii şi colegii de facultate a favorizat crearea unui sistem de relaţii profesionale, dar şi omeneşti.

Zi de zi, profesorul se confruntă cu o multitudine de probleme tipice sau inedite, care cer o rezolvare adecvată, soluţii adeseori originale, imaginaţie şi iniţiativă. Mulţumită dascălilor mei de la Universitate, înzestraţi cu o bogată experienţă, am învăţat a munci eficient, a căuta soluţii optime, a conştientiza necesitatea pregătirii "pe termen lung", care serveşte drept suport al unei puternice motivaţii profesionale şi al unui îndelungat efort de creativitate pedagogică. Anume ei au încercat să vadă în noi cadre didactice moderne, de o înaltă calitate, aducîndu-şi contribuţia astfel încît să corespundem imperativelor învăţămîntului de mîine. Datorită puterii lor de dăruire, am devenit ceea ce sîntem astăzi. Sperăm că Universitatea va exista în continuare, ca un puternic factor de instruire şi educare, de progres cultural şi civilizaţie.

**2.** Şcoala înnobilează omul... Într-adevăr, ea a fost şi va rămîne cel mai important factor în formarea unei personalităţi. Intenţia de a atinge apogeul persistă pe întreg parcursul instruirii în şcoală, prin aplicarea diverselor metode moderne, ţinîndu-se cont de anumite standarde educaţionale democratice, cu scopul de a educa elevi cu un înalt nivel cultural şi intelectual. Este îmbucurător acest fapt, deoarece lumea progresează. Dar apar diverse întrebări:

- Cine urmăreşte cum se încadrează personalitatea formată în societate?
- Cum sînt trataţi tinerii specialişti, ce susţinere au?

Mi-am pus aceste întrebări cînd am început să activez în calitate de profesoară de limba română în Gimnaziul Step-Soci, după absolvirea Colegiului Pedagogic *Vasile Lupu* din Orhei, apoi a Universităţii de Stat din Moldova. Am fost mîndră, fericită chiar, şi emoţionată cînd am păşit pentru prima dată pragul şcolii. Dar, o dată cu un anturaj plăcut, am întîmpinat destule obstacole şi probleme. Una dintre acestea ţine de resursele educaţionale. Un tînăr specialist nu dispune de o bibliotecă bogată ca un pedagog cu experienţă. Îţi vine greu să te pregăteşti pentru ore... Este insuportabil să intri într-o librărie cu buzunarul gol şi să rămîi cu lacrimi în ochi văzînd un manual bun şi util, dar pe care nu-l poţi procura. De aceea, pentru a nu se confrunta cu astfel de dificultăţi, propun ca viitorilor tineri ce se vor încadra în activitatea pedagogică în mediul rural să li se acorde un set de manuale, dicţionare, culegeri de teste, analize literare, literatură artistică etc. Aş dori să se întreprindă anumite măsuri pentru a le asigura tinerilor strictul necesar.

Autorităţile publice locale ar trebui să fie interesate mai mult de mediul şi dificultăţile (inclusiv economice) cu care se confruntă zilnic tinerii specialişti. Acele "privilegii" prevăzute pentru noi, *de facto,* nu sînt respectate. Şi ne mai întrebăm de ce pleacă tinerii?

O altă problemă ar fi de natură psihologică. Aţi nimerit vreodată într-un cerc de persoane mai în vîrstă, care nu vă împărtăşesc interesele, aspiraţiile, opiniile? În acest caz, tînărul, practic, se simte singur, nesusţinut, neavînd cui să-şi mărturisească succesele şi insuccesele.

Aceste cotituri de pe itinerarul sinuos al vieţii mi-au provocat puţină deznădejde. Dar, conştientizînd faptul că cineva are nevoie de mine, totuşi, undeva, în suflet, mi-a rămas un grăunte de optimism, speranţă, aşteptînd ziua de mîine mai însorită. Şi apoi: cel mai iscusit învăţător este timpul...

Lilia **GÎRLA,**
lector la Catedra Drept Penal şi Criminologie, Facultatea Drept, USM

**1.** În ultimii ani au avut loc modificări în planul de învăţămînt şi în pregătirea specialiştilor din domeniul dreptului. În acest context, putem menţiona apariţia unor noi specialităţi la facultate.

Am studiat disciplinele ce ţin nemijlocit de cunoaşterea personalităţii umane şi a legalităţilor comportamentale, de rolul educaţiei în formarea individului şi anume: *Teoria statului şi dreptului*, *Psihologia juridică*, *Criminologia* etc.

La masterat am studiat: *psihologia generală, pedagogia generală, didactica disciplinelor juridice* etc., scopul principal al cărora constă în formarea competenţelor, abilităţilor necesare, deoarece activitatea profesională didactică se axează prioritar pe capacitatea de a realiza anumite funcţii/obiective, deci se apreciază ceea ce putem face, şi nu doar ceea ce ştim/cunoaştem.

În cadrul studierii metodicii predării ştiinţelor juridice, am aplicat diferite metode interactive.

Facultatea mi-a format suficiente abilităţi de comunicare, de identificare şi de rezolvare a situaţiilor de conflict ce pot apărea între student şi profesor.

**2.** Nu mă confrunt cu greutăţi în selectarea conţinuturilor adecvate şi a obiectivelor. Chiar din primul an de activitate am elaborat programa pentru cursurile pe care le predau. Nu am învăţat acest lucru la facultate, dar am preluat experienţa colegilor fără prea multă dificultate, pentru că am avut o temeinică pregătire teoretică.

Daniela **MUNCA,**
profesoară, Şcoala de Limbi Moderne şi Management

**1.** În general, universitatea oferă cunoştinţe vaste şi se bazează mai mult pe aspectul teoretic al domeniului. Studiul metodicii şi practica pedagogică sînt concentrate numai în anul IV de facultate, astfel încît un student, ajuns la examenele de licenţă, este departe de a fi un pedagog bine pregătit pentru a se "confrunta" cu o clasă de elevi.

Am absolvit, acum doi ani, Facultatea de Litere, specialitatea limba franceză-limba engleză a Universităţii *Ştefan cel Mare* din Suceava, România, şi de atunci descopăr în fiecare zi meseria de a fi profesor, pentru că ceea ce am făcut în cadrul orelor de metodică şi pedagogie nu este suficient pentru o pregătire serioasă. Am studiat doar aspectele generale ale predării fiecărei limbi în parte, după care a urmat practica pedagogică doar în ultimul semestru al anului IV. De aceea, a fost nevoie de multă muncă şi imaginaţie pentru a mă încadra în activitate şi a preda o limbă străină unor copii care nu se mulţumesc numai cu metodele didactice tradiţionale. Facultatea m-a făcut un bun cunoscător al domeniului, ceea ce mă ajută să fiu sigură de mine în faţa auditoriului, dar profesia de pedagog necesită mult mai mult şi abia în sala de clasă începe munca unui dascăl.

**2.** Problema cea mai mare, în opinia mea, constă în lipsa accesului la materialele didactice de ultimă oră şi inovative, întrucît atît manualele de pedagogie cît şi profesorii de la facultate continuă să opereze cu teorii şi metodici care au vechime de cîteva zeci de ani. Cînd am început să lucrez ca profesoară de engleză în şcoală, am simţit acut necesitatea de a folosi metodici inovative, de a-i motiva pe elevi cu ajutorul unor informaţii proaspete, de a discuta pe baza unor texte interesante, dar nu am găsit nici un manual şi nici o altă sursă accesibilă decît Internet-ul. De exemplu, în şcoala în care activez se lucrează cu manualul rusesc de engleză (autor I. Vereşceaghina), dar atît textele cît şi temele de civilizaţie nu corespund specificului nostru naţional. În Republica Moldova engleza se studiază din cl. a II-a şi doar 2 ore în săptamînă, iar în şcolile private din clasa I a cîte 4-5 ore în săptămînă. Manualele autohtone nu corespund nivelului de studii, nu sînt bine elaborate, pentru că nu acoperă nici jumătate din timpul rezervat unei lecţii (mă refer la cele pentru clasele mici *Magic English*). De aceea, caut materiale în altă parte, alcătuiesc singură texte, exerciţii de gramatică şi teste.

Specificul unei şcoli private creează, la rîndul său, alte dificultăţi. Atîta timp cît elevii au acces la Internet sau au avut posibilitatea de a face studii peste hotare, metodele tradiţionale de predare nu-şi mai au nici efectul, nici prestanţa necesară. Copiii de astăzi solicită ceva nou, captivant, actual, plictisindu-se atunci cînd profesorul se limitează la textele din manual şi refuzînd să înveţe ceea ce pentru ei nu prezintă interes. Profesorul care activează într-o astfel de şcoală este nevoit să improvizeze tot timpul, dar nu întotdeauna reuşeşte să găsească informaţii suplimentare. Nu-mi imaginez cum aş putea lucra într-o şcoală obişnuită, avînd clase de 30-35 de elevi, unde ar fi imposibil a aduce la lecţii xerocopii pentru fiecare elev sau a le solicita părinţilor să cumpere alte manuale, materiale didactice. Şcoală noastră are clase de 5-12 elevi, de aceea este mult mai uşor a experimenta tehnici noi, a lucra în grup şi a valoriza potenţialul fiecărui elev în parte. Avem, de asemenea, ore rezervate lecţiilor video şi cu ajutorul casetelor în engleză le oferim elevilor o pronunţie originală şi o prezentare modernă a temelor de civilizaţie. În general, profesorul se simte mult mai în largul său atunci cînd îi sînt create condiţii adecvate şi are libertatea de a experimenta, de a improviza, iar elevii, la rîndul lor, vin cu plăcere la lecţii.

Toate aceste probleme au o sigură soluţie. Este necesar a acorda mai multă atenţie elaborării manualelor, cursurilor de perfecţionare pentru profesori, schimbului de experienţă între cadrele didactice. Ar fi un pas considerabil şi editarea mai multor manuale alternative, publicarea articolelor de metodică şi facilitarea accesului la ele, încurajarea profesorilor tineri de a-şi promova ideile.

Fiind studentă, nu îmi imaginam că voi ajunge profesoară şi îmi doream să lucrez oriunde, cu excepţia învăţămîntului (mai ales că ambii părinţi au fost profesori şi au încercat să mă convingă să nu le urmez calea). Astăzi însă pot afirma că îmi place ceea ce fac.

Adrian **OSOIANU,**
Facultatea Limbi şi Literaturi Străine, Catedra Literatură Universală, USM

**1.** Ar fi de menţionat două aspecte esenţiale. În primul rînd, aspectul teoretic, adică baza teoretică a cunoştinţelor (abilităţilor). Din acest punct de vedere, nu cred că ar exista probleme. Dar... numai cei care se străduiesc pot obţine cunoştinţele necesare. Cu alte cuvinte, nu fiecare absolvent al Universităţii are baza teoretică (minimă) deja asimilată. Doar cei care conştientizează necesitatea cunoştinţelor şi care lucrează mult extraprogram s-ar putea descurca.

Aş vrea să mă refer şi la cel de-al doilea aspect –

practic. De fapt, practica dă peste cap orice teorie şi nu este nici pe departe "uşoară" cum pare să fie. În acest sens, consider că nu am fost pregătit suficient. Nu pot spune că facultatea nu pregăteşte cadre calificate, dar realitatea demonstrează că doar după o experienţă de 3-5 ani se poate atinge nivelul necesar unui lector universitar.

**2.** Problemele care survin sînt următoarele:

De ordin material (lipsa cărţilor, dicţionarelor etc.), precum şi de altă natură:

- mulţi studenţi nu sînt motivaţi pentru a face studii. Ei vor note mari fără a depune un efort minim, cunoştinţele neinteresîndu-i. Or, este imposibil să lucrezi cu un student care a venit la studii la insistenţa părinţilor, pentru a "obţine" diplomă;
- unii studenţi nu înţeleg diferenţa dintre student şi profesor, permiţîndu-şi astfel anumite excese;
- protecţionismul etc.

În ceea ce priveşte soluţionarea problemelor enumerate, nu ştiu exact ce să spun. Ele ar trebui rezolvate în şcoală, pentru că la etapa, cînd studenţii practic sînt formaţi ca personalitate, este dificil să schimbi ceva.

Stela **VÎRTOSU,**
asistent universitar, Facultatea Istorie şi Psihologie, USM

**1.** Sînt licenţiată în Pedagogie şi Psihologie. Cunoştinţele acumulate la aceste obiecte îmi sînt de mare folos în pregătirea seminariilor şi prelegerilor.

Discursul relevant şi măiestria pedagogică a profesorilor Vl. Guţu, O. Dandara, S. Constantinova ş. a. mi-au servit drept exemplu în ceea ce priveşte utilizarea metodelor de învăţare tradiţionale, precum şi a celor noi, ce stimulează studenţii pentru o prodigioasă activitate de sine stătătoare.

Pe parcursul studiilor la universitate am asimilat nu doar cunoştinţe, dar mi-am dezvoltat şi anumite aptitudini profesionale privind metodica predării şi comunicarea pedagogică eficientă. Totodată, am avut posibilitatea să desfăşor diferite tipuri de lecţii, prelegeri, seminarii, activităţi educaţionale.

De un real folos mi-a fost practica pe care am efectuat-o la facultate, activitate ce mi-a permis să-mi verific cunoştinţele şi aptitudinile în condiţii reale, să acumulez o experienţă de lucru în planificarea şi evaluarea demersului didactic.

Cursul *Teoria curriculumului şi curriculumul universitar* a fost binevenit, deoarece ulterior am elaborat curriculumul la disciplina pe care o predau, de asemenea, am conceput noi metode de evaluare conform cerinţelor acestuia.

Pregătirea obţinută îmi permite să înţeleg mai bine exigenţele faţă de meseria de profesor, care include responsabilitatea pentru calitatea muncii prestate şi necesitatea perfecţionării continue.

**2.** În opinia mea, evaluarea constituie o problemă esenţială, în învăţămîntul universitar nefiind încă bine delimitate criteriile de apreciere. La facultatea noastră se întreprind acţiuni concrete pentru ameliorarea situaţiei. Astfel, au fost introduse noi formulare pentru biletele de examen, care includ întrebări de divers grad de complexitate.

Actualul sistem de notare îl consider imperfect din următoarele motive: cu notele 4, 3, 2, 1 se apreciază rezultatele negative (care nu permit promovarea), diferenţa dintre note fiind irelevantă, deoarece toate au, de fapt, aceeaşi valoare. Pe de altă parte, notele 5, 6, 7, 8, 9, 10 sînt insuficiente pentru o evaluare adecvată. Cred că ar fi binevenită introducerea unei aprecieri cu note întregi şi zecimi, spre exemplu: 5,3; 6,8; 8,4; 9,5. Această modalitate ar permite o evaluare obiectivă a cunoştinţelor, făcîndu-se o delimitare clară între 9 şi 8,5 (care nu întotdeauna merită a fi rotunjită).



Standardele formării profesionale

Scrierea liberă

Compunerea-paralelă

# Elaborarea chestionarelor de evaluare a calității predării în învățământul universitar



Carolina **PLATON**

Universitatea de Stat din Moldova

Există mai multe metode de apreciere a calității predării, iar un demers de evaluare riguros impune o alegere adecvată a mijloacelor. Totodată, trebuie să ținem cont de faptul că toate componentele evaluării: *scopurile* (administrativ, formativ), *obiectul* (tipul de activitate şi dimensiunile acesteia), *sursele de informare* (studenți, colegi, experți/consilieri, profesori), *mijloacele* (chestionare, fişe de criterii etc.) se află într-o strînsă intercorelare (Champagne, M., Miller, F., 1983).

| **Obiectul evaluării** | **Surse de informare** | **Mijloace de evaluare** |
|---|---|---|
| 1. Planificarea şi cunoaşterea materiei | • Experți/ Consilieri<br>• Studenți (în cazurile pertinente) | • Analiză critică<br>• Fişe de criterii<br>• Chestionare |
| 2. Activități în sala de curs<br>Prestația (curs, seminar etc.)<br>a) Performanța profesorului | • Profesorul<br>• Colegi<br>• Studenți<br>• Experți/Consilieri | • Fişe de criterii<br>• Fişe de criterii<br>• Chestionare<br>• Fişe de criterii<br>• Grile de observare |
| b) Receptivitatea studenților | • Experți/Consilieri | • Grile de observare |
| c) Cadrul material | • Experți/ Consilieri | • Fişe de criterii |
| 3. Activități practice (dirijarea stagiilor, practicii etc.) | • Studenți | • Chestionare |
| 4. Activități de cercetare (monitorizarea tezelor, proiectelor etc.) | • Studenți | • Chestionare |
| 5. Materialul didactic | • Experți/Consilieri | • Fişe de criterii |
| 6. Performanțele studenților<br>a) Examinarea rezultatelor<br>b) Examinarea materialelor de evaluare | • Profesorul<br>• Experți/Consilieri | • Criterii personale<br>• Fişe de criterii |

Prezentăm mai jos, în calitate de exemplu, o analiză succintă a demersului de elaborare a chestionarelor destinate studenților pentru evaluarea calității cursului (una dintre activitățile cele mai frecvente în cadrul învățământului universitar).

Evaluarea performanței profesorului de către studenți se deosebește prin anumite caracteristici, a căror respectare este de o însemnătate majoră (Bernard, H., 1992). Chestionarele se referă, în mod obligatoriu, la ansamblul activităților ce constituie şarja profesorului. Ele sînt standardizate şi se aplică la finele activității de instruire, de regulă, la solicitarea administrației. Dat fiind faptul că rezultatele deseori servesc la luarea deciziilor privind activitatea cadrelor didactice, respectarea rigorilor de elaborare a chestionarelor este extrem de importantă.

În elaborarea chestionarelor de evaluare a cursului am ținut cont de următorii factori de eficacitate:

- pregătirea şi organizarea
- interesul şi stimularea intelectuală
- prezentarea şi abilitățile de comunicare
- interacțiunea profesor-student
- evaluarea şi retroacțiunea
- cunoaşterea materiei
- aprecierea generală.

*Factorul 1: Pregătirea şi organizarea cursului*

Acest aspect poate fi materializat printr-o serie de indicatori care reflectă pregătirea conținutului cursului şi organizarea acestuia. Vor fi selectați indicatorii privind claritatea planului, obiectivelor, suportului didactic folosit la ore. Se va aprecia pertinența lecturilor recomandate, inteligibilitatea explicațiilor profesorului şi utilizarea eficientă a timpului.

*Factorul 2: Interesul şi stimularea intelectuală*

Este dificil a găsi indicatorii care ar ilustra acest factor. Se va lua în calcul un aspect important: disciplina predată poate influența evaluarea. Conform unor studii (Bernard, H., 1992), există cursuri (de exemplu, statistica, metodologia cercetării etc.) ce nu se înscriu printre cele "preferate" de studenți. Oricît s-ar strădui profesorul să intereseze studenții, asemenea cursuri riscă să fie evaluate negativ, spre deosebire de cele "preferate".

*Factorul 3: Prezentarea şi abilitățile de comunicare*

Acest factor este de o importanță majoră şi ține de claritatea expresiei verbale şi nonverbale a profesorului, de calitățile lui oratorice. Deseori, din cauza unor carențe în comunicare (tempou prea rapid, gestică/mimică necorespunzătoare), deşi stăpînește materia, profesorul nu o poate prezenta adecvat studenților.

*Factorul 4: Interacțiunea profesor-student*

Există mai mulți indicatori pentru aprecierea acestei relații. Însă şi aici se va manifesta prudență, dat fiind faptul că unii dintre aceştia nu pot fi aplicați la orice curs. De exemplu, un profesor care predă în grupe numeroase nu poate iniția uneori discuții pe un anumit subiect, lucru uşor de realizat în grupe mai mici.

*Factorul 5: Evaluarea şi retroacțiunea*

Alegerea indicatorilor pentru aprecierea acestui factor trebuie să se facă diferențiat, pentru a evita anumite neclarități legate de formele şi momentul administrării chestionarului (examenul de la finele semestrului, testările, lucrările de control efectuate pe parcursul semestrului etc.). Totodată, se va ține cont de faptul că chestionarele în scop administrativ se aplică numai după ce studenții au susținut probele de evaluare.

*Factorul 6: Cunoaşterea materiei predate*

Unii profesori insistă asupra cunoaşterii opiniei studenților privind competențele lor academice. Alții declină această teză, specificînd că studenții nu sînt capabili să-i aprecieze la justa valoare. Considerăm factorul dat foarte important pentru evaluarea calității predării, studenții, în general, fiind apți să emită judecăți valide, trebuie doar să se atragă atenția la unele momente. De exemplu, asemenea indicatori ar putea fi incluşi în chestionarele pentru studenții din ultimii ani, care au deja o anumită experiență şi pot aprecia competența academică a profesorului. În cazul cînd profesorul obține la acest factor rezultate slabe, ar fi indicat să se verifice pertinența lor printr-o evaluare efectuată de experți sau colegi.

Există şi alte dificultăți legate de indicatorii care urmăresc evaluarea cunoaşterii materiei. De exemplu, un indicator de tipul "profesorul este competent" provoacă ambiguitate, deoarece nu se specifică despre ce fel de "competență" este vorba: pedagogică sau academică. Toți indicatorii chestionarului menționați anterior verifică, de fapt, competența pedagogică, şi numai indicatorii acestui factor – pe cea academică. Includerea lui deci rămîne la discreția celor ce elaborează chestionarele.

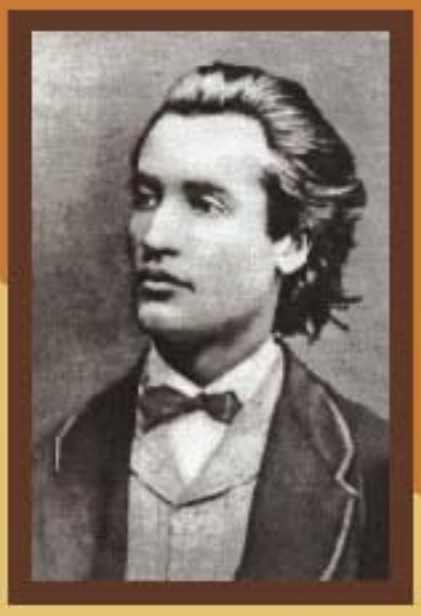
*Factorul 7: Aprecierea generală*

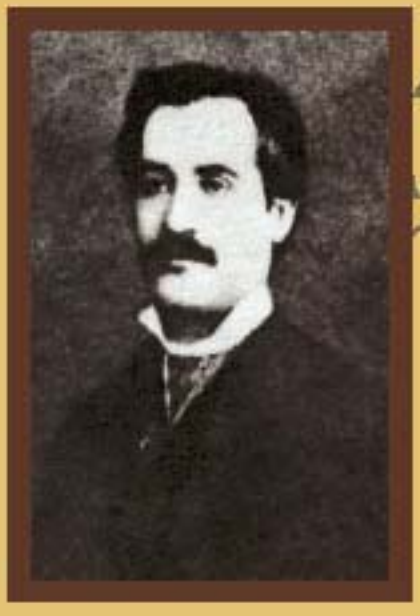
Factorul vizează aprecierea globală a predării. Interpretarea rezultatelor respectivului factor va fi efectuată cu mare atenție, deoarece el nu însumează răspunsurile la ceilalți factori din chestionar. Nu se recomandă să se ia o decizie administrativă doar în baza acestui factor, dat fiind faptul că poate fi supus influenței mai multor variabile ca, de exemplu, disciplina predată sau personalitatea profesorului.

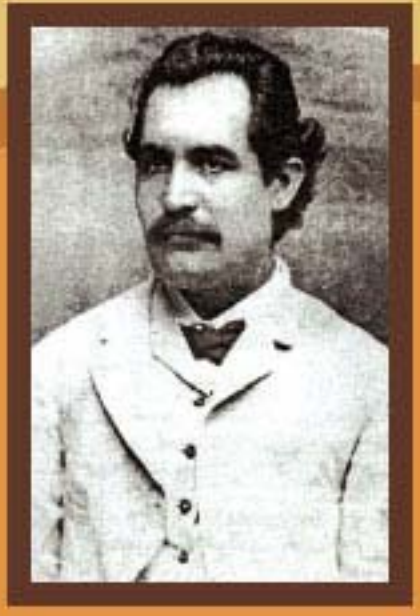
Modelul de mai jos reprezintă un chestionar-tip, elaborat şi validat în baza factorilor identificați. El cuprinde 15 enunțuri: 7 – se referă la factorul "pregătirea şi organizarea cursului" (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); 2 – la factorul "prezentarea şi abilitățile de comunicare" (8, 9); 2 – la factorul "interes şi stimulare intelectuală" (10, 11);1 enunț descrie factorul "interacțiunea profesor-student" (12); 2 – reflectă factorul "evaluarea şi retroacțiunea" (13,14) şi ultimul – factorul "aprecierea generală" (15).

*(continuare în pag. 30)*

# "E suficient să se







TRIPTIC EMINESCIAN

***Eminescu adolescent***

Cuvînt apăsînd pe cuvînt
ce umbră de codri surîzînd!
Gînd apăsînd pe gînd,
ce incendiar în noapte arzînd!

Val înspre val alergînd,
ce mală de lună lucind!
Timpul ce mișcă doar timp,
ce frunte de ghimp sîngerînd!

S-or duce aproape pierind
păsări în vînt,
mai murmurînd,
mai scînteind.

Dar cine le va fi privind,
mamă plîngînd,
sărmînță-nflorind,
cuvînt apăsînd pe cuvînt?

***Eminescu matur***

În sine însuși ninges
cu negri fulgi de năpadă,
fiind el era
o ruptură, o cascadă

El însuși nu mai era el,
felul lui își schimbase felul
cum purgatorini își schimbă-n inel
de aură infernul.

Atîta dragoste și-atîta aspră bunătate
a fost să aibă-n sine el cu sine însuși
că desfăcea orice lacăte
cu plînsul cheilor din plînsu-și.

Altfel, la trup voinic și ager,
cu gene rari la ochi și arse,
era ceva de tot arhaic
în viitorul ce-l parcurse.

Apoi el puse palma-i fîrță de iriși
dară prin ea avu vedere
a celor scriși încă nescriși
a văduvilor toți de stele.

***Eminescu ultim***

Peșteră absorbitoare,
cerc absorbitor de punct,
com de mele care nu doare
suntul resorbit în sunt.

Tu inimică alergîndă
reîntorcîndu-te acasă
bruscă devenind flămîndă
rechemîndu-și iar mireasa.

Ah, suavă reclădere
a cuvîntului în sine,
cercuri cercuri de tăcere
absorbind în ea divine
sensuri, sensuri, înțelesuri,
îngustîndu-se în ungiri,
smulgere spre înapoi,
frig al ninsorii rechemat în nori,
uriet și rechemare,
tu!

# întîlnească timp cu timp..."

Nichita Stănescu - 70

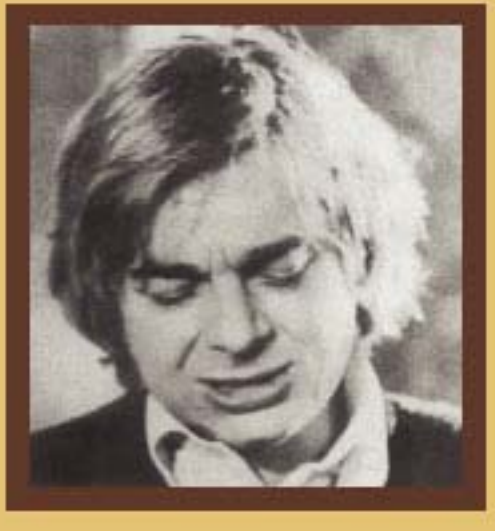
Axi Eminescu este mai al tuturor decît a fost vreodată și mîine va fi încă mai al tuturor, pentru că, atîta timp cît va trăi dulcea limbă românească pe lume, Eminescu va constitui unul din pilonii ei. Aidoma Carpaților el reprezintă statornicia de loc și de spirit a poporului nostru în timp...

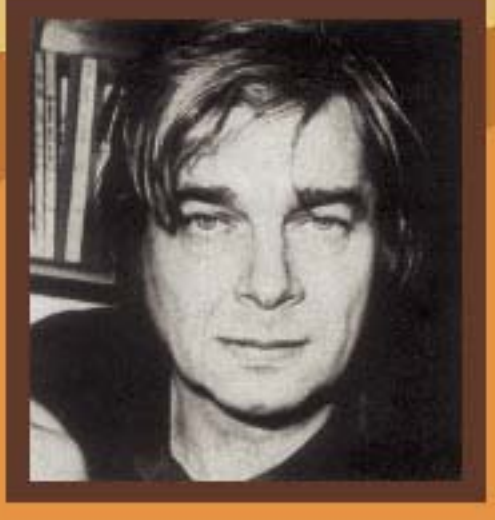
Adolescentul, bărbatul, bătrînul, fiecare își ia din Eminescu partea lui. Întins de-a lungul atîtor vîrste, Eminescu ni se relevă ca fiind cel mai înalt bărbat pe care l-a născut această țară.

*Copii eram noi amîndoi*
*Frate-meu și cu mine.*
*Din cofi de nucă cer cu boi*
*Făceam și înhămam la el*
*Culbeci bătrîni cu coarne*
*Și el citea pe Robinson*
*Mi-l povestea și mie;*
*Eu zideam Turnul Babilon*
*Din cărți de joc și mai spuneam*
*Și eu cîte-o prostie.*

Greu aș putea să uit acest testament eminescian al prieteniei și al copilăriei fundamentale! De altfel, nimic din ce este bun în destinul unui scriitor supus acestei dulci limbi românești nu poate să nu amintească de marele întemeietor al nobleței scrisului românesc, de Mihail Eminescu. Îi spun Mihail și nu Mihai pentru că așa spunea Caragiale sau, mai precis, așa povestea Caragiale lucidul întîlnirea sa cu Eminescu, așa i se prezentase, cu acest nume, Eminescu cel adolescent lui. Nu pot să cred că acel spectacol al unei existențe unice trasă din esența unui popor nu se poate întoarce în replicile sale, în umnașii săi esențiali. De cîte ori cineva mi-aduce în aerul său intim măcar o frunză din teiul eminescian, sau măcar un iz din acel dulce miros despre care odinioară se credea că este călărit de zei, credința mea este că drumul cel mai bun al literaturii nu a fost ocolit, ei tradiția ei nobilă se află în continuare.







*(continuare din pag. 27)*

**Chestionar de evaluare a cursului**

Facultatea/secția _____ Disciplina_____
Anul de studii_____ Profesorul_____

*Notă:* Rezultatele evaluării îi vor permite profesorului să cunoască felul în care studenții apreciază cursul său şi să reflecteze, dacă este cazul, asupra posibilităților de ameliorare. Marcați cu "V", pentru fiecare afirmație, căsuța care corespunde opiniei dvs. Veniți cu comentarii şi sugestii suplimentare. Chestionarul este anonim.

| Indicatori | Acord total | Acord parțial | Dezacord parțial | Dezacord total | Nu ştiu |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Obiectivele cursului au fost definite clar | | | | | |
| 2. Conținutul cursului a fost bine structurat | | | | | |
| 3. Noțiunile-cheie au fost explicate suficient | | | | | |
| 4. Materialul predat a fost bine documentat (bibliografie relevantă etc.) | | | | | |
| 5. Profesorul a folosit diverse metode de predare | | | | | |
| 6. Suportul didactic (scheme, tablouri, diapozitive etc.) a fost utilizat eficient | | | | | |
| 7. Profesorul a prezentat materia într-o manieră interesantă | | | | | |
| 8. Profesorul s-a bazat pe cunoştințele anterioare ale studenților | | | | | |
| 9. Profesorul a folosit un limbaj accesibil şi concis | | | | | |
| 10. Expresia nonverbală a profesorului (mimica, gestica etc.) a contribuit la evidențierea punctelor esențiale ale expunerii | | | | | |
| 11. Profesorul a fost disponibil să răspundă la întrebările studenților | | | | | |
| 12. Examinarea a reflectat conținutul predat în cadrul cursului | | | | | |
| 13. Cunoştințele profesorului în domeniu sînt vaste | | | | | |
| 14. Profesorul este la curent cu realizările ştiințifice de ultimă oră | | | | | |
| 15. Apreciez pozitiv predarea acestui curs | | | | | |

Comentarii şi sugestii suplimentare:
1._____
2._____
3._____

Utilizarea chestionarelor destinate studenților ca mijloc de evaluare a calității predării în învățământul universitar furnizează informații importante cu privire la performanțele profesorului şi poate constitui un imbold de perfecționare continuă a acestora.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**

1. Bernard, H., *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur*, Université de Montreal, 1992.
2. Champagne, M.; Miller, F., *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement,* Université Laval, 1983.



Sergiu **BACIU**

Institutul de Stiinţe ale Educaţiei

# Elaborarea standardelor formării profesionale şi reformarea sistemului de pregătire profesională

**1. Rolul standardelor în proiectarea învăţământului profesional**

Republica Moldova are nevoie de un sistem de educaţie profesională care să pregătească tinerii şi adulţii pentru a se integra într-o piaţă a muncii dinamică, ca cetăţeni responsabili într-o societate democratică, deschisă. La noi tranziţia spre modernitate s-a dovedit a fi mai dificilă decît se credea iniţial. În perioada sovietică, sistemul de educaţie profesională a fost conceput astfel încît să cultive atitudinile, abilităţile şi valorile necesare funcţionării într-o economie planificată şi controlată de stat, adică se formau *meseriaşi cu studii medii, medii speciale şi universitare.*

În ultimul timp, învăţământul profesional a asimilat multiple conţinuturi şi practici educaţionale noi, rezultate ale unor vaste cercetări în domeniul pedagogiei, eticii, psihologiei şi economiei, care însă nu sînt integrate într-un *sistem suficient de coerent, relevant, conceput potrivit realităţilor şi perspectivelor pieţei forţei de muncă.* Învăţământul profesional se menţine, în linii generale, în limitele concepţiilor şi normelor practice tradiţionale, rămase ca moştenire de la regimul totalitar, deşi unele dintre ele au fost considerabil depăşite atît de realităţile învăţământului cît şi de adevărurile despre om, natură, economie şi societate.

În acest context, *dificultăţile activităţilor de formare profesională* sînt determinate de:

1. Varietatea cerinţelor educaţionale ale beneficiarilor de formare profesională.
2. Înaintarea de către societate şi piaţa mondială a forţei de muncă a unor exigenţe faţă de instituţiile de învăţământ profesional.
3. Agravarea problemelor drept consecinţă a finanţării precare, diminuării prestigiului muncii pedagogului.
4. Dificultatea stabilirii unor relaţii adecvate între instituţiile de formare profesională, organele de conducere ale învăţământului şi agenţii economici.

Atestăm o serie de *premise obiective de dezvoltare*, determinate de renovarea sistemului educaţional la etapa actuală:

- delimitarea exactă a drepturilor şi responsabilităţilor instituţiilor de învăţământ profesional (autonomie!?);
- creşterea considerabilă a gradului de libertate a sistemului de învăţământ profesional, obţinerea posibilităţii de a participa la satisfacerea comenzii sociale, de a-şi elabora strategia educaţională;
- tranziţia de la poziţia de "utilizator" în cadrul sistemului educaţional la cea de proiectant, autor de noi sisteme;
- implicarea în procesul educaţional a specialiştilor calificaţi din instituţiile de învăţământ profesional din alte ţări;
- posibilităţile de obţinere a surselor suplimentare de finanţare.

Pentru a efectua o schimbare în învăţământul profesional, recunoscută ca o prioritate, posibilă şi actuală, s-ar impune demersuri energice, teoretice, metodologice şi, mai ales, organizatorice în vederea creării unor condiţii optime de realizare a acesteia pe criterii de competenţă şi eficienţă. Acest fapt presupune iniţierea unor *acţiuni concrete* de valorificare a experienţei cercetătorilor şi practicienilor prin:

1. Elaborarea standardelor învăţământului profesional bazate pe un studiu de estimare prospectivă a dezvoltării educaţiei profesionale pe plan naţional şi mondial.
2. Elaborarea concepţiei educaţiei profesionale la nivel naţional.
3. Proiectarea, experimentarea şi implementarea curriculumului învăţământului profesional validat social.
4. Definirea conceptului, structurii şi mecanismelor de realizare a învăţământului profesional la nivel de instituţie.
5. Elaborarea şi generalizarea unui model de program-cadru de (auto)perfecţionare continuă

*Notă:* Acest studiu a fost elaborat cu suportul Institutului de Politici Publice.

*(continuare în pag. 33)*

# CUVÎNT CĂTRE CITITORUL TÎNĂR

Un destin cultural nu se împlinește numai cu școli aleae, cu profesori buni și cu biblioteci puse la punct. Se împlinește mai ales cu vrednicia proprie.

Eminescu a trecut pe lîngă învățămînt și a dovedit, cu vrednicia proprie din anii săi tineri, că știe să se ridice singur deasupra oricărui învățămînt. Mircea Eliade a trecut prin învățămîntul de toate treptele, dar a obținut întotdeauna, cu vrednicia sa, și altceva decît îi putea da învățămîntul...

Dacă mai există astăzi – într-o lume cuprinsă de spaime josse și mai ales pornită să dea vins pe stăpînirile de orice fel – dorința de a deveni om deplin, atunci paginile de față ar trebui citite, cu uimire și pietate, nu numai de tineretul seminției lui Eliade, ci de tineretul, uneori înnebunit de mijloace, alteori dezgustat în chip absurd de ele, al tuturor semințiilor cu pretenții de cultură din lumea largă.

Este bine ca tineretul de pretutindeni din zilele noastre să știe că *statutul de "om tînăr" în istorie s-a schimbat*. Pînă mai ieri, tînărului i se cerea să fie gata a-și oferi viața și chiar viața pentru cetate, fiind lăudat și adulat în consecință...

Într-un ceas cînd războaiele oamenilor nu s-ar mai face cu oameni, ci cu mașini și roboți, ca și într-un ceas cînd isprăvile și realizările oamenilor nu se mai obțin nici ele cu simpla putere a brațelor ci cu puterea sporită a minții, omul tînăr *ca atare* nu mai stă sub răsfățul societăților. Petrecă tineretul și joacă-se cît va vrea (cu bună cuviință) sub libertățile ce i s-au acordat ca niciodată în istorie, dar să-și amintească în același timp că prea puțin va folosi el societății și chiar sieși, dacă nu va fi, pe un plan, ori altul, *știutor*.

Cum poate deveni cineva știutor, pe linia sa de preocupări firești, o arată tinerețea lui Mircea Eliade. Omul acesta, care n-a trăit sub nici un privilegiu și care n-a avut la început parte de nici un îndemn mai deosebit, a făcut un lucru care e la îndemîna oricui: a privit în jurul său, la propriu; s-a uitat mai atent la acuieți, la viermi, la cîțiva colegi, și a început astfel să citească în Cartea cea mare a Lumii. Apoi, ca s-o înțeleagă mai bine pe aceasta, a rătăcit prin cărți care nici ele nu-i erau gata date, ci pe care le descoperea singur prin gîndurile, înțelesurile și înțelepciunea altora, întregind Cartea Naturii, în care începuse a citi, prin cărțile Culturii. A trecut astfel de la buruieni la lighioane, de la lighioane la substanțe chimice, de la substanțe la esențe alchimice, de la esențe la om și de la oameni la zei. Cînd a ajuns la zei s-a oprit, pentru că vedea în ei, răsturnat, Cartea cea mare a omului, așa cum avea s-o spună singur...

Nu-i va putea reface oricine calea, bineînțeles. Mai trebuie ceva, al cărui nume nu-l știm bine. Dar cine nu pornește din anii tineri, cu vrednicia proprie și uimirea proprie în fața miracolului lumii, pe o asemenea cale – oricît de mici i-ar fi pașii – nu va ajunge nicăieri decît în pulberea pe care o aruncă peste noi treierul Timpului.

Constantin NOICA,
*Istoricitate și eternitate. Repere pentru o istorie a culturii românești, Editura Capricorn, București, 1989.*

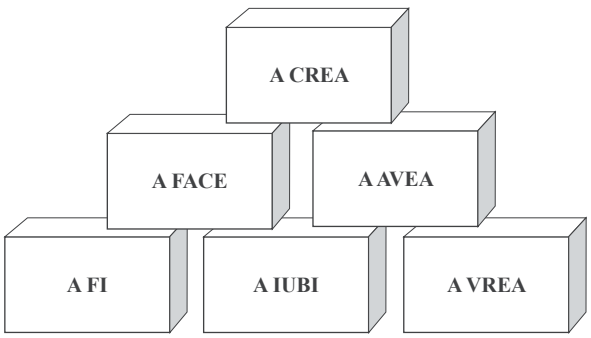


*(continuare din pag. 31)*

a cadrelor didactice antrenate în formarea profesională a populației.

*Standardele înaintate instituțiilor de învățămînt profesional de societatea postindustrială* pot fi realizate doar prin intermediul unei educații adecvate, fundamentate pe valorile democrației și științei. Construirea unui sistem național de standarde profesionale constituie, metaforic exprimîndu-ne, atît o destinație cît și un drum. Este necesară *elaborarea unei teorii și strategii globale a transformării procesului de formare profesională în așa fel încît să permită stabilirea unei relații noi și funcționale între politicile existente și reformarea continuă a sistemului de învățămînt*, care ar urmări modificarea și dezvoltarea ofertei educative la diferite niveluri ale sistemului, pe de o parte, și politica economică și socială, pe de altă parte.

Toate aceste schimbări au drept obiectiv creșterea eficienței procesului educațional din instituțiile de învățămînt profesional și formarea unei personalități integre și competente care ar face față cerințelor actuale și de perspectivă ale pieței forței de muncă. Propunem ipoteza: *finalitatea/produsul* activităților de formare profesională este s*pecialistul integru,* care trebuie să posede competențele de:




Considerăm că pe "drumurile" Europei urmează să pornim cu oameni (principala noastră resursă) formați din perspectivă occidentală. Goethe susținea că *lucrurile de mare însemnătate nu trebuie niciodată lăsate în voia lucrurilor neînsemnate.* De aceea, reformarea sistemului de pregătire profesională trebuie începută cu stabilirea *standardelor profesionale* și elaborarea *standardelor formării profesionale* ajustate la politicile educaționale din Uniunea Europeană, ele călăuzindu-ne în procesul proiectării și elaborării sistemului, strategiilor, metodologiilor și programelor de formare profesională. Evident, aceste standarde, "dezghiocate" cu ajutorul unor indicatori de performanță, vor sta la baza evaluării și certificării prin utilizarea unor instrumente adecvate.

Definirea conceptului de standard

Evoluțiile sociale contemporane, instaurarea ritmurilor rapide de dezvoltare a societății fundamentate pe "invazia" tehnologiilor informaționale, care constituie nucleul postindustrialismului, pun în evidență noi dimensiuni și exigențe. Printre acestea un loc important îi revine profesionalismului, nevoii acute de profesionalizare care reprezintă o obiectivare a ceea ce putem numi cultură profesională ca element distinct al culturii în general.

Am definit termenii în felul următor:

1. **Profesia** este un domeniu de activitate bazat pe un complex de competențe și repere axiologice coerent structurate în conformitate cu modelul unei ocupații strict determinate.
2. **Standardele profesionale** reprezintă un sistem de competențe, exigent formulate, referitoare la parametrii comportamentali pe care trebuie să-i demonstreze o persoană pentru a se considera că își îndeplinește îndatoririle profesionale la un nivel cantitativ și calitativ acceptat de societate.
3. **Profesionalizarea** constituie un proces de formare a unui ansamblu de calități personale și competențe profesionale necesare pentru a obține calificare într-o profesie.
4. **Standardele de formare profesională** sînt scopurile, obiectivele și finalitățile; tehnologiile educaționale aplicate, conținuturile ce stau la baza procesului de profesionalizare.

Adevărata profesionalizare presupune un amplu efort de raționalizare și așezare a întregului proces de formare inițială și continuă a specialistului pe baza unor standarde profesionale. Activitatea profesională trebuie înțeleasă și cercetată nu doar ca împlinirea unei vocații și a calităților personale, ci ca o activitate supusă unor norme și constrîngeri specifice și precise, avînd ca suport un model profesional riguros elaborat.

1.2 Tendințe mondiale

Reformele din învățămînt realizate în ultimii ani nu au permis dezvoltarea și integrarea celor educați într- o piață a forței de muncă turbulentă și imprevizibilă. Formarea profesională prevede dobîndirea deprinderilor și cunoștințelor necesare diverselor meserii. "Învățarea eficientă presupune în acest caz adecvarea la un scop. Sînt identificate cerințele unei meserii și apoi specificate competențele necesare pentru practicarea respectivei meserii, sînt formulate sarcinile prin care se demonstrează dobîndirea competenței, precum și indicatorii care o măsoară. /…/ Competența este verificată prin performanța demonstrată. Spre deosebire de standardele implicite ale studiilor academice, standardele de competență profesională sînt explicite, iar criteriile de performanță sînt atît de clare încît nu permit îndoieli asupra celor ce poate face elevul de succes. /…/ Standardele profesionale constituie competențele explicit formulate, definite în termeni de performanțe

observabile, pe care persoana competentă este chemată să le etaleze. Acestea nu depind de autoritatea experţilor, ci de analiza sarcinilor de performat şi reflectă obiectiv adecvarea la un scop" (3, p.13-14).

În ultimele decenii, ţările membre ale Consiliului de Cooperare Culturală al Consiliului Europei au întreprins o serie de reforme de cea mai mare importanţă pentru învăţământ. Rezultatele indică anumite perspective, tendinţe şi direcţii de dezvoltare privind obiectivele, structura şi conţinuturile învăţământului, tehnologiile didactice, formarea iniţială şi continuă a profesorilor etc. (2, 4, 6). În privinţa *structurii şi organizării învăţământului*, majoritatea ţărilor europene sînt preocupate să realizeze reforma de structură care ar favoriza promovarea unor noi conţinuturi şi ar asigura şanse egale tuturor grupurilor sociale:

- *Relaţiile dintre învăţământul general şi cel tehnic profesional:* se recomandă acordarea unui prestigiu social mai ridicat învăţământului tehnic-profesional, urmează să convingem părinţii şi copiii că în viaţă nu contează numai diplomele universitare (în cele mai multe state vest-europene bacalaureaţii, care ar putea să-şi continue studiile la universitate, preferă, de regulă, să se îndrepte spre învăţământul tehnic-profesional, pentru a exercita ulterior funcţii mai rentabile şi sigure). Învăţământul general şi cel profesional se întrepătrund din ce în ce mai mult, ca urmare a faptului că în învăţământul general se introduc discipline tehnice şi de competenţă manuală şi invers, în cel profesional – mai multe ore de limbă maternă, limbi străine, matematică etc., care oferă o bază teoretică mai solidă pregătirii practice. În Grecia, Spania şi Suedia cele două tipuri de învăţământ, satisfăcînd cerinţele unei pregătiri profesionale, moral-civice şi pentru familie, sînt deja recunoscute drept modele pentru învăţământul contemporan în perspectiva schimbărilor ce se aşteaptă.
- Alternative pentru tinerii de 16-18 ani care nu aspiră la studii superioare: *învăţământ tehnic profesional cu frecvenţă la zi* (şcoli sau cursuri profesionale ce oferă dreptul la un loc de muncă conform specialităţii, presupunînd stagii practice aprofundate) *sau alternativ, pe bază de cursuri serale* (pregătirea teoretică într-o instituţie de învăţământ profesional combinată cu cea practică la locul de muncă, la întreprindere); *teleînvăţământ* (cursuri de formare la distanţă, prin corespondenţă) cu profil profesional şi de cultură generală; *cursuri complementare* (tinerii insuficient pregătiţi pentru a ocupa un loc de muncă se întorc în şcoală, urmînd cursuri de calificare; pentru tinerii şomeri se organizează cursuri profesionale speciale); există programe pentru tineri de pînă la 25 ani, care garantează un loc de muncă corespunzător nevoilor (1).

**2. Competenţa profesională: repere teoretice şi orientări praxiologice**

2.1 Standarde profesionale

Enunţurile care descriu într-o formă standardizată conţinutul unei ocupaţii diferă de la o ţară la alta, în funcţie de anumite particularităţi economice, sociale şi lingvistice. Considerăm denumirea *standarde profesionale* acceptabilă pentru Republica Moldova. Prezentăm funcţiile esenţiale ale acestora, din perspectivă educaţională:

- păstrarea coerenţei interne a sistemului educaţional în condiţiile descentralizării, creşterii autonomiei instituţiilor de învăţământ;
- asigurarea respectării principiilor fundamentale de politică educaţională în învăţământul profesional;
- promovarea unor criterii unice de evaluare a performanţelor profesionale la nivel naţional;
- realizarea formării iniţiale şi continue a forţei de muncă;
- folosirea eficientă a resurselor de capital şi umane pentru a asigura un produs calitativ al învăţământului profesional;
- asigurarea calităţii serviciilor de formare profesională, evaluarea raporturilor dintre beneficiile şi costurile marginale pentru serviciile prestate şi programele educaţionale desfăşurate la nivel naţional, regional şi local;
- orientarea dezvoltării cadrelor didactice şi a instituţiilor de învăţământ profesional.

2.2 Rolul pieţei forţei de muncă în proiectarea standardelor profesionale

Problema teoretică cea mai stringentă constă în reactivarea şi regîndirea rolului cererii în raporturile dintre educaţia profesională şi piaţa muncii. Desigur, una dintre funcţiile principale ale educaţiei o constituie promovarea competenţei. Dar această idee s-a pierdut într-un noian de absurdităţi, considerate intangibile, potrivit cărora numai sancrosanta piaţă este în drept să determine competenţele necesare pentru anumite locuri de muncă. Totuşi, avem convingerea că îmbunătăţirea de la sine a educaţiei va acţiona benefic şi asupra locurilor de muncă. Respectiva teză se bazează pe "legea lui Say", după numele industriaşului şi scriitorului francez din secolul al XIX-lea Jean-Baptiste Say, care a enunţat următoarea formulă miracol: oferta creează propria sa cerere. Evident, este o abordare simplistă. Putem totuşi admite că, într-o oarecare măsură, *raportul dintre educaţie şi venit este un raport între cauză şi efect* – noţiunea de rată a randamentului educaţiei nu se bazează pe altceva – şi că muncitorii cu o bună pregătire

profesională vor găsi în mod automat locuri de muncă care reflectă productivitatea lor potențială.

În realitate, dacă este adevărat că oferta de personal calificat va influența asupra tipului de tehnologie utilizat de producătorii de bunuri și servicii și, respectiv, asupra numărului locurilor de muncă create și a specialităților necesare, *cererea de forță de muncă depinde de o multitudine de alți factori interdependenți privind economiile locale, naționale și mondiale, departe de a cunoaște o concurență perfectă.* A crede că este suficient să crească oferta de muncitori bine pregătiți și calificați pentru a fi solicitați și competențele lor folosite înseamnă să considerăm dorințele noastre drept realități, să gîndim în mod iresponsabil, căci aceasta presupune să lăsăm pieței grija de a crea o ofertă abundentă de locuri de muncă interesante.

De fapt, ceea ce vrem să subliniem este ideea de a ne preocupa în mod simultan de ambii factori ai ecuației educației profesionale: oferta și cererea. A lăsa crearea locurilor de muncă în voia pieței concurențiale nu este o soluție, ci chiar sursa problemei. Nu este suficientă și strădania de a elabora politici educaționale cu scopul de a ridica nivelul de instruire profesională a populației. Pentru ca aceste politici să dea roade, trebuie să ne centrăm atenția și pe unele *politici economice și sociale care să creeze locuri de muncă de o mai bună calitate*. Educatorii știu că volumul de cunoștințe asimilat de o persoană, măsura în care aceasta se dovedește a fi aptă să evolueze și să progreseze, depind mult de posibilitățile ce îi sînt oferite de mediu în vederea aplicării în practică a noilor sale competențe și utilizării cunoștințelor acumulate pentru a stăpîni noi funcții și resurse. Aici se află un cîmp de cercetare, de experimentare pentru ceea ce am putea numi un model macro-pedagogic, în care educația profesională ar fi o variabilă dependentă, o derivată a diferitelor opțiuni posibile în materie de structură și forme de organizare economice și sociale.

Pe termen lung, afirmarea că cererea creează propria sa ofertă este tot atît de falsă ca și susținerea contrariului. *Cererea de forță de muncă instruită și oferta de forță de muncă se manifestă și se condiționează reciproc,* în funcție de mecanismele complexe și reglate la nivel instituțional care nu pot fi înțelese decît într-o perspectivă transdisciplinară. Factorii sociali, culturali și politici contribuie în mod decisiv la modelarea acestor forțe și la interacțiunea lor pe piața muncii. Sarcina constînd în regîndirea raporturilor între educație și economie, ea necesită în mod inerent o abordare pluridisciplinară. Jocul merită osteneala, cum spun francezii, educația profesională fiind prea importantă pentru a fi lăsată doar în seama economiștilor și specialiștilor în domeniu. De exemplu, nu le putem încredința doar militarilor (este și periculos!) elaborarea politicilor educaționale în învățămîntul militar.

2.3 Corelația dintre standardele profesionale și cele de formare profesională

Considerăm necesară *stabilirea unor legături funcționale între standardele profesionale și standardele de formare profesională*. Scopul urmărit este conjugarea eforturilor de a le corela, ele fiind două laturi ale aceluiași proces general de afirmare a forței de muncă calificate prin formare, evaluare și atestare după norme standard, în concordanță cu tendințele mondiale și prioritățile de integrare europeană.

Standardele profesionale sînt mai totdeauna riguroase, de aceea rigide și coercitive. Ele îngrădesc adesea spiritul euristic și creativ, fapt ce impune dezvoltarea capacităților de sinteză și adaptarea competențelor la situații noi. Din acest considerent, profesionalizarea trebuie să includă (pe lîngă cunoștințe și competențe profesionale) concepte etice și abilități de rezolvare a situațiilor-problemă.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**


1. Copilu, D., *Standarde educaționale/standarde de competență,* în: Achiri, I; Cara, A., *Unitatea de învățămînt: Management educațional*, Editura Gunivas, Chișinău, 2002.
2. Mayor, F. L., *L'education pour tous: un defi pour l'an 2001*, în: *Perspectives*, Paris, nr. 4, 2001.
3. Pring, R., *Standards and quality in education,* în: *British Journal of Educational Studies,* vol. 40, nr.1, 1992.
4. *Raport mondial sur l'éducation*, Paris, UNESCO, 1993.
5. *Seminar on setting standards in vocational education and training learning. European Training Foundation, Torino, 21 may 2001.* A framework for defining occupational standards and assesments în developing countries, 2001.
6. *Tendances de l'enseignement europeen*, Conseil de L'Europe, Strassbourg, 30 aug., 1989.




# Condiţia juridică a tînărului specialist din învăţămînt



Radu **DANII**

Jurist

Prezentarea pe care ne-am propus să o facem riscă să pară forţată şi unilaterală la prima vedere, în condiţiile unui imens deficit de bibliografie la această temă.

Motivaţi de stringenţa şi actualitatea problematicii abordate ne aventurăm însă în a realiza acest demers, îndemnînd şi alţi autori, poate mai îndreptăţiţi ca noi, să contribuie, prin studiile pe care le vor face, la clarificarea situaţiei juridice a tînărului specialist din învăţămînt.

În cadrul raportului juridic de serviciu la care personalul din învăţămînt (deci şi tînărul specialist) este parte acesta are o serie de drepturi şi obligaţii.

Precizăm, de la bun început, că drepturile şi obligaţiile nu există independent unele de altele, ci sînt într-o interdependenţă, fiecărui drept corespunzîndu-i corelativ o obligaţie.

În Constituţia Republicii Moldova şi celelalte acte normative naţionale putem identifica două categorii de drepturi şi obligaţii pentru categoria de personal care ne interesează, şi anume:

a) unele comune tuturor salariaţilor;
b) altele specifice angajaţilor din învăţămînt.

Încercînd să le analizăm pe fiecare în parte, menţionăm mai întîi că, în calitatea lor de membri ai colectivului instituţiei de învăţămînt, tinerii specialişti au, ca şi ceilalţi angajaţi, o serie de drepturi de natură politică, economică şi socială – privitoare la opinie, asociere sindicală, grevă, salariu, concediu de odihnă, asistenţă socială, pensie etc.

**Dreptul la opinie** decurge din libertatea fundamentală a oricărui cetăţean la conştiinţă şi la exprimare.

Aşa cum se prevede în art.32 alin.1 din Constituţie, libertatea gîndirii şi a opiniilor, precum şi exprimarea în public prin cuvînt, imagine sau prin alt mijloc posibil sînt garantate oricărui cetăţean.

În art.31 alin.1 din Constituţie se prevede că libertatea conştiinţei este garantată. Ea trebuie să se manifeste în spirit de toleranţă şi de respect reciproc.

Cît priveşte libertatea de exprimare, în alin.2 al art.32 se prevede, de asemenea, că libertatea exprimării nu poate prejudicia onoarea, demnitatea sau dreptul altei persoane la viziune proprie, iar în alin.3, ca o restrîngere a libertăţii de exprimare, că sînt interzise şi pedepsite prin lege defăimarea statului şi a poporului, îndemnul la război de agresiune, la ură naţională, rasială sau religioasă, incitare la discriminare, la separatism teritorial, la violenţă publică, precum şi alte manifestări ce atentează la regimul constituţional.

Aceste libertăţi fundamentale la conştiinţă şi la exprimare îşi au acoperirea şi în dreptul la informaţie prevăzut de art.34 din Constituţie, în conformitate cu care dreptul persoanei de a avea acces la orice informaţie de interes public nu poate fi îngrădit.

Conform alin.2 autorităţile publice, potrivit competenţelor ce le revin, sînt obligate să asigure informarea corectă a cetăţenilor asupra treburilor publice şi asupra problemelor de interes personal.

Garantarea dreptului la opinie a angajaţilor din învăţămînt, în general, şi a tînărului specialist, în special, trebuie însă interpretată constructiv, în sensul că acest drept se garantează cu unele limitări determinate de specificul profesiei de pedagog care impune o discreţie profesională, o măsură în tot ce se afirmă.

În ceea ce priveşte **dreptul la asociere sindicală**, şi aici trebuie pornit de la principiile fundamentale consacrate în Constituţie.

Astfel, în art.42 din Constituţie se prevede că sindicatele se constituie şi îşi desfăşoară activitatea potrivit cu statutele lor, în condiţiile legii. Ele contribuie la apărarea intereselor profesionale, economice şi sociale ale salariaţilor.

Constituţia, prin art.54, face referire şi la posibilitatea restrîngerii exerciţiului unor drepturi sau a unor libertăţi şi ne arată că acest lucru poate fi făcut doar prin lege şi numai dacă se impune, după caz, pentru: apărarea siguranţei naţionale, a ordinii, a sănătăţii ori moralei publice, a drepturilor şi libertăţilor cetăţenilor; desfăşurarea anchetei penale; prevenirea consecinţelor unei calamităţi naturale ori avarii.

Această restrîngere trebuie să fie proporţională cu situaţia care a determinat-o şi nu poate atinge existenţa dreptului sau a libertăţii.

Rezultă deci că restrîngerea exercitării dreptului de asociere sindicală trebuie să se încadreze în dispoziţiile cu valoare de principiu ale art.54 din Constituţie şi, aşa cum articolul prevede că restrîngerea trebuie să se facă numai prin lege, legislaţia muncii este cea care ar conţine reglementări mai detaliate în acest sens.

Cu privire la un alt drept, cu caracter general, ce se exercită într-un colectiv de angajaţi – **dreptul la încheierea contractelor de muncă** - remarcăm că, în conformitate cu prevederile Codului muncii, încadrarea în muncă a unei persoane se poate realiza şi prin încheierea unui contract individual de muncă. Din păcate, această practică de angajare a salariaţilor în baza contractelor individuale de muncă nu se aplică în toate instituţiile, întreprinderile, organizaţiile (unităţile – n.n.), iar în instituţiile de învăţămînt cu atît mai mult.

În acestea din urmă angajarea continuă să se facă în baza ordinelor de numire, modalitate care, deşi mai este admisă de legislaţia muncii în vigoare, reprezintă o practică învechită, în directă contradicţie cu tendinţele moderne existente în domeniul angajării şi deţinerii unui loc de muncă.

Cît priveşte contractele colective de muncă, acestea, spre deosebire de cele individuale, nu se mai încheie direct între angajator şi angajat, ci între angajator, pe de o parte, şi salariaţii reprezentaţi prin sindicate, pe de altă parte, şi prin ele se stabilesc clauze privind condiţiile de muncă, salarizarea, precum şi alte drepturi şi obligaţii ce decurg din raporturile de muncă.

În acord cu legislaţia existentă, contractele colective de muncă se pot încheia la nivelul instituţiilor, grupurilor de instituţii, ramurilor (în cazul nostru este vorba despre învăţămînt) şi la nivel naţional. Scopul încheierii contractelor colective de muncă este promovarea unor relaţii de muncă echitabile, de natură să asigure protecţia socială a salariaţilor, prevenirea conflictelor de interese şi, mai ales, a declanşării grevelor.

Indiferent însă de importanţa acestor contracte, încheierea lor nu este obligatorie, soluţie care poate fi explicată şi prin argumente de drept comparat, în majoritatea ţărilor dezvoltate contractul colectiv de muncă avînd caracter facultativ. Totuşi, la noi în ţară, cel puţin la nivel naţional şi ramural, acestea se încheie sistematic (anual), iar sindicaliştii din domeniul învăţămîntului încearcă să fie dintre cei mai activi.

Un alt drept ce se exercită în colectiv este **dreptul la grevă**. Acesta este recunoscut salariaţilor conform dispoziţiilor art.45 din Constituţie, pentru apărarea intereselor profesionale cu caracter economic şi social, legea stabilind condiţiile exercitării dreptului la grevă, precum şi răspunderea pentru declanşarea nelegitimă a grevelor.

Greva constituie o încetare colectivă şi voluntară a lucrului într-o unitate şi poate fi declarată pe durata desfăşurării conflictelor de interese. În general, grevele pot fi de avertisment, propriu-zise şi de solidaritate, fiind declarate numai pentru apărarea intereselor cu caracter profesional, economic, social, fără a se urmări realizarea unor scopuri politice.

**Dreptul la salariu** este unul din drepturile fundamentale prevăzute de legislaţia muncii. Atît Codul muncii, cît şi Legea salarizării stipulează că salarizarea angajaţilor se face în funcţie de trei componente principale – calificarea specialistului, vechimea în muncă a acestuia şi postul deţinut. La acestea se mai adaugă, potrivit art.53 din Legea învăţămîntului, atunci cînd este vorba de salarizarea cadrelor didactice, gradul/titlul didactic şi titlul ştiinţific.

Salariul minim al cadrelor didactice, potrivit aceluiaşi articol şi în acord cu normele legislaţiei muncii, nu poate fi mai mic decît salariul mediu al salariaţilor din economia naţională, iar celor care au grade didactice li se adaugă un spor la salariu în mărime de 50, 40 şi 30% din salariul funcţiei, după cum este vorba de gradul superior, întîi sau doi.

**Concediile de odihnă anuale, concediile de maternitate şi cele pentru creşterea şi îngrijirea copilului** sînt reglementate şi ele de Constituţie şi legislaţia muncii.

Potrivit art.43 din Constituţie, art.71 şi 72 din Codul muncii, salariaţii au dreptul la protecţia muncii şi, în acest context, la concediul de odihnă anual plătit. Acest concediu este diferit de la unitate la unitate şi ţine de specificul unui domeniu de activitate concret, însă nu poate fi mai mic de 24 de zile lucrătoare.

În virtutea art.173 din Codul muncii, femeile gravide au dreptul la un concediu de maternitate plătit (prenatal – 70 zile şi postnatal – 56 zile), precum şi la un concediu postnatal (în cazul în care au o vechime în muncă de cel puţin un an) de pînă la un an şi jumătate, plătit parţial, beneficiind toată această perioadă de alocaţii pe linia asigurărilor sociale de stat. În aceeaşi ordine de idei, Codul muncii mai prevede că înainte de concediul de maternitate sau imediat după el femeia poate să ceară acordarea concediului anual obişnuit, indiferent de vechimea în muncă la unitatea la care activează.

Concedierea sau refuzul nemotivat de angajare a femeilor gravide sînt interzise de drept (în temeiul legii – n.n.), aşa cum reiese din art.178 al Codului muncii.

Angajaţii din învăţămînt au, de asemenea, *drepturi de asigurări sociale de stat* care se acordă în caz de incapacitate temporară de muncă, pentru apărarea şi refacerea sănătăţii, în caz de maternitate, de deces, precum şi dreptul la pensie în cadrul asigurărilor sociale de stat. Baza legală a acordării acestor drepturi se regăseşte în Constituţie (art.47), Codul muncii (art.2, 244-251), Legea privind pensiile de asigurări sociale de stat şi alte acte normative speciale.

În cazul incapacităţii temporare de muncă determinată de boală sau accident salariaţii, deci şi cadrele didactice, au dreptul la indemnizaţii din prima zi de incapacitate şi pînă la data însănătoşirii sau, după caz, pînă la stabilirea invalidităţii.

Referitor la dreptul de pensie în cadrul asigurărilor sociale de stat arătăm că, în conformitate cu dispoziţiile

Legii privind pensiile de asigurări sociale de stat, pensiile care se plătesc din fondurile sociale de stat sînt, după cauza care le determină, de trei categorii:

- pensia pentru limita de vîrstă;
- pensia de invaliditate, aceasta cuprinzînd două subdiviziuni: pensia pentru pierderea capacității de muncă din cauza unui accident de muncă sau boală profesională şi pensia pentru pierderea capacității de muncă în afara procesului de muncă;
- pensia de urmaş.

În art.10 din Lege se stipulează că o persoană nu poate primi decît o singură pensie integrală de asigurări sociale de stat.

Pensia pentru limita de vîrstă se poate acorda nu numai pentru vechime integrală, ci şi pentru o vechime mai mică, dar nu sub 20 de ani.

Referitor la pensia pentru pierderea capacității de muncă din cauza unui accident de muncă, boală profesională sau din cauza unei alte boli, elementul care se ia în considerație la stabilirea acestei pensii, în afară de salariu şi vechimea în muncă, este gradul de invaliditate.

Încadrarea în gradul de invaliditate (I, II sau III) se face prin decizia Consiliului de Expertiză Medicală a Vitalității în baza unor regulamente aprobate de guvern.

Cu privire la pensia de urmaş: aceasta se fundamentează pe ideea că anumite persoane – soția şi copiii salariatului decedat – au nevoie să li se asigure mijloacele materiale de existență întrucît s-au aflat la întreținerea celui decedat.

În literatura juridică (Al. Țiclea şi C. Tufan) s-a susținut că se impune înlăturarea diferențierilor între vîrsta de pensionare pentru bărbați şi femei, deoarece această prevedere a legii (actualmente vîrsta de pensionare pe teritoriul țării noastre o constituie 57 de ani pentru femei şi 62 de ani pentru bărbați – n.n.) este neconstituțională atît timp cît Constituția proclamă (art.16 din Constituția Republicii Moldova) egalitatea tuturor în fața legii şi a autorităților publice, interzicîndu-se orice discriminare pe orice considerent, inclusiv de sex.

De aceea, ar fi binevenit ca şi în dreptul nostru să fie inclusă o vîrstă unică de pensionare, aşa cum deja există în unele state (în Elveția, spre exemplu, vîrsta unică este de 65 de ani).

Un alt drept pe care îl au toți salariații este cel referitor la **asigurarea unor condiții normale de muncă şi igienă,** de natură să le ocrotească sănătatea şi integritatea fizică.

Potrivit art.36 alin.1 din Constituție dreptul la ocrotirea sănătății este garantat.

În baza dispozițiilor art.43 alin.2 din Constituție salariații, în categoria cărora legea include şi angajații din învățămînt bineînțeles, au dreptul la protecția socială a muncii, măsurile de protecție privind printre altele securitatea şi igiena muncii, iar în conformitate cu capitolul X din Codul muncii protecția muncii face parte integrantă din procesul de producție.

Angajatele gravide au dreptul, în condițiile Codului muncii, să li se micşoreze normele de muncă sau, în baza unui aviz medical, să fie transferate la o muncă mai uşoară şi mai puțin dăunătoare pentru sănătatea lor, fără ca prin aceasta să li se scadă din salariu.

În afara drepturilor amintite de noi pînă acum, care vizează orice persoană ce desfăşoară o activitate social-utilă societății, cadrele didactice mai au şi drepturi specifice prevăzute în acte normative care reglementează acest domeniu şi care sînt proprii exclusiv lucrătorilor din învățămînt.

În cadrul Legii învățămîntului problematica abordată de noi este prezentată mai mult la capitolul IV care se referă la personalul din învățămînt, elevi, studenți şi părinți, drepturile şi obligațiile acestora.

După ce la art.53 Legea ne indică care sînt categoriile de cadre didactice din învățămîntul de toate nivelurile şi că ocuparea funcțiilor didactice se face cu respectarea condițiilor stabilite de Ministerul Educației, iar la art.54 stipulează importanța pregătirii, perfecționării şi recalificării cadrelor didactice, la art.55 ne enumără drepturile acestora din urmă, după cum urmează:

a) dreptul de a alege programele de studiu, formele şi metodele de predare, manualele şi materialele didactice aprobate de Ministerul Educației pe care le consideră adecvate realizării standardelor educaționale de stat;
b) dreptul de a participa la alegerea democratică a reprezentanților lor în organele administrative şi consultative ale instituției de învățămînt;
c) dreptul de a li se include în vechimea de muncă pedagogică activitatea didactică desfăşurată în învățămîntul preuniversitar, în cazul trecerii lor în învățămîntul superior;
d) dreptul de a beneficia de asigurare preferențială cu spațiu locativ, de concedii de odihnă prelungite, de asistență medicală gratuită, de reduceri la plata serviciilor comunale, conform legislației în vigoare, iar în localitățile rurale – şi de alte facilități prevăzute specialiştilor din gospodăria agricolă;
e) dreptul de a li se acorda, pe bază de contract, concediu cu durata de pînă la trei luni, cu păstrarea salariului, pentru elaborarea de manuale, lucrări metodice, monografii, la comanda Ministerului Educației.

Întrucît tematica prezentării noastre priveşte o categorie concretă de cadre didactice şi anume tinerii specialişti, iar în această materie Legea învățămîntului este dublată de Hotărîrea Guvernului RM cu privire la susținerea studenților instituțiilor de învățămînt superior de stat cu profil pedagogic şi a tinerilor specialişti care activează în domeniul învățămîntului, dorim să insistăm în continuare anume asupra respectivului document. Prin

hotărîrea enunţată a fost aprobat Programul de acţiuni privind susţinerea studenţilor instituţiilor de învăţămînt superior de stat cu profil pedagogic şi a tinerilor specialişti care activează în domeniul învăţămîntului şi au fost operate modificări şi completări în unele decizii ale guvernului.

Astfel, în baza pct. 6, 7 şi 8 ale Programului de acţiuni la care ne-am referit mai sus, începînd cu 01.09.2002, urma să se ia măsuri pentru:

- asigurarea obligatorie şi gratuită cu spaţiu locativ (loc în cămin, închirierea locuinţelor), cu energie electrică şi combustibil a tinerilor specialişti în primii trei ani de activitate;
- asigurarea tinerilor specialişti cu seturi de manuale, literatură de specialitate şi metodică necesară pentru organizarea procesului educaţional şi abonarea lor la ediţii periodice din contul autorităţilor publice locale;
- instituirea la nivel teritorial şi în municipiul Chişinău a *Şcolii tînărului pedagog* în scopul acordării asistenţei metodice necesare prin intermediul diferitelor forme de instruire continuă (colocvii, seminarii, ateliere de lucru).

Pentru mai 2003, în baza pct.10 din Program, a fost planificată elaborarea Legii cu privire la acordarea creditelor tinerilor specialişti din domeniul învăţămîntului pentru procurarea de locuinţe sau construcţii de case.

În temeiul Hotărîrii Guvernului despre care discutăm, în scopul susţinerii tinerilor specialişti din învăţămînt, pct. 5 din Hotărîrea Guvernului RM cu privire la majorarea salariilor angajaţilor din sfera bugetară a fost expus într-o nouă redacţie, prevăzîndu-se *o indemnizaţie unică pentru tinerii specialişti angajaţi la lucru în instituţii de învăţămînt situate în localităţile rurale, conform repartizării, în mărime de 800 lei – pentru absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior de scurtă durată şi 1000 lei – pentru absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior universitar, iar în instituţiile situate în localităţile urbane, respectiv 400 şi 500 lei.* Indemnizaţia unică urmează să se plătească la expirarea primei luni de activitate în instituţia respectivă, iar în cazul concedierii din proprie iniţiativă, înainte de împlinirea unui an de activitate, tînărul specialist este obligat să restituie instituţiei suma indemnizaţiei primite.

De asemenea, absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt superior, încadraţi în instituţiile de învăţămînt preuniversitar, în bibliotecile şcolare şi cele publice li se stabileşte *un spor la salariul tarifar în mărime de 10% pentru perioada primilor trei ani de activitate.*

Hotărîrea Guvernului RM cu privire la taxele de cazare în căminele instituţiilor de învăţămînt superior şi de cercetare-dezvoltare a fost completată şi ea cu o dispoziţie potrivit căreia *taxa de cazare în cămin pentru studenţii din cadrul instituţiilor de învăţămînt superior cu profil pedagogic nu poate depăşi 20% din costul real calculat.*

În aceeaşi ordine de idei, a drepturilor tinerilor specialişti din învăţămînt, se înscrie şi prevederea cu caracter general (aplicabilă tinerilor specialişti din toate domeniile – n.n.) de la art. 27 alin. 7 din Legea învăţămîntului în baza căreia *deţinătorii diplomelor de licenţă beneficiază de un spor la salariu în mărime de un salariu minim.*

După cum arătam la început şi obligaţiile cadrelor didactice din învăţămînt sînt de două categorii: unele cu caracter general, pe care le au şi salariaţii din celelalte domenii de activitate, iar altele cu caracter specific, proprii doar specialiştilor din învăţămînt.

În cele ce urmează vom prezenta mai întîi obligaţiile comune tuturor salariaţilor, aşa cum ne sînt ele oferite de legislaţia muncii, dar fără a le cerceta în detaliu, urmînd să insistăm mai mult asupra obligaţiilor specifice, proprii exclusiv lucrătorilor din învăţămînt, aceasta cu atît mai mult cu cît obligaţiile specifice sînt de natură să pună în evidenţă particularităţile funcţiei didactice în învăţămînt.

În aşa fel, potrivit Codului muncii orice salariat este obligat: să-şi îndeplinească în mod conştiincios obligaţiile de muncă; să respecte disciplina muncii; să aibă o atitudine gospodărească (grijulie – n.n.) faţă de proprietatea unităţii din care face parte; să îndeplinească normele de muncă stabilite. În legătură cu această ultimă obligaţie prin Legea învăţămîntului se stipulează că norma didactică a cadrelor din învăţămînt se stabileşte de Guvern la propunerea Ministerului Educaţiei, în comun cu Ministerul Muncii şi Protecţiei Sociale.

În mod specific cadrele didactice din învăţămînt, potrivit Legii învăţămîntului, sînt obligate:

a) să respecte în activitatea lor normele de etică, să cultive, prin propriul exemplu, principiile morale de dreptate, echitate, umanism, generozitate, hărnicie, patriotism şi alte virtuţi.

Prin această obligaţie cadrelor didactice din învăţămînt li se cere respectul de sine, ceea ce le solicită să aibă un comportament compatibil cu prestigiul funcţiilor pe care le deţin pentru a se arăta demne de poziţia lor faţă de educabili.

Credem că această obligaţie îl vizează pe cadrul didactic la serviciu şi în viaţa privată, înainte de a ocupa o funcţie didactică, în timpul exercitării acesteia şi chiar după.

Prin urmare, cadrului didactic, datorită prestigiului funcţiei sale, nu-i este permis, în timpul sau în afara serviciului, să aibă o conduită necorespunzătoare, să fie implicat în scandaluri etc., el fiind obligat în viaţa profesională şi privată să dea dovadă de un comportament deosebit, corespunzător funcţiei pe care o ocupă.

b) să asigure buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ, însuşirea temeinică a

programelor de studii şi dezvoltarea capacităţilor elevilor şi studenţilor.

Prin această obligaţie se consacră o dată în plus necesitatea de a-şi îndeplini în cel mai bun mod sarcinile de serviciu, ceea ce presupune respectarea de către cadrul didactic atît a programului de lucru, cît şi a normei didactice stabilite.

c) să asigure securitatea vieţii şi ocrotirea sănătăţii copiilor în procesul de învăţămînt.
d) să desfăşoare procesul de educaţie şi instruire în spiritul stimei faţă de familie, părinţi, adulţi, al respectului faţă de valorile culturale şi spirituale naţionale şi universale, să educe o atitudine grijulie faţă de mediul înconjurător.

Această ultimă obligaţie este într-o legătură directă cu dispoziţiile din Legea privind drepturile copilului prin care se impun în sarcina copilului şi unele obligaţii ce ţin tocmai de aspectele pe care le are în vedere obligaţia de la litera d). În aşa fel, cadrul didactic, prin activitatea pe care o desfăşoară, contribuie în cel mai direct mod la conştientizarea şi respectarea de către copii a obligaţiilor ce le revin.

e) să-şi perfecţioneze în permanenţă calificarea profesională, măiestria pedagogică.

Obligaţia vine să completeze art.54 din Legea învăţămîntului prin care se stabileşte că perfecţionarea cadrelor didactice este obligatorie şi se realizează cel puţin o dată la cinci ani, avînd drept obiectiv racordarea permanentă a nivelului de calificare la renovarea conceptuală metodologică, curriculară şi tehnologică a învăţămîntului.

f) să nu facă propagandă şovină, naţionalistă, politică, religioasă, militaristă, aceasta fiind incompatibilă cu activitatea pedagogică.
g) să nu implice elevii în acţiuni de stradă (mitinguri, demonstraţii, pichetări etc.).

În opinia noastră, obligaţiile f) şi g) nu vin, în nici un caz, să excludă total cadrele didactice din viaţa politică, lucru care ar lipsi, în mod evident, de conţinut prevederile constituţionale ce consacră libertatea cetăţenilor de a se asocia în partide şi alte organizaţii social-politice şi ar exclude o importantă categorie de persoane din rîndul celor care au vocaţia de a se angaja politic. Periculos din punctul de vedere al funcţiei didactice ar fi altceva – politizarea excesivă a cadrului didactic, situaţie contrară eticii sale profesionale şi profilului atribuţiilor de serviciu. Anume aceasta, vrem să credem, a avut în vedere legiuitorul.

Sub acest aspect, trebuie acceptat dreptul cadrelor didactice de a face parte din partide politice, cu condiţia însă de a nu desfăşura în timpul serviciului activităţi de propagandă în favoarea partidelor.

În încheiere arătăm că, aşa cum s-a constatat şi în practică, în cazul în care deţinătorul funcţiei didactice din învăţămînt are o situaţie juridică bine stabilită şi asigurate unele drepturi ce i-ar permite să nu aibă grija zilei de mîine pentru el şi pentru familia sa, acesta se poate dedica întru totul instituţiei de învăţămînt pe care o reprezintă. În condiţiile date profesorul îşi va îndeplini cu conştiinciozitate sarcinile de serviciu şi va pune în exerciţiul funcţiei toate cunoştinţele şi calităţile sale.

Pentru aceste motive, este extrem de necesar, în interesul bunei funcţionări a sistemului de învăţămînt, în general, şi a instituţiilor concrete de învăţămînt, în particular, ca statul să respecte drepturile obiective acordate cadrelor didactice şi să le asigure o situaţie cît mai stabilă.

Pe cît de mult satisface statul condiţiile expuse de noi mai sus şi cît de bine se realizează în practică drepturile pe care le-am prezentat, vă îndemnăm să reflectaţi cu toţii. Noi însă ne exprimăm regretul că din lipsă de spaţiu nu avem posibilitatea să dezvoltăm multe din aspectele analizate, unele cu adevărat importante, motiv în plus de a reveni la această problemă pe viitor şi de a o dezbate.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**


**I. Tratate, manuale, cursuri universitare**

1. Ţiclea, Al.; Tufan, C., *Pensiile şi alte drepturi de asigurări sociale,* Casa de editură şi presă ŞANSA, Bucureşti, 1994.
2. Ştefănescu, I. T., *Dreptul muncii*, Editura Lumina Lex, Bucureşti, 2000.

**II. Legislaţie**

1. *Constituţia Republicii Moldova,* adoptată la 29 iulie 1994, modificată şi completată prin Legea nr.1115-XIV din 05 iulie 2000.
2. *Codul muncii,* adoptat la 25 mai 1973, cu modificările şi completările pînă la 15 octombrie 1999.
3. *Legea învăţămîntului* nr.547-XIII din 21 iulie 1995.
4. *Legea privind utilizarea forţei de muncă* nr.878-XII din 21 ianuarie 1992.
5. *Legea privind contractul colectiv de muncă* nr.1303-XII din 25 februarie 1993.
6. *Legea salarizării* nr.1305-XII din 25 februarie 1993.
7. *Legea privind pensiile de asigurări sociale de stat* nr.156-XIV din 14 octombrie 1998.
8. *Hotărîrea Guvernului RM nr.542 din 03 mai 2002 cu privire la susţinerea studenţilor instituţiilor de învăţămînt superior de stat cu profil pedagogic şi tinerilor specialişti care activează în domeniul învăţămîntului.*
9. *Hotărîrea Guvernului RM nr.321 din 20 martie 1998 cu privire la majorarea salariilor angajaţilor din sfera bugetară.*
10. *Hotărîrea Guvernului RM nr.367 din 28 aprilie 1999 cu privire la taxele de cazare în căminele instituţiilor de învăţămînt superior şi de cercetare-dezvoltare.*

# Rezoluția Conferinței *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*

La 20 mai 2003, din inițiativa Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc Conferința *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*, organizată de CEPD în colaborare cu Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* și Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău.

Conferința face parte din Proiectul *Comunități de învățare – 2003*, sprijinit de Fundația SOROS-Moldova, având drept obiectiv general susținerea reformei învățământului preuniversitar și universitar prin cercetarea, mediatizarea și dezbaterea problemelor de politică educațională.

Activitatea (a doua din seria *Conferințele* ***Educația: Quo vadis?***) a fost anticipată de un vast sondaj de opinie, realizat pe un eșantion de peste 800 de subiecți, inclusiv studenți, profesori universitari, inspectori, metodiști, tineri specialiști și manageri din diverse tipuri de școli din Republica Moldova, care a urmărit constatarea situației de fapt în domeniul pregătirii psihopedagogice a studenților pentru activitatea în școală.

Comunicările prezentate la sesiunea plenară și dezbaterile din cadrul atelierelor, la care au participat peste 80 de persoane – profesori și manageri școlari și universitari, studenți și tineri specialiști, inspectori și metodiști, factori de decizie de la Ministerul Educației – au avut ca obiectiv principal elucidarea problemelor cu care se confruntă studentul – viitor profesor, tinerii specialiști din Republica Moldova, și găsirea unor soluții adecvate și eficiente.

Rezoluția în cauză consemnează principalele opinii expuse și susținute de către participanți. Astfel, *este iminentă necesitatea unui program de acțiuni în vederea îmbunătățirii formării inițiale a cadrelor didactice și asigurării calității procesului educațional în care sînt implicați tinerii specialiști*.



Din diverse cauze, obiective și subiective, reforma educațională din învățământul preuniversitar nu a fost continuată în mod consecvent în învățământul universitar și, în consecință, școala s-a pomenit în fața unor discrepanțe dintre cerințele actuale, dictate de schimbările social-economice, și pregătirea tinerilor specialiști.

Concluziile principale deduse pe parcursul cercetării vizează reconceptualizarea aspectelor practice în pregătirea psihopedagogică a studenților, inclusiv a practicii pedagogice; colaborarea internă a profesorilor universitari de pedagogie, psihologie și metodică pentru formarea competențelor profesionale ale studenților și dezvoltarea parteneriatelor școală-universitate în vederea asigurării calității în pregătirea inițială a cadrelor didactice. Curriculumul psihopedagogic universitar urmează a fi revăzut și corelat cu principiile și obiectivele curriculumului preuniversitar, racordîndu-l la standardele europene. Pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă tinerii specialiști, se propune:

- A elabora concepţia de formare iniţială a cadrelor didactice şi standardele profesionale pentru cadrele didactice
- A elabora regulamentul de pregătire practică a studenţilor – viitori pedagogi
- A reabilita statutul cadrului didactic printr-un program special, social şi economic
- A aproba actul normativ *Statutul cadrului didactic*
- A da prioritate, la distribuirea burselor din bugetul de stat, pregătirii cadrelor didactice
- A utiliza sistemul de credite transferabile de studii în pregătirea la modulul psihopedagogic, acumulînd numărul necesar de credite pentru a obţine calificarea de profesor la disciplina respectivă
- A efectua, în mod centralizat, repartizarea şcolilor de aplicaţii, inclusiv în mun. Chişinău, pentru a evita aglomerarea studenţilor stagiari în şcoli
- A lărgi arealul şcolilor de aplicaţie, inclusiv în mediul rural
- A asigura coerenţă în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice
- A distribui orele de practică pedagogică doar la profesorii cu grad didactic
- A folosi mentoratul ca modalitate de sprijinire a studenţilor stagiari şi a tinerilor profesori
- A racorda programele de instruire la cerinţele specifice actuale, asigurîndu-le funcţionalitate şi finalităţi practice concrete
- A forma pe lîngă catedrele universitare de pedagogie şi metodică centre de consultanţă şi dezvoltare profesională, sprijinite financiar de universităţi şi de autorităţile publice locale.

Lucrările Conferinţei răspund unor nevoi stringente de schimbare a politicii educaţionale în domeniul formării iniţiale a cadrelor didactice.

Conferinţa a demonstrat încă o dată importanţa şi necesitatea dezvoltării parteneriatului dintre instituţiile de învăţămînt superior, şcoli şi Ministerul Educaţiei în vederea asigurării calităţii în formarea iniţială a cadrelor didactice.

Experţii implicaţi în procesul de cercetare optează în unanimitate pentru discutarea rezoluţiei în cauză la Consiliul Rectorilor din Republica Moldova şi la şedinţele senatelor universităţilor de profil. Rezultatele cercetării şi lucrările conferinţei vor fi publicate într-un volum care urmează să apară pînă la finele trimestrului III al anului 2003.

Viorica **GORAŞ-POSTICĂ,**
coordonator program



# Conferinţa *Învăţare prin Cooperare – realizări şi perspective*

Conferinţa, care şi-a ţinut lucrările la 9-10 mai 2003, a constituit pentru reprezentanţii studenţilor şi profesorilor colegiilor pedagogice din Călăraşi, Orhei, Cahul, Comrat şi Bender bilanţul activităţii de peste un an şi jumătate în cadrul Proiectului *Învăţare prin Cooperare*, iar pentru invitaţii din Soroca, Lipcani şi Taraclia – un schimb de experienţă şi opinii.

Demarat în februarie 2002, cu susţinerea financiară a Fundaţiei SOROS-Moldova (prin Fondul de Iniţiative ale tinerilor), a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA şi a Programului Educaţional *Pas cu Pas*, Proiectul *Învăţare prin Cooperare* şi-a propus să sprijine, în baza unor diverse activităţi de învăţare şi cercetare prin cooperare, formarea personală şi profesională a tinerilor – viitori pedagogi.

În cadrul şedinţei în plen a Conferinţei au fost analizate modulele de instruire organizate de formatorii CEPD şi ai Programului Educaţional *Pas cu Pas*, de către tinerii formatori din colegiile pedagogice cu semenii lor; acţiunile realizate în cadrul Cluburilor studenţeşti, atelierelor de lucru cu profesorii, proiectelor de cercetare.

Studenţii de la Comrat au prezentat rezultatele obţinute în urma unor investigaţii de grup organizate de membrii clubului *Viitorul ne aparţine* la subiectul *Influenţa deformaţiilor structurale în familie asupra educaţiei copiilor de vîrstă şcolară mică.* Studentele Ana Doicova, Olga Facalî şi Irina Sudi au reuşit să scoată în evidenţă caracteristicile copiilor din familiile în care mama este plecată peste hotare pentru o perioadă de timp îndelungată (cel puţin de un an de zile) şi să identifice nevoile educaţionale ale acestei categorii de copii.

Experimentul de constatare a fost realizat în şcolile din localităţile Congaz, Comrat (şcolile nr. 2, 4, 5) şi la şcoala nr. 1 din s. Tomai, Ceadîr-Lunga.

Interesant a fost studiul efectuat de studenţii Colegiului Pedagogic Bender, care a avut ca subiect problema demografică, şi cel realizat de studenţii din Cahul privind educaţia sexuală a tinerei generaţii.

Activitatea în ateliere s-a axat pe identificarea problemelor existente şi a posibilelor soluţii în trei domenii:

- Învăţarea prin cooperare şi dezvoltarea profesională;
- activitatea Cluburilor studenţeşti;
- trasee curriculare alternative.

Moderatorii discuţiilor au fost studenţii-participanţi la proiect care, pe parcursul a 18 luni, au acumulat abilităţile necesare.

Printre realizările obţinute în cadrul proiectului au fost menţionate următoarele:

- elaborarea şi implementarea cursului opţional *Învăţare prin Cooperare* a fost apreciată ca fiind necesară pentru creşterea profesională şi personală a viitorilor învăţători;
- bibliotecile celor 5 colegii pedagogice au beneficiat de donaţii de carte;
- constituirea, pe parcursul a 15 luni, a unei comunităţi de învăţare alcătuită din 136 de studenţi, 12 profesori, 13 formatori din diferite localităţi ale republicii.

La sfîrşitul Conferinţei participanţii şi-au exprimat dorinţa de a realiza noi proiecte de cercetare în colaborare cu studenţi şi profesori de la diferite instituţii de învăţămînt.

Valentina **CHICU,**
coordonator proiect

A deveni noi înşine – a avea un stil propriu – este un traseu, în esenţa sa solitar.
Dar pentru a deveni realitate, stilul personal are nevoie să se exprime, are nevoie de un mediu social.
Sîntem toţi diferiţi şi
dacă avem
dorinţa de a da un sens vieţii,
de a avansa şi a evolua,
dacă avem curiozitatea intelectuală –
vom privi diversitatea ca oportunitate pentru creşterea personală.
E în puterile noastre să construim un ecosistem de învăţare, cercetare şi autoedificare.

**Doar împreună putem:**

- trăi sentimentul de apartenenţă la un grup care împărtăşeşte aceleaşi idei
- cunoaşte ce e respectul de sine şi faţă de ceilalţi
- învăţa să luăm decizii de sine stătător şi în grup
- să devenim responsabili
- să ne formăm şi să ne exprimăm propria opinie
- să găsim echilibrul între dorinţa de a fi liberi şi relaţiile cu cei din jur.

# Specificul dezvoltării creativității elevilor cu deficiențe de auz



Nina **DANII**

Şcoala specială nr. 12, mun. Chişinău

*Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică sau practică, a oamenilor. Din acest motiv, este firesc să fie considerată forma cea mai înaltă a activității omeneşti.*

*A.Roşea*

Potrivit concepției moderne asupra creativității, aceasta constă nu doar în capacitatea copilului de a-şi exprima prin lucrări artistice lumea interioară, viziunea şi atitudinea față de mediul înconjurător, ci şi în capacitatea de a fi independent şi activ în orice domeniu de viață. Creativitatea presupune valorificarea calităților gîndirii, imaginației, puterii de investigare, manifestarea nestingherită a inițiativei şi fanteziei copilului, care se depărtează de schemele ştiute de el pînă acum.

Dezvoltarea însuşirilor creative constituie o sarcină de prim ordin a învățămîntului special şi nu există disciplină, activitate specifică corecțional-recuperatorie care să nu includă realizarea acestui obiectiv. Anume pe respectivul deziderat se bazează planificarea şi organizarea procesului educațional în şcolile pentru elevii cu deficiențe de auz.

Posedarea liberă a tuturor facultăților limbii este una dintre direcțiile în care trebuie să se dezvolte elevul cu deficiențe de auz, rolul primordial revenindu-i pedagogului. Unul din obiectivele realizate de cadrele didactice implicate în procesul educațional-recuperatoriu îl constituie corectitudinea utilizării tehnologiilor avansate în vederea dezvoltării creativității elevilor hipoacuzici, în funcție de particularitățile lor psihofiziologice. Ne-am propus să efectuăm un minisondaj printre învățătorii şi profesorii de la Şcoala specială nr. 12 pentru copii cu deficiențe de auz din mun. Chişinău, intenționînd să stabilim nivelul aplicării strategiilor didactice destinate produsului creator.

Studiul a fost efectuat pe un eşantion de 25 de respondenți, care reprezintă 65% din numărul de cadre didactice din instituție: 5 învățători, 7 profesori de lucru individual, 13 profesori la discipline.

**CHESTIONAR**

**Creativitatea în activitatea didactică**

1. Care dintre tipurile de creativitate enumerate mai jos le promovați frecvent în activitatea dvs.?
   - *Expresivă* – se manifestă la nivel de execuție, prin diverse soluții productive. Se caracterizează prin spontaneitate şi libertate de expresie.
   - *Productivă* – se manifestă prin soluții mai eficiente de producție, ca urmare a unor combinări şi recombinări, asocieri de date şi soluții cunoscute.
   - *Inovativă* – este legată de cea productivă şi expresivă, dar aduce o soluție nouă care sporeşte simțitor productivitatea.
   - *Inventivă* – depăşeşte calitatea şi performanțele creației productive şi inovative, deoarece produce o idee, soluție, tehnologie nouă, originală.
   - *Emergentă* – idei, teorii, soluții, tehnologii cu caracter de invenții sau descoperiri.
2. Care dintre aceste tipuri le considerați mai accesibile în activitatea cu elevii hipoacuzici?
3. Care dintre strategiile didactice destinate produsului creator le urmăriți în activitatea dvs.?

**Strategii didactice ale produsului creator**

**Tehnici de autoinstruire şi instruire reciprocă**
- Jocul didactic
- Asumarea de roluri
- Încercări-experienţe
- Descoperirea dirijată
- Formularea de soluţii
- Experimentarea
- Studiul independent
- Analiza de situaţie
- Activităţile practice
- Efectuarea de exerciţii
- Rezolvările de probleme
- Formarea de algoritmi
- Programarea cu răspunsuri construite
- Programarea cu răspunsuri la alegere
- Conversaţia
- Demonstraţia ilustrată
- Modelarea
- Expunerea etc.

**Mijloace de învăţare creativă**
- Jocul creativ
- Reproduceri ale operelor de artă
- 4 înregistrări sonore
- Seturi de imagini
- Filme didactice
- Planşe
- Aplice (figurine)
- Diapozitive
- Folii pentru retroproiector
- Diapozitive (diafilme)
- Montaje audiovizuale
- Truse didactice
- Machete funcţionale
- Colecţii
- Modele grafice
- Modele spaţiale, mulaje
- Hărţi
- Culegeri de probleme
- Modele de exerciţii
- Manualul etc.

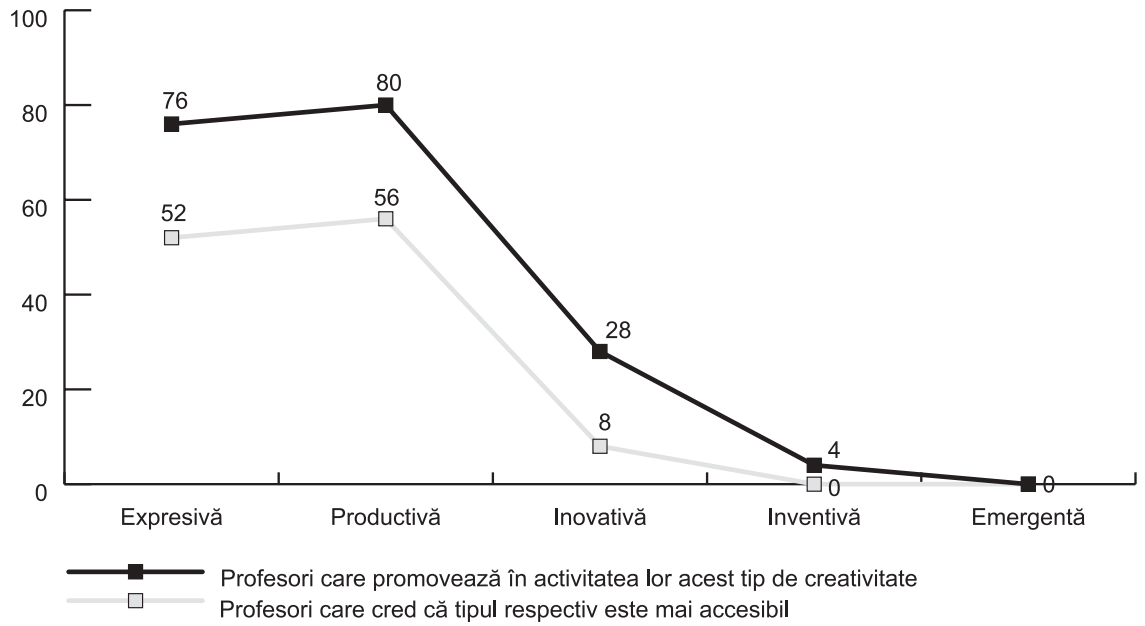
**Metode active**
- Brainstorming-ul
- Sinectica
- Dialogul
- Autochestionarul
- Matricea de descoperiri şi invenţii
- Studiul de caz
- Jocul de rol
- Problematizarea
- SINELG
- Scrierea liberă
- Acumularea
- Cinquain-ul
- Cubul etc.

4. Enumeraţi factorii ce vă stimulează creativitatea.
5. Enumeraţi factorii ce inhibă manifestarea creativităţii dvs.

***

**1-2.** Datele obţinute ne permit să concluzionăm că, luînd în consideraţie posibilităţile comunicative şi perceptive ale contingentului de elevi din şcoală, mai accesibilă este creativitatea *productivă* – 56% şi cea *expresivă* – 52%. Pentru tipul de creativitate *inovativă* s-au pronunţat 8%.

Toţi profesorii chestionaţi consideră că tipurile de creativitate *inventivă* şi *emergentă* nu se pot aplica în activitatea cu elevii deficienţi de auz din cauza particularităţilor proceselor cognitive ale acestei categorii de copii.



**3.** O mare importanță pentru stimularea creativității elevilor deficienți de auz o are corectitudinea folosirii strategiilor didactice destinate produsului creator şi adaptarea lor la particularitățile proceselor cognitive ale copiilor.

Dacă ne referim la tehnicile de autoinstruire şi instruire reciprocă, cadrele didactice aplică cel mai frecvent *jocul didactic* – 76%, *conversațiile* – 72%, *activitățile practice* – 72%, *programările cu răspunsuri la alegere* – 64%, *rezolvările de probleme* – 60%.

Pe al doilea plan se situează tehnicile *asumarea de roluri, studiul independent*, *efectuarea de exerciții şi formarea de algoritmi*, utilizate de 48% din numărul total de cadre didactice. La tehnici ca *încercări-experiențe, analiza de situații, programarea cu răspunsuri construite* şi *expunerea* s-au referit 32% dintre cei chestionați. *Descoperirea dirijată* şi *modelarea* sînt implementate de 40% din numărul de profesori, tehnici ca *inventarea de soluții, experimentarea* şi *demonstrația ilustrată* fiind menționate în răspunsuri de numai 16 % din respondenți.

Datele privind mijloacele de învățare creativă în activitatea educațional-recuperatorie ne demonstrează că printre cele mai solicitate sînt: *planşele* – 72%, *manualul* – 68%, *seturile de imagini* – 64%, *modelele de exerciții* – 56%, *trusele didactice* – 48%, *jocul creativ* – 44%, *reproducerile operelor de artă* – 40%, precum şi cele care presupun implicarea nemijlocită a analizatorului vizual: *înregistrările sonore* – 36%, *colecțiile* – 36%, *modelele grafice* – 44%, *hărțile* – 32%, *culegerile de probleme* – 36%, *figurinele* – 28%.

Foarte puțini profesori şi învățători utilizează mijloace tehnice de instruire, cum ar fi: *filmele didactice* – 12%, *diapozitivele* – 12%, *retroproiectorul* – 12%, *diafilmelele* – 16%, *montajele audio-vizuale* – 12% şi numai 8% – *machetele funcționale*.

O importanță deosebită în stimularea creativității elevilor o are implementarea metodelor active de instruire. La acest capitol, cel mai frecvent sînt utilizate: *dialogul*– 76%, *problematizarea* – 72%, *studiul de caz* – 60%, *jocul de rol* – 60%, *scrierea liberă* – 36%, *cubul* – 32%, iar cel mai puțin – *brainstorming*-ul (*asaltul de idei*) într-o variantă simplificată – 28%, *acumularea* – 20%, *autochestionarul* – 16%, *sinectica* – 4%, *SINELG* – 4%.

**4.**

| | Factorii ce stimulează creativitatea profesorului | Numărul de profesori | Numărul de cadre didactice (%) |
|---|---|---|---|
| 1. | Vocabularul şi inteligibilitatea vorbirii elevilor | 2 | 8 |
| 2. | Pasiunea pentru domeniu | 5 | 20 |
| 3. | Dragostea față de copii | 6 | 24 |
| 4. | Dorința de a vedea rezultatul muncii | 4 | 16 |
| 5. | Tendința de a cunoaşte | 4 | 16 |
| 6. | Dorința de a ajuta elevii | 5 | 20 |
| 7. | Stimularea interesului elevilor față de disciplină | 8 | 32 |
| 8. | Implementarea noilor tehnologii | 2 | 8 |
| 9. | Deprinderile creative ale elevilor | 3 | 12 |
| 10. | Capacitățile intelectuale ale profesorilor | 6 | 24 |
| 11. | Condițiile mediului (starea psihică a profesorului) | 2 | 8 |
| 12. | Nu au numit nici unul din factori | 10 | 40 |

Este evident că factorii stimulativi au o influență deosebită în activitatea creatoare a elevilor, însă capacitatea lor de a produce ceva nou, de a elabora idei, modele originale are la temelie creativitatea pedagogului. Principalul factor care impulsionează creativitatea profesorilor din şcoala noastră îl constituie *stimularea interesului elevilor pentru disciplina de studiu.* Acest aspect a fost menționat de 32% dintre cei chestionați. 24% au numit *dragostea față de copii* şi tot 24% – *capacitățile intelectuale ale pedagogului.* Au mai fost evidențiate: *pasiunea pentru domeniu* – 20%, *dorința de a ajuta elevii* – 20%, *dorința de a vedea rezultatul muncii* – 16%, *tendința de a cunoaşte* – 16%, *implementarea noilor tehnologii* – 8%, *vocabularul şi inteligibilitatea vorbirii elevilor* – 8%, iar 40% nu au specificat nici unul din factorii care le-ar stimula creativitatea.

**5.**

| | Factorii inhibitori | Numărul de profesori | Numărul de cadre didactice (%) |
|---|---|---|---|
| 1. | Cerințele curriculumului | 4 | 16 |
| 2. | Administrația | 1 | 4 |
| 3. | Lipsa de stimulare a creativității | 3 | 12 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4. | Efortul de pregătire | 4 | 16 |
| 5. | Indiferența elevilor | 8 | 32 |
| 6. | Lipsa de colaborare între profesori | 4 | 16 |
| 7. | Lipsa de interes din partea părinților | 3 | 12 |
| 8. | Supraoboseala | 1 | 4 |
| 9. | Nivelul pierderii de auz şi prezența diagnozelor asociate | 5 | 20 |
| 10. | Nivelul limitat de cunoştințe al elevilor | 6 | 24 |
| 11. | Atitudinea negativă a elevilor față de disciplină | 4 | 16 |
| 12. | Vocabularul limitat al elevilor | 8 | 32 |
| 13. | Lipsa mijloacelor didactice şi tehnice de instruire | 11 | 44 |

Toate cadrele didactice chestionate au numit o mulțime de factori care le inhibă creativitatea: *lipsa mijloacelor didactice şi tehnice de instruire* – 44%, *indiferența elevilor* – 32%, *vocabularul limitat al elevilor* – 32%, *cerințele curriculumului* – 16%, *efortul de pregătire* – 16%, *lipsa de colaborare între pedagogi* – 16%, *nivelul pierderii de auz şi prezența diagnozelor asociate* – 20%, *nivelul limitat de cunoştințe al elevilor* – 24%, *lipsa de interes din partea părinților şi lipsa de stimulare a creativității* – 12%, iar 4% – *supraoboseala şi relația cu administrația*.

Aceste date ne sugerează că profesorii din şcoala pentru hipoacuzici, luînd în considerare specificul proceselor cognitive al acestei categorii de elevi, alternează reuşit diverse tipuri de activități creatoare, captivîndu-i, trezindu-le interesul şi făcîndu-i să conştientizeze necesitatea de a pătrunde în esența disciplinei predate, de a o studia profund pentru a folosi cunoştințele şi deprinderile căpătate în procesul de integrare socioprofesională. Posibilitățile creatoare ale elevilor hipoacuzici pot fi dezvoltate, dacă se vor respecta următoarele condiții:

1. Cunoaşterea temeinică a particularităților psihofiziologice ale contingentului de elevi implicați în activitate, a potențialului comunicativ şi perceptiv al fiecărui elev.
2. Posedarea liberă a tuturor facultăților limbii – una din direcțiile importante în care trebuie să se dezvolte copilul deficient de auz. Imaginația limitată a elevului hipoacuzic urmează să fie stimulată spre inventarea noilor cuvinte folosite ulterior la implementarea diverselor metode de dezvoltare a aptitudinilor creatoare.
3. Înlăturarea barierei psihologice dintre elev şi învățător – condiție principală a activității creatoare în şcoala pentru deficienți de auz:

a) Elevul trebuie să simtă că are alături nu un profesor încorsetat de dogme şi instrucțiuni rigide, ci un prieten, mai în vîrstă şi mai experimentat.
b) Elevul trebuie să fie sigur că reflecțiile lui, mărturisirile pornite din adîncul sufletului, vor fi înțelese şi încurajate.
c) Elevul hipoacuzic trebuie să înțeleagă că are dreptul la propria părere.

4. Utilizarea diverselor posibilități de dezvoltare sistematică a logicii, creativității, vorbirii şi memoriei elevilor.
5. Implementarea formelor şi procedeelor cooperării didactice, a metodelor activ participative, în scopul mobilizării potențialului creativ al învățătorilor şi profesorilor la lecții.

Este important ca membrii colectivului didactic din orice tip de instituție şcolară să țină cont de cîteva îndemnuri de stimulare a creativității:

- *Gîndiți-vă azi la cea mai îndrăzneață idee, mîine ea nu va fi cea mai nouă.*
- *Fiți mai îngăduitori cu ideile altora, s-ar putea să aibă dreptate.*
- *Fiecare om poate fi creativ, trebuie doar să conştientizați acest fapt.*
- *Organizați-vă viitorul, prezentul este deja trecutul.*
- *Creativitatea este independentă de vîrstă, ea păstrează tinerețea.*

Capacitatea de a fi creativ este strîns legată de ceea ce înseamnă a fi uman. Ea afectează bunăstarea personală şi calitatea vieții, influențează modul în care ne acomodăm la paşii tot mai rapizi ai schimbărilor sociale, economice şi tehnologice. Astăzi aptitudinile creative sînt mai solicitate ca oricînd, profesorii deținînd un rol semnificativ în sporirea capacității creative a copilului.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**


1. Bucun, N.; Danii, A.; Andronachi, N.; Racu, A., *Bazele curriculare şi standardele învățămîntului special,* Chişinău, 2002.
2. Danii, N., *Pregătirea verbală a elevilor hipoacuzici pentru însuşirea programei de învățămînt (în bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale),* Chişinău, 1997.
3. Fryer, M., *Predarea şi învățarea creativă,* Chişinău, 1998.
4. Roşea, A., *Creativitatea gîndirii în grup,* București, 1997.

International
Reading Association
Rubrică realizată cu sprijinul Asociației Internaționale pentru Lectură



# Scrierea liberă: *dincotro şi unde?*



Tatiana **CARTALEANU**
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

*Scrierea liberă/freewriting* este o tehnică elementară ce vizează declanşarea creativităţii, formarea abilităţii de a-şi ordona gîndurile şi de a-şi orienta amintirile sau imaginaţia spre cele fixate de formula propusă ca titlu. Aplicarea *freewriting*-ului serveşte pentru acumularea de referinţe şi idei în vederea unei ulterioare discuţii, pentru începerea unei activităţi de scriere sau pentru pregătirea lecturii unui text cu subiect apropiat. Perfectă pentru etapele de *evocare* sau *reflecţie*, această tehnică poate fi debutul unui atelier de scriere sau acordul final al unei discuţii. Cel mai important este ca produsul scrierii libere să fie utilizat la maximum pentru *realizarea sensului.*

Un proverb, un citat ori un enunţ formulat de noi (afirmativ sau negativ, informativ sau interogativ – nu contează!), o îmbinare, un cuvînt-noţiune sînt suficiente pentru ca, după explicarea regulilor, să se declanşeze imaginaţia şi procesul de scriere.

**Algoritmul utilizării:**

a) Profesorul dă instrucţiuni (dacă este prima aplicare a tehnicii) şi stabileşte limita de timp. Aceasta va oscila între 3 şi 7 minute. Este bine dacă se poate porni un ceas care va da semnalul sonor adecvat la expirarea timpului.

**Reguli:**

1. Se înregistrează orice gînd în legătură cu subiectul dat, nu neapărat enunţuri finite. Nu se va cere ca textul produs să fie unul închegat.
2. Se scrie în regim nonstop, în linişte perfectă, fără a se discuta.
3. În lipsa ideilor, se menţionează în scris acest lucru, dar nu se opreşte procesul de scriere: *Nu am nici o idee; Nu-mi vine nici un gînd; Nu ştiu ce să scriu.*
4. Nu se acordă atenţie aspectului grafic şi nu se redactează, la această etapă, textul odată scris.

b) Profesorul enunţă sau afişează formula în baza căreia se va desfăşura scrierea liberă, alegînd una cu multiple valenţe şi posibilităţi de interpretare.

c) Elevul este obligat să scrie, înregistrînd orice asociaţii şi gînduri îi vin în minte, fără a urmări logica expunerii şi corectitudinea de limbă, fără a se opri din scris şi fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Obiectivul lui este să fixeze cît mai multe gînduri îmbrăcate în haină verbală.

d) Este bine ca şi profesorul să scrie o dată cu elevii.

e) Textele rezultate din *freewriting* nu vor rămîne nevalorificate, dar nici nu pot fi supuse unei evaluări şi aprecieri cu notă imediat după elaborarea lor. De aceea se recomandă a nu-i atenţiona pe elevi să scrie corect, pentru ca dificultăţile ortografice întîlnite să nu pericliteze procesul. Totuşi, este foarte important ca elevul să se obişnuiască, pînă la automatism, să scrie corect chiar şi atunci cînd nu produce o lucrare ce urmează a fi verificată.

f) La expirarea timpului, profesorul va solicita lectura unor texte produse prin scriere liberă sau le va utiliza ca suport pentru aplicarea altor tehnici, pentru elaborarea altor lucrări. Dacă se limitează doar la lectura textelor, ele pot deveni subiect de discuţie.

g) În cazul cînd sînt prea mulţi doritori să citească, profesorul organizează lectura textelor în grupuri mici. În aceste grupuri, va fi ales un text care se va citi întregii clase.
h) Profesorul îşi poate citi textul propriu, dar o va face la încheierea lecturii, ultimul.

Popularitatea deosebită a scrierii libere pentru etapa de *evocare* se edifică pe faptul că, în procesul elaborării lucrării proprii şi apoi al lecturii, se acumulează un număr mare de idei şi asocieri, pe care ulterior se *construieşte* înţelegerea personală a lucrurilor. În acelaşi timp, chiar şi elevul care nu dispune de informaţii privind un subiect şi nu ar putea răspunde la întrebarea *Ce ştii despre…,* poate să scrie *Ce-ţi trece prin gînd în legătură cu… .*

Un alt motiv pentru care tehnica dată intră în topul preferinţelor profesorale (o afirmăm în baza cîtorva sute de chestionare cercetate) este mobilizarea imediată şi plenară a elevilor. În fond, chiar scriind iniţial *Nu am nici un gînd,* elevul renunţă ulterior la acest joc şi începe să-şi înregistreze ideile. Mai menţionăm şi momentul că, pentru elevul care se teme de foaia albă din faţa lui, pentru elevul care nu are certitudinea că ceea ce scrie este corect, pentru cel ce priveşte orice lucrare scrisă ca pe o probă de evaluare, dreptul de a scrie *Nu-mi vine nimic în minte* exclude dreptul de a nu scrie nimic, iar enunţul respectiv poate deveni acea primă frază care îl va face să-şi declanşeze scrisul.

Cum va proceda însă profesorul atunci cînd încearcă să aplice tehnica, iar elevii scriu aproape toţi *Nimic nu-mi trece prin minte* pînă expiră timpul sau nu scriu şi gata!? Cel mai simplu e să renunţe, acordînd vot de neîncredere tehnicii sau elevilor. Dar aceştia pot fi ajutaţi.

Bunăoară, textul care urmează a fi studiat este un fragment din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă. Intenţia profesorului este să realizeze o scriere liberă, înainte de lectura cognitivă a textului, pentru a-i face pe elevi să simtă mai aproape de problemele secolului XXI nişte memorii scrise acum o sută şi ceva de ani, pornind de la celebra frază a lui Ştefan a Petrei: *Dacă-i copil – să se joace... .*

O activitate premergătoare scrierii libere, mai ales în clasele unde copiii încă se pornesc greu la scris, ar putea fi exerciţiul asociativ. Elevii sînt rugaţi să evoce trei imagini care le vin în memorie atunci cînd îşi amintesc de propria lor copilărie şi să înscrie cuvintele sau îmbinările respective pe fişe aparte, cu litere mari. Procedura durează nu mai mult de un minut, apoi fişele sînt prinse pe tablă, cu interpretarea pe care o dă autorul locului ales pentru fiecare dintre fişele sale. Primul elev prinde în centru fişa pe care scrie JOACĂ, alături – cea pe care scrie JUCĂRIE, iar izolat, pune fişa pe care scrie BUNICA. Următorul elev pune alături de cuvîntul JUCĂRIE – MINGE, alături de JOACĂ – MIJATCA, şi de la ea – fişa pe care e scris COPIII VECINI; cineva avea scrise cuvintele GHEM, MOTAN, ZGÎRIETURI şi le va pune între JOACĂ şi BUNICA, pentru că se juca în copilărie cu motanul bunicii etc. De cîte ori se vor exersa asociaţiile libere şi se vor construi lanţurile asociative, tot de atîtea ori tabloul va fi diferit. Fişele cu asociaţii coincidente pot fi plasate în alt loc sau se suprapun.

Cînd fişele tuturora vor fi prinse pe tablă, este cazul să se examineze cîteva şiruri, comentînd legătura dintre cuvinte ca pe o legătură dintre idei. E bine s-o facă elevii, dar şi profesorul poate interveni oricînd. Această evocare, abundînd în cuvinte şi imagini, i-a ajutat pe toţi elevii să se orienteze spre producerea textului în tehnica scrierii libere. Abia acum profesorul anunţă subiectul (*Scrieţi tot ce vă trece prin gînd, timp de 5 minute, în raport cu fraza: Dacă-i copil – să se joace…*), iar elevii vor scrie în baza enunţului citat. Astfel, şi exerciţiul asociativ, şi scrierea liberă vor constitui etapa de *evocare* a lecţiei. *Realizarea sensului* rezidă în lectura cognitivă/interogativă/intensivă a textului, iar *reflecţia* ar putea fi revenirea la cele produse anterior în tehnica *scrierii libere* sau o discuţie ghidată. Textele scrise înainte de lectură s-ar putea să se citească abia acum, pentru a remarca nişte coincidenţe şi deosebiri dintre copilăria *noastr*ă şi copilăria *lui*; s-ar putea încerca acum să se scrie ca din partea autorului: *Ce credeţi că ar scrie Ion Creangă, gîndindu-se la propria-i copilărie şi la această afirmaţie a tatălui?* Discuţia despre "copilul universal" din *Amintiri…* acum ar putea fi mai consistentă.

O altă modalitate de racordare a *scrierii libere* la obiectivele operaţionale ale lecţiei de limba română este utilizarea ei pentru elaborarea eseului. Elevii vor exersa scrierea eseului nestructurat într-o problemă dată de profesor.

Scrierea liberă poate deveni aici ceea ce – altfel – s-ar face într-un *brainstorming* sau *brainwriting*: acumularea ideilor. În final, fiecare elev va avea un eseu propriu, în care gîndurile vor fi ordonate şi organizate într-o manieră personală, dar profesorul va facilita *atelierul de scriere*.

Profesorul ştie că subiectul eseului va fi *Scriitorul şi istoria*; acesta s-ar putea propune în clasa a XII-a, după studierea monografică a operei lui Mihail Sadoveanu, Ion Druţă sau Marin Preda. Elevilor încă nu li s-a anunţat tema eseului, dar tema de acasă s-ar fi putut axa pe pregătirea pentru acest eseu.

La începutul lecţiei, se formulează enunţul pentru elaborarea unui text în tehnica scrierii libere: *De sub orice ruină izvorăşte un fluviu de melancolii.* Lucian Blaga

Elevii scriu timp de 5-7 minute, înregistrînd cu fidelitate ceea ce le sugerează această afirmaţie a scriitorului. Va urma lectura textelor scrise, iar în timpul ei, pe tablă, se vor fixa, în formă de *păienjeniş* sau *clustering,* ideile lansate. Acestea vor fi reperate în cuvinte sau îmbinări, rezumînd oarecum enunţurile. O modalitate de organizare este autorezumatul: mai întîi elevul îşi citeşte lucrarea, apoi trece la tablă cu caietul şi înregistrează ideile pe care le consideră interesante. Astfel, la încheierea lecturii, clasa are în faţa ochilor un tablou rezumativ al aportului tuturor la elucidarea problemei.

Activitatea următoare se va desfăşura deja sub dominaţia temei propuse pentru eseu: *Scriitorul şi istoria*.

Profesorul ar putea veni cu nişte întrebări călăuzitoare, care vor depinde de cît s-a scris deja pe tablă şi ce momente ale relaţiei scriitorului cu istoria au fost reflectate. Acum toţi se orientează spre opera scriitorului studiat monografic.

- De ce informaţii dispunem, din ce surse sînt acestea?
- Ce opinii ale criticilor şi istoricilor literari cunoaştem?
- Ce lecturi avem şi care e părerea noastră despre abordarea subiectelor de istorie în textele citite?
- Ce spune ştiinţa istoriei despre unele evenimente reflectate în textele numite?
- Care sînt gîndurile noastre în raport cu problema? etc.

Mai întîi, ideile se vor desfăşura, prin completarea schemei de pe tablă, cu referinţă la opera scriitorului ales. Vor apărea date, nume de personalităţi şi personaje, titluri de texte, idei formulate laconic. Dacă se lucrează pentru prima dată în această tehnică, la încheierea activităţii profesorul ar putea veni în ajutorul elevilor, marchînd cu cretă colorată, prin linii, legătura dintre diferite idei care s-ar putea aranja într-un eseu. Acesta va fi doar un model de interpretare a informaţiei şi sugestiilor acumulate.

Ulterior, elevii avînd şi ei schema în caiete, fiecare va lucra astfel pe propriul *clustering*, marcînd ideile pe care le va dezvolta şi chiar ordinea lor, cu cifre. Oricine are acum mînă liberă să utilizeze totul sau să nu profite de nimic din ce s-a spus şi s-a scris în clasă, dar nimeni nu poate spune că nu ştie despre ce să scrie.

Producerea eseului devine mult mai uşoară. Ea a fost facilitată de două activităţi (individuală şi comună) şi sinteza care se va scrie va reflecta punctul de vedere al autorului, dar şi ideile colegilor. După un asemenea exerciţiu pregătitor, nu mai există eşecuri. Chiar dacă vor diferi prin profunzimea abordării şi calitatea realizării, lucrările elevilor nu trebuie să fie sărace în idei şi referinţe la texte. Ele trebuie să le dea încrederea că pot scrie singuri. Acesta şi este, aproape întotdeauna, obiectivul atitudinal al aplicării respectivei tehnici: *a-l face pe elev să se convingă că poate scrie singur.*

# Organizarea ideilor pentru compunerea-paralelă



Angela **GRAMA-TOMIŢĂ**

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chişinău

*Cel mai bun lucru cînd eşti trist este să înveţi ceva.*
*T. H. White*

Paul Clarke, în lucrarea *Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme*, afirmă: *Şcolile noastre pot fi locuri minunate, fascinante şi creatoare, care pot revela noi modalităţi de a percepe, noi modalităţi de a fi...*

Aplicînd tehnicile de *Dezvoltare a Gîndirii Critice,* ne dăm bine seama că spusele de mai sus s-ar putea adeveri. Elevii gîndesc altfel şi reuşesc să creeze *opere*, redactînd texte literare şi metaliterare.

Obiectivul pe care ni l-am propus cînd am purces la elaborarea acestui articol constă în elucidarea paşilor de lucru la clasă pentru redactarea compunerii-paralele la etapa gimnazială, pregătindu-i astfel pe elevi pentru liceu, BAC etc., căci *şcoala*, după P. Clarke, *constituie doar unul dintr-o multitudine de stadii în călătoria învăţării.*

Ne-a părut interesantă, la acest capitol, *diagrama Venn*, una dintre tehnicile DGC menite a-l ajuta pe elev la sintetizarea şi sistematizarea cunoştinţelor, activitate care îi *eliberează mintea şi inima*, oferindu-i posibilitatea de a se exprima atît oral cît şi în scris.

*Diagrama Venn* este o tehnică de organizare grafică a informaţiei, rezultînd din discutarea a două şi mai multe concepte, noţiuni, idei, texte, care au afinităţi, dar şi deosebiri. Se aplică la etapa de *evocare* (pentru centrarea atenţiei asupra unei probleme; pentru actualizarea unor conexiuni şi coincidenţe dintre fenomene, fapte, pentru fixarea unor informaţii cunoscute) sau la etapa de *reflecţie* (pentru introducerea în scheme proprii a conceptelor analizate, a sensurilor deduse etc.).

Tehnica activizează mai multe tipuri de inteligenţă şi dezvoltă gîndirea analitică. Respectiv, deja construită, diagrama devine reper pentru dezvoltarea subiectului.

**Algoritmul utilizării:**

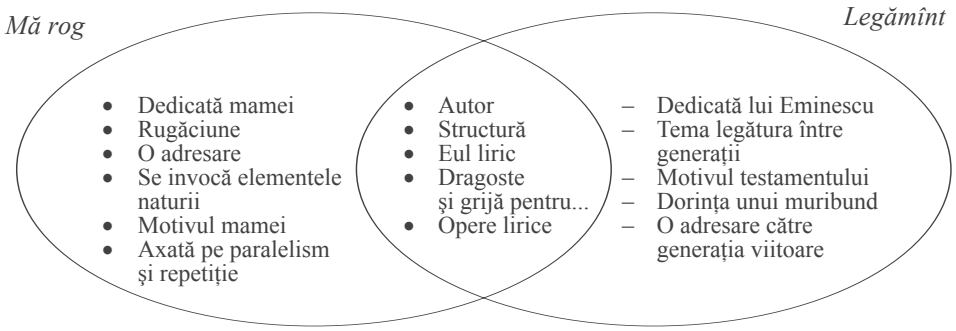
a) Se enunţă problema ce urmează a fi discutată.
b) Profesorul formulează un subiect care se pretează discuţiei şi comparaţiei cu un alt subiect, deja cunoscut.
c) Elevii vor examina, prin prisma unor noţiuni, conceptele numite de profesor, pe care le vor prezenta prin cercuri parţial coincidente.

d) Individual, în perechi sau în echipe, elevii desenează cercurile şi scriu textul/termenii/cuvintele necesare, prin care se repereză specificul fiecărei noţiuni.
e) Suprafaţa comună a cercurilor este haşurată şi pe ea se scriu afinităţile. Dimensiunile suprafeţei comune sînt raportate la măsura coincidenţei/diferenţei.
f) Perechile, echipele sau fiecare în parte (dacă e un grup puţin numeros şi s-a lucrat individual) fac prezentările.
g) Urmează un comentariu oral pentru fiecare divergenţă din reprezentarea grafică.

Elevii cl. a VI-a, la cea de-a patra oră de studiere a poeziei lirice *Mă rog* de Gr. Vieru, au lucrat cu poezia *Legământ*, realizînd următoarea sarcină: compară poeziile *Mă rog* şi *Legământ* de Gr. Vieru. Găseşte tangenţele, afinităţile, asociaţiile dintre ele. Tehnica în care s-a lucrat a fost *diagrama Venn*.

După 10 min. de discuţii, perechile scriu pe poster cîte o asemănare şi o trăsătură specifică fiecărui text, completînd astfel diagrama. Avînd schema ce inserează informaţia necesară, nu le rămîne decît să redacteze un text metaliterar, realizînd astfel obiectivele curriculare: *să comenteze poezia lirică, evidenţiind caracteristicile esenţiale ale acesteia; să compare două poezii lirice şi să găsească asemănările şi specificul fiecăreia*.

Drept exemplu, propunem lucrarea elevei A. Cojocaru.




*Poeziile **Mă rog** şi **Legământ** au fost scrise de Gr. Vieru, poet basarabean. Sînt opere lirice, în care sentimentele constituie un element de bază. Spre deosebire de poezia **Mă rog**, care reprezintă o rugă şi este dedicată mamei, **Legământ** conţine un testament, fiind dedicată memoriei lui Eminescu.*

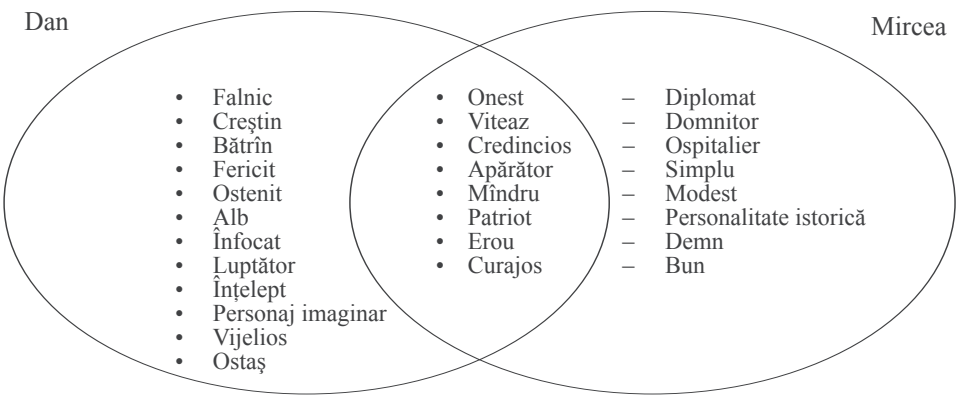
*Avînd o structură asemănătoare, un titlu care sugerează ideea, poeziile reuşesc, şi cu ajutorul mijloacelor poetice, să creeze o atmosferă ce captivează cititorul.*

*Vorbind la persoana I, eroul liric îşi exprimă părerea sau sentimentele faţă de mamă (**Mă rog**) şi faţă de opera lui Eminescu (**Legământ**). În prima poezie observăm îngrijorarea eului liric pentru mama, iar în a doua – grija pentru viitorul poeziei eminesciene.*

*Autorul, cu aceste poezii, completează tezaurul literaturii române din Basarabia.*

Un alt tip de compoziţie care interesează la etapa de gimnaziu este caracterizarea personajului. Compunerea-paralelă de caracterizare a personajului ar putea fi concepută, pornindu-se de la *diagrama Venn*, în cadrul studierii poemului eroic *Dan, căpitan de plai* (cl. a VII-a). Iniţial, elevii au lucrat în tehnica *gîndeşte-perechi-prezintă,* identificînd trăsăturile personajului principal, Dan, apoi au citit prima parte din *Scrisoarea III* de M. Eminescu, propusă de manual, la capitolul *Deschideri*. După lectură, lucrînd în perechi, elevii au determinat trăsăturile lui Mircea cel Bătrîn, personajul central din fragmentul citit.

Ultima etapă a presupus identificarea calităţilor comune ale lui Dan şi Mircea. Inserînd informaţia dată în schemă, elevii au obţinut *diagrama Venn*.



Ulterior, elevii au avut de realizat o compunere-paralelă de descriere a personajului principal: Dan din textul *Dan, căpitan de plai* şi Mircea cel Bătrîn din *Scrisoarea III* cu motto: *Iubirea de moşie e un zid*.

Pentru exemplificare, propunem textul redactat de S. State:

*Clasicii literaturii române, V. Alecsandri şi M. Eminescu, fiind interesaţi de istoria ţării, au creat texte în care proslăvesc trecutul glorios.*

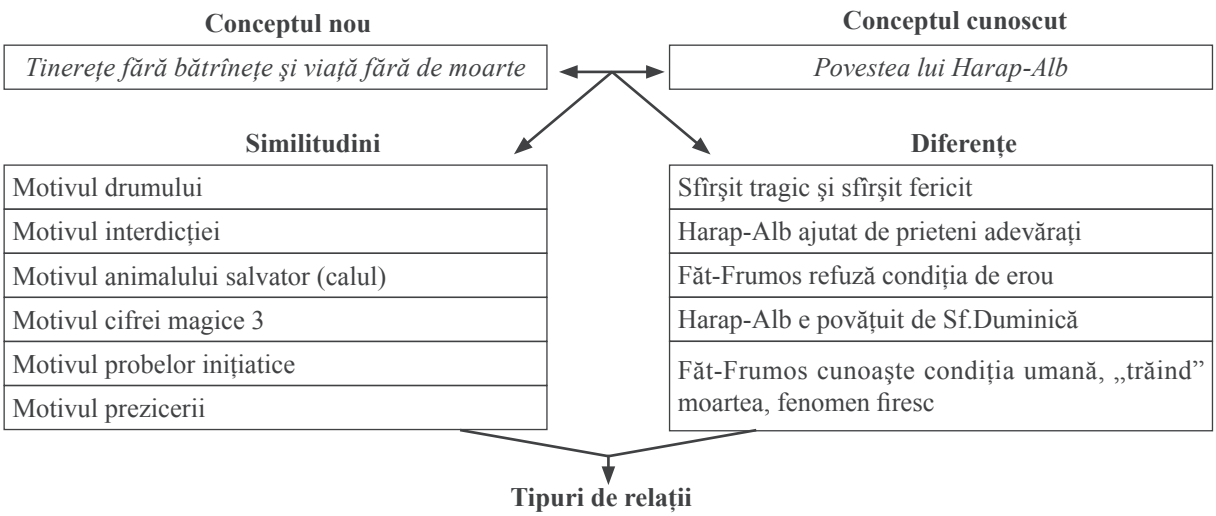
*Dan este personajul principal din poemul* ***Dan, căpitan de plai*** *de V. Alecsandri, iar Mircea cel Bătrîn, personalitate istorică, este personajul central din* ***Scrisoarea III*** *de M. Eminescu. Ambele personaje au devenit eroi, apărători ai libertăţii, veneraţi ani de ani de toţi. Aceasta se datorează faptului că ambii erau persoane deosebite. Dan era considerat un căpitan de plai, mereu gata a-şi da viaţa pentru meleagul natal. Dan era „domnul Ţării Româneşti".*

*Patriotismul este trăsătura care îi uneşte. Mircea este viteaz, voinic, mîndru. Calităţile care îl deosebesc de alţi domnitori sînt: ospitalitatea, blîndeţea, înţelepciunea şi simplitatea manifestate în confruntarea sa cu Baiazid.*

*Dan este vijelios, neînfricat, credincios patriei şi poporului. Ca un bun creştin ce este, el nu s-a lepădat de legea sa nici atunci cînd Ghirai i-a propus nenumărate daruri.*

*Atunci cînd vine vorba de apărarea ţării, şi Dan, şi Mircea devin înfocaţi, luptînd neînfricat şi stînd dîrz în faţa păgînilor. Aceasta îi face eroi recunoscuţi de toţi, trăsătura importantă a personajelor rămînînd iubirea de moşie care este ca un zid ce apără ţara de urgiile duşmanilor.*

Avînd o astfel de pregătire, elevilor le va fi mai uşor, la etapa liceală, să structureze, să organizeze informaţia în vederea redactării textului literar şi metaliterar. Pentru realizarea obiectivului curricular: să-şi formeze competenţe de muncă intelectuală, captivantă ar fi schema de organizare a informaţiei care constituie rezultatul muncii elevilor din cl. a X-a, la subiectul: *Basmul, specie a genului epic*. Fiind la ultima oră din capitolul dat, le-am propus să lucreze, în comparaţie, cu basmele *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte* de P. Ispirescu şi *Povestea lui Harap-Alb* de I. Creangă, finalitatea constînd în elaborarea unui text în care se face văzută relaţia dintre aceste două opere şi specificul fiecăreia.




Subiectul ambelor basme se axează pe motivul drumului, acesta însă este utilizat în scopuri diferite: Făt-Frumos îşi îndeplineşte misiunea pentru care s-a născut, iar Harap-Alb, datorită acestui drum, se maturizează, fiind pregătit pentru a împărăţi.

Sfîrşitul fericit al basmului *Povestea lui Harap-Alb* plasează textul mai aproape de sufletul omului, conştient de atmosfera de vis, ireală din operă, pe cînd finalul tragic al basmului *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte* îl situează în cîmpul filozofic, evidenţiind realitatea unei existenţe de la naştere pînă la moarte...

Prin aplicarea tehnicilor DGC vom obţine ca învăţarea să fie orientată spre un mod eficient şi creativ de a gîndi, a lucra şi a trăi.

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**

1. Buehl, D., *Classroom Strategies for Interactive Learning,* 2nd Ed., New-York, 2001.
2. Clarke, P., *Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme,* Editura ARC, Chişinău, 2002.
3. *Curriculum de liceu. Limbă şi comunicare*, Editura Cartier, Chişinău, 1999.
4. Hadîrcă, M., *Limba şi Literatura Română în cl. a VI-a. Ghidul profesorului,* Editura Litera, Chişinău, 2001.
5. Temple, Ch.; Steele, J. L.; Meredith, K. S., *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice,* Supliment al revistei *Didactica Pro...,* nr. 2, 2002.

# Formarea abilităților de a traduce un text la lecția de latină



Elena **VARZARI**

Universitatea de Stat din Moldova

*De un text clasic, cel bine ales fireşte, trebuie să ne apropiem cu modestie şi cu spiritul deschis al omului care ştie că are multe de învăţat.*

*Gh. Ghuţu*

Latina este una dintre limbile cu cele mai vechi tradiții de predare în Europa, dar și în Țările Românești, unde deschiderea în anul 1563 a primei şcoli cu predare în limba latină (*Schola Latina* de la Cotnari) a constituit un adevărat eveniment cultural. Studierea latinei a pornit întotdeauna de la studierea gramaticii, ceea ce este pe deplin explicabil, dacă ținem cont de faptul că o limbă nu poate fi cunoscută fără a-i cunoaşte gramatica. Paradoxal însă, în timp ce înșiși purtătorii acestei limbi înțelegeau să studieze o gramatică în sens larg, finalitatea văzînd-o în arta de a vorbi corect și, mai ales, în interpretarea textelor autorilor clasici, urmașii vechilor romani deseori au ajuns să discrediteze această disciplină printr-o gramaticalizare excesivă, care nu ținea cont nici de interesul, nici de uzul elevilor. Amintim, în acest context, situația creată la începutul secolului trecut cînd, în mai multe țări (în care, de altfel, se vorbeau limbi neolatine), s-a pus problema excluderii limbii "moarte" din programele de liceu și aceasta pentru că ea devenise o disciplină ruptă de realitate, elevii memorizînd reguli, excepții și paradigme, rostul cărora nu mai reușeau să-l afle. S-a uitat și, din păcate, se mai uită uneori și astăzi că gramatica unei limbi nu trebuie învățată ca un scop în sine. În cazul latinei, ea trebuie să-l apropie pe cel ce o învață de o limbă (care, după ce a dat naștere limbilor romanice, mai continuă să le îmbogățească resursele expresive), de o cultură și de o civilizație care au stat la baza celor moderne și, în mod deosebit, de o literatură care uimește și astăzi prin claritate, concizie, sensibilitate.

Orice profesor de latină se pomenește, la un moment dat, în fața a două dificultăți: în primul rînd, cum să realizeze apropierea omului modern de ceea ce are mai frumos și mai util lumea antică și, în al doilea rînd, cum poate fi evitat gramaticalismul excesiv. Răspunsul, în opinia noastră, nu este decît unul singur – lucrul cu textul pare a fi calea cea mai sigură de a forma la lecția de latină o personalitate creativă, cu un bogat orizont lingvistic și cultural, conștientă de aportul antichității la apariția și dezvoltarea culturii și civilizației naționale și a celei universale. Textul, atunci cînd corespunde cerințelor instructiv-educative, justifică și consolidează însuşirea paradigmelor, a regulilor gramaticale şi, totodată, oferă posibilitatea de a studia ideile estetice, filozofice, politice ale romanilor, viața lor publică și privată, facilitează interpretarea fenomenelor culturale de inspirație greco-latină prezente în cultura contemporană. *De facto*, textul este elementul-cheie al oricărei dintre etapele cadrului, dar și singurul criteriu de apreciere justă a cunoștințelor de latină, căci, în timp ce despre cineva se afirmă că posedă o limbă modernă dacă o vorbește, latina o cunoaşte acel care înțelege textul pe care îl citește și îi poate descifra în întregime conținutul [1]. De aici și prioritatea care trebuie să se acorde formării competențelor de a traduce un text la lecția de latină.

În linii mari, asemenea competențe se obțin pe tot parcursul studiului. Totuși, profesorii constată deseori că elevii lor traduc din latină prin ghicirea sensurilor, după ordinea cuvintelor sau intuitiv, ceea ce nu poate decît să denatureze mesajul textului. Situația se complică atunci cînd se operează cu traducerea textelor originale (traducerea din autori), unde fiecare cuvînt are un rol și un loc motivat nu atît de criterii gramaticale cît, mai ales, de preferințele stilistice ale autorului.

Pentru a depăși problemele sus-numite, profesorul trebuie să adopte o strategie de predare care să-i ajute pe elevi:

- să elaboreze un algoritm al traducerii;
- să aplice acest algoritm la traducerea unui text din autori;
- să identifice particularitățile de stil proprii autorului din care se traduce;
- să conștientizeze diferența tipologică, dar și similitudinile între limba-sursă (latina) și limba-țintă (româna).

Este de la sine înțeles că aceste obiective pot fi atinse doar atunci cînd se practică o predare activă/interactivă, care pune în valoare creativitatea elevilor, îi determină să descopere, să reflecteze, în definitiv – să gîndească critic. În acest sens, varietatea de metode și tehnici oferite de Programul *Dezvoltarea Gîndirii Critice* facilitează proiectarea lecțiilor ce au drept obiectiv principal formarea priceperilor și deprinderilor de a traduce și de a interpreta un text latin original.

Pentru exemplificare am ales *Eneida* lui P. Vergilius Maro, din care am selectat primele două versuri ale cărții a IV-a, considerată drept una dintre cele mai elaborate în plan estetic şi metric din creația poetului latin. În plus, axat pe o temă eternă (iubirea, mai exact tragedia unei iubiri nefericite pline de rătăciri şi amăgiri), mesajul acestei cărți oferă posibilitatea de a sensibiliza şi a motiva mult mai uşor lectura, traducerea şi interpretarea versurilor lui Vergilius:

*"At regina gravi iamdudum saucia cura*
*Vulnus alit venis et caeco carpitur igni."*

(*Aeneis*, IV, 1-2)

Cf. traducerea în română:

*"Dar ea, regina, mai de mult rănită*
*De-amarnica săgeată a iubirii,*
*Îşi tot nutreşte-n inima ei rana,*
*Un foc ascuns o mistuie."*

(*Eneida*, IV, 1-2, trad. T. Naum)

Pentru a proiecta o lecție de formare a priceperilor şi deprinderilor de a traduce un text latin original (în cazul dat o traducere din Vergilius), sînt necesare cîteva **condiții prealabile**:

- cunoaşterea unui minim lexical latin;
- cunoaşterea unui minim gramatical latin;
- abilități de lucru cu dicționarul;
- abilități de traducere a unui text adaptat;
- conştientizarea valorii artistice a textului lui Vergilius.

Cunoştințele şi abilitățile respective vor fi formate pe tot parcursul studierii limbii latine (traducerile din autori sînt propuse pentru clasa a XII-a de liceu), iar despre particularitățile estetice, istorice, filozofice ale operei lui Vergilius se va discuta la o lecție aparte ce va anticipa lecția de formare a abilităților de traducere.

**Resurse necesare pentru lecția dată:** dicționar latin-român, dicționar de sinonime al limbii române, fişe ce conțin cuvinte/îmbinări de cuvinte din versurile vergiliene citate, fişe cu variante de traducere în română a acestor versuri, elaborate de autori consacrați.

**Metode şi tehnici:** *lanțuri asociative, mîna oarbă, experimentul stilistic cu elemente de substituție.*

**I. Lanțuri asociative**[*]

Pentru etapa de *evocare* profesorul alege un concept apt să provoace curiozitatea vizavi de subiectul ce va fi abordat ulterior (*Eneida*, IV, 1-2), să declanşeze şi să stimuleze creativitatea, să apropie trăirile anticilor de cele ale omului modern, dar şi să actualizeze un minim lexical necesar pentru o traducere reuşită. Drept punct de plecare pentru activitatea elevilor poate servi, de exemplu, expresia lui Ovidius *"saevus amor"* ("iubire crudă, haină"):

- Elevilor li se propune să găsească trei cuvinte/sintagme care se asociază, în opinia lor, cu expresia amintită şi să le fixeze pe fişe separate.
- Căutînd conexiunile dintre idei, cuvintele/sintagmele înregistrate pe fişe de fiecare dintre elevi vor fi asociate pe tablă/pe un poster, astfel încît să formeze lanțuri care, în final, ar reprezenta un tablou general al conceptului. Succesiunea de idei, realizată treptat cu concursul întregii clase, este motivată în fiecare caz aparte de cei ce îşi plasează fişa în lanțul format de colegi. Atunci cînd o idee nu poate fi pusă într-o relație directă cu celelalte, se formează un nou lanț.

**II. Mîna oarbă** [2]

Pentru *realizarea sensului* este deosebit de importantă implicarea activă şi conştientă a elevilor în procesul de învățare, munca în colaborare creînd un mediu favorabil pentru gîndire, exprimarea ideilor proprii, rezolvarea eficientă a problemelor apărute în timpul traducerii. Considerăm relevantă afirmația lui David Popescu: "Profesorul trebuie să caute permanent cele mai bune forme de colaborare cu elevii, pentru a-i face să participe toți activ şi conştient la lecții, să traducă ei în oră textele, din prima pînă la ultima clasă, iar el să conducă procesul de elaborare a traducerii" [1].

Activitatea în grup, pe care o vom folosi la această etapă, poate fi precedată de o discuție referitoare la personajul ce domină cartea a IV-a a *Eneidei* – Didona, la care face aluzie subiectul gramatical al frazei ce urmează a fi tradusă – *"regina"*:

- Profesorul repartizează fişe cu secvențe decupate din *Aeneis*, IV, 1-2, cîte un set pentru fiecare grup creat, fiecărui membru revenindu-i cîte o secvență cu care va trebui să lucreze.
- Grupurile primesc sarcinile: (1) de a reconstitui fraza din opera lui Vergilius şi (2) de a o traduce. Pentru aceasta fiecare grup trebuie să precizeze, mai întîi, paşii pe care îi va urma în realizarea sarcinii propuse.

  *Exemplu:*

  1. Extragem din dicționarul latin-român forma inițială şi traducerea cuvîntului.
  2. Precizăm categoriile gramaticale ale acestuia.
  3. Specificăm cuvintele cu care poate să se acorde cuvîntul.
  4. Aranjăm cuvintele în propoziție potrivit topicii latineşti.
  5. Traducem cuvintele, ținînd cont de categoriile lor gramaticale.
  6. Realizăm traducerea integrală a frazei.
- Respectînd succesiunea paşilor, fiecare membru al grupului va trebui să afle rolul şi locul pe care îl va ocupa secvența sa. Este foarte important ca decizia luată să fie însoțită de argumente. Membrii

[*] Tehnica *lanțuri asociative* am exersat-o în cadrul proiectului DGC.

grupului pot pune întrebări de precizare, în urma cărora unele structuri ar putea fi reorganizate.
- În rezultatul discuțiilor, grupul propune o variantă a frazei reconstituite și traducerea ei.
- Se debrifează în comun activitatea desfășurată: se discută dificultățile apărute pe parcurs și se determină cauzele lor. Grupul modifică, îmbunătățește, dacă e cazul, tehnica traducerii adoptată anterior.
- Se confruntă varianta latină elaborată de către elevi cu organizarea propoziției la Vergilius. Se discută cauzele discordanțelor și se deduce principiul de structurare a topicii grupului nominal în *Eneida* – hiperbatul (dislocatio), stabilindu-se caracteristicile de bază ale acestei figuri de stil, fără înțelegerea căreia nu va fi posibilă ulterior o traducere eficientă.

**III. Experimentul stilistic cu elemente de substituție** [2]

Traducerea efectuată pînă acum este una *ad litteram*, ea poate reda un sens foarte apropiat de cel al textului latinesc, dar nu poate exprima și plasticitatea acestuia, pentru că se operează cu mijloace lingvistice specifice limbii latine. Traducerea definitivă trebuie să fie însă una literară. *De facto*, procesul traducerii presupune două faze: analiza și sinteza. Dacă în primul caz contează mai mult înțelegerea, descifrarea semnificațiilor textului, în cel de-al doilea accentul se deplasează pe identificarea unor mijloace cît mai adecvate pentru exprimarea acelor semnificații în limba-țintă [3]. Sinteza implică efectuarea unui examen riguros al resurselor lexicale și stilistice ale limbii în care se traduce și este o continuare firească a etapei precedente, cînd s-a urmărit analiza și clarificarea raporturilor logico-gramaticale din propoziția latină. Faza finală este una de re-creare a originalului latin în limba română, deci și tehnica ce va fi aplicată în acest context trebuie să fie una de stimulare a creativității și gîndirii critice:

- Din textul latinesc sînt selectate cîteva cuvinte semnificative: *cura,-ae; gravis,-e; vena,-ae; ignis,-is; caecus,-a,-um.*
- Din dicționarul latin-român elevii extrag toate sensurile cuvintelor respective și le precizează pe cele potrivite în cazul dat.
- Pentru fiecare dintre cuvintele considerate potrivite se indică echivalentele în limba română, utilizîndu-se, eventual, un dicționar de sinonime.

  *Exemplu: Cura, -ae*

  Din latină:
  1. grijă (îngrijorare, chin)
  2. grijă (îngrijire, preocupare)
  3. administrare, conducere
  4. iubire.

Acceptînd, în cazul dat, sensul adecvat (1), se caută în română echivalentul acestuia:
- frămîntare
- îngrijorare
- chin
- neliniște
- temere
- anxietate
- impacientă
- păs
- îngrijire etc.
- Se încearcă o substituire a cuvintelor din fraza tradusă la etapa anterioară cu echivalentele românești.
- Se apreciază compatibilitatea lor cu alte cuvinte din contextul dat, se evaluează valoarea lor stilistică, se comentează limitele substitutelor.
- După epuizarea procedeului substituției, se propune o traducere definitivă (literară, artistică) a fragmentului.
- La final pot fi consultate traducerile efectuate de poeți/traducători consacrați, evidențiindu-se sensurile preferate de aceștia pentru cuvintele cu care s-a lucrat mai sus (de exemplu: *cura, -ae = îngrijorare* (trad. N. Ionel), *săgeată a iubirii* (T. Naum), *chin* (D. Murărașu), *neliniște* (E. Lovinescu). Va fi pusă în discuție atît valoarea artistică a traducerilor cît și fidelitatea lor gramaticală față de originalul latin.

*Nota bene 1*: Pentru *evocare*, în locul tehnicii *lanțuri asociative*, poate fi utilizată *scrierea liberă*. Am preferat-o pe prima, întrucît ea presupune o colaborare mai strînsă, pregătește terenul pentru activitatea în grup din etapa a doua și generează o varietate mai mare de idei. Accentuăm în mod deosebit că, pentru a nu stopa creativitatea și spontaneitatea ideilor, propunem elevilor efectuarea acestei activități în limba română.

*Nota bene 2*: Aplicînd *mîna oarbă*, se va acorda atenție sporită divizării textului în secvențe. Întrucît variantele combinatorii ale cuvintelor în textul vergilian sînt deseori insolite, iar obiectivele noastre nu au prevăzut cercetarea în profunzime a potențialului expresiv al asocierilor de cuvinte, sarcina formulată de această dată la *realizarea sensului* poate fi facilitată prin segmentarea textului nu doar în cuvinte, ci și în îmbinări de cuvinte. Pentru a studia asocierile specifice stilului *Eneidei*, se va recurge la o altă tehnică – *secvențe contradictorii. Mîna oarbă* prezintă pentru lecția dată mai multe avantaje. În primul rînd, sînt conștientizate criteriile de orientare necesare traducerii. Am văzut mai sus că deseori se traduce prin ghicirea sensului sau intuitiv, ceea ce, în cazul dat, se exclude. În plus, se rezolvă o altă problemă a traducerii din latină – topica. Ordinea cuvintelor în latină – o limbă ce dispune de o structură sintetică – poate reprezenta dificultăți pentru

cei care vorbesc româna, o limbă analitico-sintetică în care funcţionează o topică principial diferită de cea latinească. Tehnica propusă îi va face pe elevi să deducă importanţa elaborării unor criterii specifice de traducere din latină şi, în mod special, să poată lucra cu informaţia lingvistică oferită de terminaţiile cazuale ale numelui, de cele personale ale verbului. În combinare cu *experimentul stilistic,* ea favorizează două tipuri de transformări inerente traducerii: transpoziţia şi substituirile. În al doilea rînd, *mîna oarbă* are capacitatea de a susţine motivarea elevilor pe parcursul activităţii, prin regulile sale ea fiind similară jocului didactic. Traducerea din latină este, în general, un fenomen care provoacă, dar şi intrigă. Iată cum îl descrie Gh. Guţu: "Cititorul dibuie, păşeşte cu grijă, calculează, combină, acceptă provizoriu ca posibilă o soluţie, o încearcă, reţine ce se poate considera ca teren cîştigat şi respinge ce nu rezistă probei, reia investigaţia, căutînd să se orienteze de la ce vede clar către ce se ascunde încă în întunericul misterios, primejdios, dar atrăgător. Terenul cîştigat e modest, trudnic dobîndit, dar e sigur. Se poate porni mai departe cu încredere, dar cu prudenţă" [4]. Paşii descrişi aici ne conving o dată în plus că nu se poate traduce din latină fără o strategie meticulos elaborată. Elevul trebuie învăţat să-şi aleagă tactica în funcţie de caracterul textului, obiectivele propuse. Doar astfel latina va fi o "gimnastică a minţii", va dezvolta gîndirea gramaticală şi cea logică, va forma deprinderi de a găsi legături între fenomenele lingvistice.

*Nota bene 3*: La utilizarea tehnicii *experimentul stilistic cu elemente de substituţie*, cuvintele vor fi triate în raport de specificul textului, de mesajul acestuia. Privite din perspectiva întregului cînt IV, versurile 1-2 sugerează, prin intermediul cuvintelor *cura*, *gravis*, *vulnus*, *ignis*, frica reginei Didona care se simte vinovată de sentimentele sale. Senzaţia de nelinişte, neclaritate ce copleşeşte acest personaj va determina întrebuinţarea anumitor unităţi lexicale. Se va lua în consideraţie şi faptul că fragmentul respectiv ilustrează faza iniţială de manifestare a iubirii.

În concluzie, ţinem să menţionăm că o asemenea lecţie de formare a abilităţilor de traducere a unui text latin original este doar una dintr-un sistem de lecţii. Astfel, în afara ariei noastre de exersare a rămas metrica. Întrucît aspectul sonor are o pondere aparte în cazul versificaţiei, acesteia îi va fi rezervată o lecţie aparte.

Asupra formării abilităţilor de traducere se va insista însă pe parcursul tuturor lecţiilor de latină, astfel realizîndu-se unul dintre obiectivele studierii latinei – cunoaşterea antichităţii clasice prin intermediul textelor.

**REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:**


1. Popescu, D., *Valoarea educativă a studiilor clasice*, Editura Didactică şi Enciclopedică, Bucureşti,1972, p.79.
2. Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu,* Editura Cartier, Chişinău, 2001, p.135-136.
3. Бархударов, Л. С., *Язык и перевод,* Москва, Международные отношения, 1975, p.233.
4. Guţu, Gh., *Traducerea din limba latină//Studii clasice*, Vol. VI, Editura Academiei RPR, Bucureşti,1964, p. 266.


# Evaluarea în cheia Dezvoltării Gîndirii Critice



Liuba **BUGA**

şcoala medie, Lozova, jud. Chişinău

Scopul şcolii constă în a-i ajuta pe copii să gîndească liber, să fie independenţi şi să devină personalităţi. Atît profesorii şcolari cît şi cei universitari caută să încurajeze dezvoltarea gîndirii critice. La ce ne referim atunci cînd vorbim despre gîndirea critică? Spre deosebire de alte procese cognitive ca memorarea, comprehensiunea, gîndirea critică oferă elevilor posibilitatea să-şi exprime propriile păreri, comparîndu-le, totodată, cu ale altora.

Cum putem evalua dezvoltarea gîndirii critice la elevi? Există strategii de apreciere a acesteia?

Evaluarea presupune măsurări şi judecăţi de valoare exacte. Fiind o componentă a paradigmei educaţionale, aceasta este la fel de importantă ca şi predarea-învăţarea şi are drept scop constatarea efectelor unei acţiuni educaţionale în cadrul obiectivelor urmărite. Din perspectiva relaţiei proces-produs şi produs-proces, evaluarea constituie un act necesar în luarea deciziilor privind desfăşurarea ulterioară a activităţii.

Apreciind gradul de dezvoltare a gîndirii critice, este semnificativ să abordăm relaţia de predare-învăţare mai mult ca un proces, decît ca un rezultat.

Cum evaluăm atunci cînd se aplică la clasă tehnicile DGC?

Vom menţiona chiar de la început că nu putem utiliza în evaluare criteriile cantitative. Încercările de a aprecia cantitativ dezvoltarea gîndirii critice s-ar asemăna cu măsurarea cantitativă, de exemplu, a culturii comunicative sau a conştiinţei critice a elevilor. În primul rînd, este dificil a estima cunoştinţele elevilor atunci cînd punem întrebări la care putem primi nu doar un singur răspuns corect. În al doilea rînd, să recunoaştem faptul că pe mulţi profesori îi interesează numai rezultatul muncii unui elev şi atunci devine mai puţin important însuşi procesul. Or, cadrele didactice trebuie să aprecieze nu numai rezultatul obţinut, dar şi modul în care copilul gîndeşte şi explică.

Mai mult ca atît, profesorii care caută să le insufle elevilor responsabilitatea pentru propria învăţare, îi îndeamnă să fie parteneri în procesul de apreciere. Evident, copiii îşi formulează şi dezvoltă idei clare despre realizările personale şi tendinţa spre o muncă continuă de autoperfecţionare.

Dacă în procesul de predare se utilizează tehnici de dezvoltare a gîndirii critice, între profesori şi elevi se înfiripă o relaţie de colaborare, în care rolurile acestora sînt diferite de cele de pînă acum. Respectiva relaţie se poate solda cu realizări sesizabile privind instruirea elevului, dar şi dezvoltarea personalităţii lui.

În acest caz, profesorii

- vor evalua următoarele capacităţi:
  - să definească principalele părţi ale unui text
  - să dea titlu unui text necunoscut etc.
- vor aprecia nivelul abilităţilor:
  - să lucreze eficient în grup
  - să combată ideile altora
  - să explice opiniile proprii etc.

Desigur, noi, profesorii, trebuie să ne bazăm mai mult pe criteriile calitative de evaluare, şi nu pe cele cantitative, deci nu ne putem bizui pe sistemul tradiţional de notare. În acest sens, ar fi bine să găsim singuri o modalitate convenabilă atît pentru elevi cît şi pentru noi înşine.

Actualmente, există numeroase strategii metodologice de evaluare a dezvoltării gîndirii critice, mai frecvent utilizată fiind *debrifarea*: la sfîrşitul lecţiei profesorul le propune elevilor să facă o autoevaluare, pentru a vedea în ce măsură a fost asimilată informaţia oferită, respectîndu-se cadrul *evocare-realizare a sensului-reflecţie.*

În continuare ne vom referi la un subiect concret, cu scopul de a demonstra o modalitate de evaluare pe parcursul unei lecţii, apelînd la taxonomia lui Bloom, adaptată de Sanders.

**Forme şi metode posibile de apreciere a dezvoltării gîndirii critice la elevi în cadrul lecţiei de limbă engleză cu tema "Gigantul Panda" (The Giant Panda), cl. a V-a**

Capitolul: Animal life (Viaţa animalelor)

Sarcina l: Numiţi animalele sălbatice cunoscute (*brainstorming*) şi clasificaţi-le în două categorii: cele care trăiesc pe teritoriul Moldovei şi cele care trăiesc în alte părţi (*clustering*).

(Folosind aceste metode, profesorul poate aprecia nivelul cunoştinţelor anterioare ale elevilor.)

Sarcina 2: Ce ştiţi despre ursuleţul Panda? Elevilor li se propune să prezinte informaţia, utilizînd tehnicile *scrierea liberă, gîndeşte-perechi-prezintă*.

(Profesorul evaluează abilităţile elevilor de a discuta, de a-şi argumenta opiniile, de a asculta pe alţii.)

Sarcina 3: Citiţi textul pe fragmente, lansînd diverse presupuneri (*lectura ghidată*).

(Profesorul apreciază abilităţile de analiză şi reflecţie critică.)

Sarcina 4: Ce se va întîmpla, dacă vom aduce ursuleţul Panda în pădurile noastre? Prezentaţi argumente.

(În acest mod, profesorul apreciază gîndirea analitică a elevilor.)

Sarcina 5: Folosiţi tabelul SINELG.

(Profesorul evaluează abilităţile elevilor de a sintetiza şi a trage concluzii în baza argumentelor pentru a verifica calitatea cunoştinţelor dobîndite.)

| Ştiu | Nou | Important | Confuz |
|---|---|---|---|
| Trăieşte pe teritoriul Chinei | Se alimentează cu frunze de bambus | Este agresiv doar uneori | |

Sarcina 6: Ce acţiuni veţi întreprinde pentru protecţia ursuleţilor Panda?

(Elevilor li se propune să reflecteze, să discute în perechi sau în grupuri şi să prezinte concluzia generală formulată în baza confruntărilor de opinii.)

Sarcina 7: Pentru o reflecţie mai extinsă profesorul propune elevilor să elaboreze un proiect privind protecţia animalelor din pădurile Moldovei.

În aşa mod, se apreciază calitatea învăţării, şi nu cantitatea cunoştinţelor achiziţionate în cadrul unei lecţii, mizîndu-se mai mult pe caracterul formativ, dar nu pe cel informativ al instruirii şi educaţiei.

# Games Theory and Practice in ESL Teaching



Iraida **MĂRGINEANU**
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

There is a common perception that all learning should be serious and solemn in nature and that if one is having fun and there is hilarity and laughter, then it is not really learning. This is a misconception. It is possible to learn a language as well as to enjoy oneself at the same time. One of the best ways of doing this is through games.

Language learning is hard work. Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games help and encourage many learners to sustain their interest and work.

For the beginning let us try to define what a game is. Let us take the situation when a little boy is kicking a ball in the house garden. Is this a game? The answer is no, what the boy is doing is play. Now let us take the second situation when the little boy is now kicking the ball with the intention of putting it into a goal, being previously told by his father to use his feet only but never the hands. Is this a game? Yes, it is. The difference between these two situations is slightly perceivable, but it is very important. In the first example, the boy played without any given rule, but in the second the kicking was ordered by a set of clearly stated rules. Add more players, form teams, and give points for successful achievement of the aim and you will have a competitive game.

A game is basically play governed by rules. A language game is exactly the same, but with clear linguistic rules to which all participants in the activity must conform.

The characteristics of a language game are:

A game is governed by rules. Playing just to pass the time will not have the same effect. To make a simple activity into a game it is enough to give a couple of rules and that is all.

A game has objectives. One of the rules and probably the main one is the achievement of an objective. This objective could be making points for correctness or finishing an activity first.

A game is a closed activity. Games must have a beginning and an end. It must be easy for the players, or the teachers, to know who is about to reach the aim.

A game needs less supervision from the teacher. This must be understood as linguistic supervision. Sometimes the teacher who acts as judge, scorer or referee conducts the game.

It is easier for student to keep going. Compared with pair or group work, a game has a ludic element that other interaction patterns do not have. This makes the activity more attractive.

Not all the games are the same. But to a certain extent all games reduce to the following four categories.

**Cooperative games**. In this type of game, the main action is centered in trying to reach the aim in cooperation. This type of game is excellent to encourage the shy students, since it requires the participation of all members of a team, group or pair. Some typical activities may include the competition of a drawing, putting things in order, grouping things, finding a pair or finding hidden things. Students are involved in the exchange of information to complete the task and in giving/following instruction.

**Competitive games**. As the name indicates, in this type of games there is an overt competition between teams, or sometimes of an individual against the rest of the class. The competition may also be of individuals against other individuals. The objective of this type of game is finishing or reaching the end before the other competitors, making more points, surviving elimination, or avoiding penalties. The rules may require the players to produce correct language as part of the game and force students to draw conclusions more quickly.

**Communication games**. The main objective of this type of game is getting the message over to the other players and reacting appropriately to their messages. For example when giving instructions, the player giving them must be clear, and the player following them must do exactly what he is required to. The tasks are usually practical, like following instructions, drawing, persuading other players, etc. This means that players will concentrate on the task rather than on the language, besides, students can see the results of their use of language at once which will help to build students' confidence.

**Code-control games**. This type of game requires

that students produce correct language: structures, spelling, pronunciation, etc. The production of correct language will make the players of the team win points.

It should be stated that regardless of the category a certain linguistic game belongs to, it will be really effective and produce immediate results only when the game succeeds in creating a *message-oriented communication*.

The term of *message-oriented communication* was coined by Black and Butzkamm in 1977. They used it to refer to those rare and precious moments in foreign language teaching when the target language is actually used as a means of communication. A prime instance of this use is classroom discourse, i.e. getting things done in the lesson. Sometimes real communicative situations develop spontaneously, as in exchanging comments on last night TV programme or someone's new haircut. The majority of ordinary language teaching situations before reaching an advanced level, however, are geared towards *language-oriented communication*, or what Rivers calls "skill-getting": they make use of the foreign language mainly in structural exercises and predetermined responses by the learners.

Since foreign language teaching should help students achieve some kind of communicative skills in the foreign language, all situations in which real communication occurs naturally have to be taken advantage of and many more suitable have to be created.

Two devices help the teacher in making up communicative activities: information gap and opinion gap. Information gap activities force the participants to exchange information in order to find a solution (e.g. reconstitute a text, solve a puzzle, write a summary). Opinion gaps are created by exercises incorporating controversial texts or ideas, which require the participants to describe and perhaps defend their views on these ideas. Another type of opinion-gap activity can be organized by letting the participants share their feelings about an experience they have in common.

By applying the principles of information gap and opinion gap to suitable traditional exercises the teacher can change them into more challenging communicative situations. Thus the well-known procedure at beginner's level of having students describe each other's appearance is transformed into a communicative activity as soon as an element of guessing (information gap) is introduced. However, not all exercises can be spruced up like this.

Many of the effective game activities are concerned with the learners themselves. Their feelings and ideas are the focal point of these games, around which a lot of their foreign language activity revolves. For learners who are studying English in a non-English-speaking environment it is very important to experience real communicative situations in which they learn to express their own views and attitudes, and in which they are taken seriously as people. Traditional textbook exercises - however necessary and useful they may be for pre-communicative grammar practice - do not as a rule forge a link between the learners and the foreign language in such a way that the learners identify with it. Meaningful activities on a personal level can be a step towards this identification, which improves performance and generates interest. And, of course, talking about something that affects them personally is eminently motivating for students.

Furthermore, learning a foreign language is not just a matter of memorizing a different set of names for the things around us, it is also an educational experience. Since our language is closely linked with our personality and culture, why not use the process of acquiring a new language to gain further insights into our personality and culture? This does not mean that students of a foreign language should submit to psychological exercises or probing interviews, but simply that, for example, learning to talk about their likes and dislikes may bring about a great awareness of their values and aims in life.

Learning is more effective if the learners are actively involved in the process. The degree of learner's activity depends, among other things, on the type of material they are working on. The students' curiosity can be aroused by texts or pictures containing discrepancies or mistakes, or by missing or muddled information, and this curiosity leads to the wish to find out, to put right or to complete. Learner's activity in a more literal sense of the word can also imply doing and making things, for example producing a radio program forces the students to read, write and talk in the foreign language as well as letting them "play" with tape recorders, sound effects and music. Setting up an opinion poll in the classroom is a second, less ambitious vehicle for active learning participation; it makes students interview each other, it literally gets them out of their seats and, which is very important, it culminates in a final product which everybody has helped to produce.

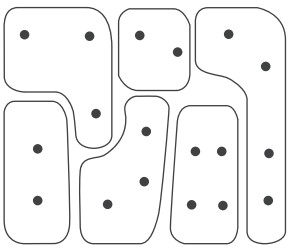
Quite an important factor in education towards cooperation is the teacher's attitude. The atmosphere within a class or group can largely be determined by the teacher, who - quite often without being aware of it - sets the tone by choosing certain types of games. It is also up to the teacher whether or not to join in the activity as an equal member (this being sometimes unavoidable for pair work in classes with an odd number of students) or remain in the background to help and observe. The first alternative has a number of

advantages: for example it reduces the psychological distance between teacher and students. Of course, the teacher has to refrain from continually correcting the students or using his/her greater skill in the foreign language to his/her advantage. If the teacher joins in the activity, he will then no longer be able to judge independently and give advice and help the other groups, which is the teacher's major role if he does not participate directly. Another advantage of non-participation is that the teacher may unobtrusively observe the performance of several students in the foreign language and note common mistakes for revision at a later stage.

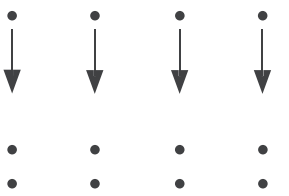
Whatever method is chosen, the teacher should be careful not to correct students' errors too frequently. Being interrupted and corrected makes the students hesitant and insecure in their speech when they should be really practicing communication. It seems far better for the teacher to use the activities for observation and to help only when help is demanded by the students themselves, even then they should be encouraged to overcome their difficulties by finding alternative ways of expressing what they want to say.

At the end of the game a summary must be given. In this summary the teacher should be very careful to encourage students, highlight the good points that occurred during that game and take opportunity to motivate his students. Here the teacher might want to correct the mistakes he noted down during the game, but making sure that no student is referred to as the "mistake maker". In this way all students will benefit from the correction.

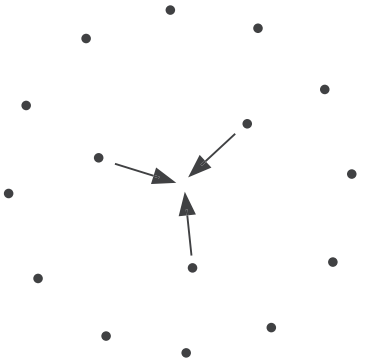
Since the majority of games are message-oriented activities and since the message can be transmitted only through communication, is very important the way of building the last one. For teachers who would like to change their procedures for handling classroom discussions, here are a few major ways of organizing discussion groups:



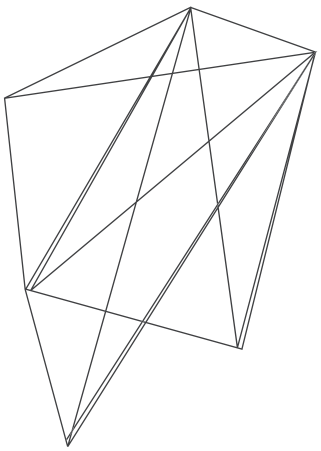
*Buzz groups*. A problem is discussed in small groups for a few minutes before views or solutions are reported to the whole class.



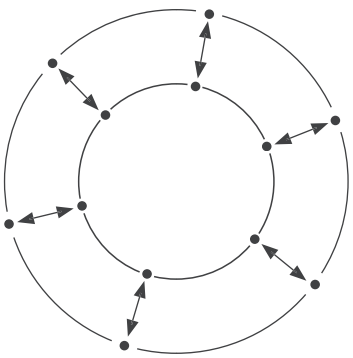
*Hearing*. "Experts" discuss a typical question and may be interviewed by a panel of students who then have to make a decision about that question.



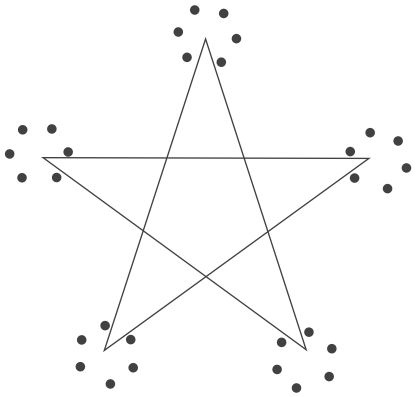
*Fishbowl*. All the members of the class sit in a big circle. In the middle of the circle there are five chairs. Three are occupied by students whose views (preferably controversial) on the topic or the question are known beforehand. These three start the discussion. They may be joined by one or two students presenting yet another view. Students from the outer circle may also replace speakers in the inner circle by tapping them on the shoulder if they feel confident that they can present the case better.



*Network*. The class is divided into groups, which should not have more than 10 students each. Each group receives a ball of string. Whoever is speaking on the topic chosen holds the ball of string. When the speaker has finished he gives the ball of string to the next speaker, but holds on to the string. In this way a web of string develops, showing who talked the most and who the least.



*Onion*. The class is divided into two equal groups. As many chairs as there are students are arranged in a double circle, with the chairs in the outer circle facing inwards and those in the inner circle facing outwards. Thus each member of the inner circle sits facing a student in the outer circle. After a minute of discussion all the students on the outer circle move on one chair and now have a new partner to continue with.



*Star*. Four to six small groups try and find a common view or solution. Each group elects a speaker who remains in the group but enters into discussion with the speakers of the other groups.

Since these ways of organizing discussion groups rather deal with discussion activities, I selected two games through which they can be successfully applied.

**B R A I N S T O R M I N G**

| | |
|---|---|
| **Aims** | *Skills*-speaking, writing<br>*Language*-conditional, making suggestions<br>*Other*-imagination, practice of important thinking skills |
| **Level** | Intermediate |
| **Organization** | Groups of four to seven students |
| **Preparation** | None |
| **Time** | 5-15 minutes |
| **Procedure** | Step 1. The class is divided into groups. Each group receives the same task. Possible task are:<br>a) How many possible uses can you find for a paper clip (plastic bag/wooden coat hanger/ teacup/sheet of typing paper/matchbox, etc)?<br>b) You have to make an important phone call but you have no change. How many ways can you find of getting the money for the call?<br>c) How many ways can you find of opening a wine bottle without a corkscrew?<br>d) How many ways can you find of having a cheap holiday?<br>The groups work on the task for a few minutes, collecting as many ideas as possible without commenting on them or evaluating them. *All* the ideas are written down by the group secretary.<br>Step 2. Each group reads out their list of ideas. The ideas are written on the board.<br>Step 3. The groups choose five ideas from the complete list (either the most original or the most practical ones) and rank them. |
| **Variations** | 1: After Step 1 the groups exchange their lists of ideas. Each group ranks the ideas on its new list according to a common criterion, e.g. practicability, costs, simplicity, danger etc.<br>2: Each group chooses an idea and discusses by analyzing its consequences. |
| **Remarks** | Brainstorming increases mental flexibility and encourages original thinking. It is a useful strategy for a great number of teaching situations. |

**C O N S E Q U E N C E S**

| | |
|---|---|
| **Aims** | *Skills*-speaking, writing<br>*Language*-future tense, conditional<br>*Other*-thinking creatively |
| **Level** | Intermediate |
| **Organization** | Groups of three to six students |
| **Preparation** | As many cards with an action on as there are groups |
| **Time** | 10-20 minutes |
| **Procedure** | Step 1. The class is divided into groups. Each group receives an action card presented below. Examples of actions:<br>a) A 25-hour working week is introduced.<br>b) A lorry driver empties a tankful of poisonous waste into the river near a town. |

| | |
|---|---|
| | c) Men can get maternity leave (paternity leave) like women.<br>d) Scientists discover that cancer is caused by pollution.<br>e) It is forbidden to broadcast commercials on TV.<br>Each group now has to think of all the possible long-term and short-term consequences this action may have. The group secretary writes down all the consequences.<br>Step 2. When the group cannot think of any more consequences they exchange cards with another group. With each new card a different group member becomes secretary.<br>Step 3. The consequences of the whole action are shared and discussed with the whole class. |
| **Variations** | Each student can work out consequences on his own before working in a group. |
| **Remarks** | It should be stressed that there is rarely a chain of events triggered by one action alone. This technique is slightly misleading, as it does not take complex situations and reasons for actions into account. Nevertheless it may help students realize that simple actions may have far-reaching consequences. |

**ACTION**

| **CONSEQUENCES** | **Next few days** | **Next year** | **Next 20 years** |
|---|---|---|---|
| | | | |

Good luck in teaching and... having fun!

**REFERENCES:**


1. Byrne, D.; Ryxon, S., *Communication Games*/ ELT Guide 1, London: The British Council, 1979.
2. Harmer, J., *Teaching and Learning Grammar*, Longman, 1993.
3. Klippel, F., *Keep Talking (*communicative fluency activities for language teaching), Cambridge University Press, 1996.
4. Lee, W.R., *Language Teaching Games and Contests*, Oxford University Press, 1981.
5. Rinvolucri, M., *Grammar Games* (cognitive, affective and drama activities for EFL students), Cambridge University Press, 1995.

# Formarea profesorilor



Sorin **CRISTEA**

Universitatea București

***Formarea profesorilor*** reprezintă *obiectivul general* al *universităților pedagogice*. Această finalitate corespunde *funcției* de dezvoltare a "competențelor profesionale globale" care constituie o necesitate *obiectivă* în contextul societății postmoderne, informaționale (vezi G. et J. Pastiaux, *Precis de pédagogie*, Nathan, Paris, 1997, pag.122-129).

*Obiectivul general* al *universităților pedagogice*, angajate direct în formarea profesorilor, implică *integralitatea*: 1) *structurilor de formare* (inițială-continuă); 2) *cunoştinţelor şi capacităților dobîndite de viitorul profesor la nivelul*: a) *disciplinelor de specialitate* predate (aprofundate dintr-o perspectivă *intra* şi *interdisciplinară*); b) *ştiinţelor educației* (aprofundate teoretic/*pedagogie generală*; metodologic /*didactica specialităților*; practic/*activități concrete* de educație/ instruire observate şi realizate în mediul şcolar).

În *sistemele (post)moderne de învățământ*, obiectivul general al activității de *formare a formatorilor* este realizat într-un cadru organizatoric mai larg, nelimitat la nivelul universităților pedagogice. *Formarea profesorilor şcolari* are un caracter *unitar* şi *diversificat*.

*Caracterul unitar al activității de formare a profesorilor* este asigurat în cadrul *învățământului superior*: a) *scurt* – pentru profesorii/institutorii din învățământul primar; b) *lung* – pentru profesorii de toate specialitățile din învățământul secundar, uneori şi pentru cei din învățământul primar.

*Caracterul diversificat* este asigurat prin coexistența unor *structuri* de formare a profesorilor *organizate*: a) *simultan* (cu pregătirea de specialitate din facultăți, prin catedre şi departamente de profil – vezi de exemplu, *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,* care funcționează în sistemul de învățământ din România); b) *succesiv* (după absolvirea treptei I a învățământului superior, în instituții specializate pedagogic – vezi de exemplu, *Institutul Universitar pentru Formarea Profesorilor*, care funcționează în sistemul de învățământ din Franța; c) *integral*, prin instituții de profil pedagogic, realizate în învățământul superior *scurt*/*Colegiile* pedagogice şi *lung*/*Universitățile pedagogice* (angajate inclusiv pentru formarea profesorilor necesari în învățământul primar şi pentru specializările aprofundate realizate *postuniversitar*).

*Universitățile cu profil pedagogic* organizate *integral* (*formare* prin: pregătire de specialitate – studiul ştiinţelor educației – aplicații în mediul şcolar) propun studenților *un curriculum* cu o *fundamentare epistemologică* şi *socială* aparte. Proiectarea, realizarea şi dezvoltarea sa este orientată, în mod special, în direcția dobîndirii următoarelor *competențe specifice* activității de profesor care anticipează *integrarea optimă* a absolvenților în diferite medii pedagogice şi sociale:

a) echilibrarea continuă a capacităților angajate între "formarea de specialitate (cunoaşterea disciplinelor de *predare*) şi formarea profesională psihopedagogică" şi socială;
b) cunoaşterea profundă a disciplinelor pe care le predă din perspectiva resurselor lor formative maxime;
c) stăpînirea "tehnicilor" de elaborare, transmitere şi valorificare eficientă a mesajelor pedagogice în diferite contexte şcolare şi extraşcolare;

d) organizarea acţiunilor didactice la nivelul unor *strategii manageriale* de "edificare a unei personalităţi libere şi responsabile prin intermediul obiectului predat" (vezi I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru, *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chişinău, 2000, pag. 45-47).

Fundamentele epistemologice ale curriculumului, proiectat la nivelul *universităţilor pedagogice*, sînt de natură *intra* şi *interdisciplinară*.

Natura *intradisciplinară* este evidentă în cazul ştiinţelor educaţiei (pedagogice) care asigură *nucleul* activităţii de formare a profesorilor pentru toate nivelurile de învăţămînt (primar, secundar, superior), pentru toate specialităţile care acoperă materiile şcolare incluse în structura planului de învăţămînt. La bază sînt plasate *ştiinţele pedagogice fundamentale* care formează "nucleul epistemic tare" al domeniului în plan conceptual şi metodologic: *Teoria generală a educaţiei*; *Didactica generală* (*Teoria generală a instruirii*); *Teoria curriculumului*. În raport de acestea sînt propuse alte ştiinţe ale educaţiei (cu statut obligatoriu, opţional, facultativ), dezvoltate în raport de cele *fundamentale* prin: a) aplicaţii particulare (*Pedagogia învăţămîntului – preşcolar şi primar*; *superior*; *Pedagogia socială*; *Evaluarea activităţii educaţionale*; *Didactica* diferitelor discipline şcolare/*Metodica specialităţii* etc.); b) abordări metodologice specifice (*Metodologia cercetării pedagogice*; *Istoria pedagogiei; Pedagogia comparată* etc.) – *vezi Programe analitice la cursurile universitare*, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Catedra de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău, 2001.

*Natura interdisciplinară a curriculumului* este o trăsătură structurală proprie universităţii pedagogice. Ideea construcţiei interdisciplinare este angajată la nivel global fiind concentrată şi exprimată prin formula "*Curriculum psihopedagogic universitar de bază*" (vezi I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru, 2000). Aceasta vizează nu numai interdisciplaritatea tradiţională *pedagogie-psihologie,* ci şi dezvoltarea unor noi raporturi epistemologice concretizate la nivelul unor ştiinţe pedagogice de graniţă (*Managementul educaţional*; *Comunicarea educaţională*; *Etica pedagogic*ă etc.) şi în cadrul unor *didactici aplicate,* care valorifică progresele constructivismului structural de tip genetic (J. Piaget) dar, mai ales, de tip socio-cultural (L. S. Vîgotski, J. S. Bruner etc.).

Fundamentele sociale ale curriculumului, dezvoltate la nivelul *universităţilor pedagogice*, sînt asigurate prin noile *paradigme* angajate în procesul de *formare a formatorilor*. Acestea conferă *profesorilor-absolvenţi resurse* şi *roluri* suplimentare, care stimulează integrarea lor profesională ca *educatori* şi *instructori* dar şi ca *orientatori*, *consilieri*, *animatori culturali* sau *parteneri comunitari* implicaţi cu responsabilitate în existenţa şcolară dar şi extraşcolară a elevilor şi părinţilor, a altor factori socio-pedagogici identificaţi şi valorificaţi la nivel local şi teritorial.

*Standardul profesional* propus la nivelul universităţii pedagogice delimitează "cadrul referenţial" de formare a formatorilor în raport de patru *modele* sau *paradigme* de tip: 1) *comportamental* – accent pe competenţele/ capacităţile didactice; 2) *artizanal* – accent pe competenţele/capacităţile practice "învăţate pe teren"; 3) *critic* – accent pe competenţele/capacităţile de cercetare şi reflecţie pedagogică"; 4) *personalizat* – accent pe competenţele/capacităţile ce "asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieţii" (I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru, 2000, pag.119-124).

În termeni de politică a educaţiei, consacraţi la nivel de UNESCO, cele patru *paradigme* corespund unor *obiective* care vizează prioritar: a) cunoştinţele (*savoir*); b) deprinderile şi strategiile (*savoir faire*); c) atitudinile pedagogice (*savoir-être*); d) atitudinile faţă de profesie în perspectiva educaţiei permanente (*savoir devenir*) – vezi Jacques Delors (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi, 2000. Ca finalitate socială, profilul rezultat este cel care accentuează existenţa *profesorului*: a) *instruit*; b) *tehnician*; c) *reflexiv*; d) *actor social.*

Absolventul universităţii pedagogice este sau devine, în perspectiva societăţii (post)moderne, informaţionale, exponentul celei de-a patra *paradigme* care fixează "referenţialul cadrului didactic" la nivelul valorilor pedagogice practicate de un autentic *actor social*, integrat deplin în viaţa comunităţilor educaţionale locale şi teritoriale.

Acest statut de *actor social* presupune integrarea în plan superior, cognitiv şi atitudinal, a celorlalte roluri asumate de profesorul şcolar, pregătit prin universitatea pedagogică la nivel: a) *didactic* (specialist în *predarea-învăţarea-evaluarea* unor discipline şcolare); b) *tehnologic* (specialist în selectarea şi adaptarea celor mai eficiente strategii didactice în situaţii pedagogice diferite) c) *reflexiv* (specialist în cercetarea operaţională a educaţiei / instruirii, în contextul unei practici didactice diversificate).

*Evoluţiile activităţii de formare a profesorilor* vor răspunde cerinţelor sociale aflate în permanentă schimbare calitativă, ceea ce va impune "îndeplinirea unor sarcini noi în contexte educaţionale noi" (vezi Liliana Nicolaescu-Onofrei, *Formarea profesională continuă. Modele funcţionale*, în *Didactica Pro…* Revistă de teorie şi practică educaţională, nr. 1 (17)/2003, pag.39-44). *Modelele funcţionale* exersate anticipează deja noi variante de *dezvoltare organizaţională* (integrarea structurilor specializate în formarea iniţială – continuă; orientarea mai pronunţată spre sisteme de formare de tip postuniversitar etc.) care vor influenţa (îndeosebi pe termen mediu şi lung) şi destinul universităţilor pedagogice şi al absolvenţilor săi.