Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. "PRO DIDACTICA"
Nr.5(9), 2001

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Liliana **NICOLAESCU**
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:
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic şi fotografii:
Nicolae **Susanu**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 542976, 541994, 542556
Fax: 544199
E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument . . . 3

CURRICULUM VITAE
Anatol Gremalschi
Institutul de Politici Publice . . . 4

RUBICON MANAGERIAL
Gheorghe Gîrneț
Aspecte ale rolurilor manageriale în conducerea unităților şcolare . . . 8

QUO VADIS?
Boris Volosatîi
Schimbarea statutului profesorului . . . 10
Dan Bogdea
Spre o solidaritate de breaslă a pedagogilor . . . 12
Zinaida Galben-Panciuc
Renaştere aidoma păsării Phoenix . . . 13
Elena Muraru
Reforma învățământului superior întru recunoaşterea şi echivalarea studiilor . . . 15
Alexandru Gromov
Farmecul dascălului . . . 16
Ion Iachim
Sînt profesor, fiindcă... . . . 17
Nadia Cristea
"Sîntem pentru o competiție sănătoasă a tuturor formelor de învățămînt"
Interviu cu dl Aurelian Silvestru, director al Liceului "Prometeu" . . . 18
Dana Terzi
Profilul profesorului eficient . . . 20

MAPAMOND PEDAGOGIC
Statutul profesorului în societatea japoneză . . . 24

EX CATHEDRA
Vlad Pâslaru
Demersurile filozofic şi educațional ale statutului profesorului şcolar . . . 26
Eliza Dulamă
Desăvîrşirea ethosului profesorului . . . 27
Sorin Cristea
Proiectarea pedagogică din perspectivă curriculară . . . 34
Valeriu Cabac
Strategii de evaluare a rezultatelor şcolare . . . 37
Nicolae Silistraru
Metodele educației morale tradiționale . . . 40
Grigore Vasilache
Perfecționarea profesorilor de informatică: realizări şi perspective . . . 43

RETROSPECTIVE PEDAGOGICE
Otilia Dandara
Comenius – părintele pedagogiei moderne . . . 45

VADEMECUM PSIHOLOGIC
Aglaida Bolboceanu, Iurie Baxan
Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan . . . 49
Ludmila Mazilu
Exerciții pentru crearea unui climat de liniște . . . 52

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE
Angela Grama-Tomiță
Studiul de caz şi textul artistic . . . 55
Aliona Zgardan
Tehnica Secvențe contradictorii . . . 58
Veronica Crețu
10 easy strategies to make your ESL writing classroom successful . . . 60

DICȚIONAR
Sorin Cristea
Statutul profesorului . . . 62

SUMMARY . . . 63

AUTORII NOŞTRI . . . 64

EX LIBRIS

Nadia **CRISTEA**



Argument

În ajun de ziua profesorului mi-am zis că cel mai frumos cadou pe care-l pot oferi primei mele învăţătoare sînt cărţile pentru copii. Demult nu mi-a fost dat să văd atîta licărire în ochi. Cu un profund altruism s-a bucurat pentru elevii ei că, în sfîrşit, vor avea ce citi, pentru oportunitatea de a lucra cu texte noi.

În decursul celor cîteva ore petrecute împreună a vorbit doar despre ingeniozitatea şi sîrguinţa copiilor, despre manualele de alternativă şi despre faptul cît de reuşit le foloseşte la matematică. Cu un entuziasm (ce rar folosim acest cuvînt!) de neimaginat îmi povestea despre evaluarea naţională la clasa a IV-a, pe care a simulat-o cu elevii ei din clasa I, experienţă pe care intenţionează s-o repete pentru a-i obişnui pe aceştia să nu simtă o stare de disconfort în perioada adevăratei testări, pentru a-i învăţa să accepte evaluarea ca atare, or, viaţa însăşi e creată, în bună parte, din evaluări.

Nu mi-a pomenit nimic de sănătate, de necazuri sau neajunsuri, despre muncile interminabile din gospodărie... Ci plină de griji... să reuşească să întocmească planurile şcolare pentru a doua zi, să fie în pas cu inovaţiile din ştiinţele educaţiei, să urmeze măcar 1-3 zile de perfecţionare... Cît despre gradul didactic, l-ar susţine doar ca pe un imbold pentru colegii ei mai tineri. Şi tot Ea pare să fie necăjită ("Mi-e milă de copii") şi din cauza profesorilor ajunşi întîmplător în învăţămînt datorită anumitor aranjamente sau conjuncturii, şi nu după chemarea sufletului aşa cum ar fi firesc.

*Pentru a cîta oară ne întrebam: de ce la facultăţile **pedagogice** nu se susţine la admitere o probă la măiestria **pedagogică**? Poate că i-ar face pe viitorii studenţi să cugete mai mult la alegerea profesiei, cîştigînd astfel concurenţa sănătoasă. Poate ar trebui să mediteze şi organele de resort, care se află deseori în imposibilitatea de a opri plecarea sutelor de profesori peste hotare. Deşi avem suficienţi absolvenţi cu diplomele necesare, nimeni nu vrea să ia locul celor "evadaţi". O fi ea firească, plecarea în condiţiile noastre, dar e firească şi substituirea cadrelor lipsă. Stînd pe gînduri la răscrucea celor fireşti, copiii noştri nu au timp să aştepte rezolvarea problemei, ei cresc...*

Să revin la învăţătoarea mea (ce a stat la începuturile miilor de tineri de pe această palmă de pămînt), care este profesoară prin excelenţă, prin vocaţie i-a fost hărăzit să educe. Respectată şi acceptată de întreaga comunitate, Ea a reuşit să susţină cu brio evaluarea impusă de aceasta, asigurîndu-şi un nume pentru generaţii întregi. Ea a fost pentru noi un model de comportament, prestanţă, educaţie, nemaivorbind de conştiinciozitatea de care dădea dovadă în tot ceea ce făcea... Deşi toate acestea le aveam şi acasă, în familie, prezenţa lor între pereţii şcolii nu făcea altceva decît să ne consolideze crezul în frumos.

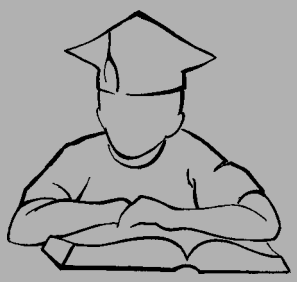
Dragostea şi respectul reciproc au trezit dorinţa colegilor mei de a deveni profesori. Şi acest deziderat a devenit o realitate atunci cînd noi, cinci fete din cele zece, am absolvit instituţii cu profil pedagogic, năzuind să fim asemeni învăţătoarei noastre.

Toate acestea mă fac să cred că dacă profesorul munceşte după chemarea sufletului, nimic nu este în stare să-l convertească, iar vicisitudinile vieţii îi dau putere de creaţie. Muncind cu dăruire şi respect de sine, un asemenea profesor nu-şi va permite niciodată să compromită deontologia profesională.

Şi adeseori în meditaţiile sale dascălul va căuta răspuns la întrebarea: Ce înseamnă "a trăi" în această lume? E vorba de a fi cuprins pur şi simplu în ea sau de a face parte din ea? Răspunsul la aceste întrebări îi va determina esenţa şi destinul... Îşi va spune sieşi şi le va spune şi celorlalţi: nu este adevărat că resursele sînt insuficiente, că noi sîntem săraci, slabi, neputincioşi, că nu e timp... că nu sînt bani... mijloace... (toate acestea nu sînt decît scuze) pentru a face ceea ce doreşti. El îi va învăţa că, de fapt, sîntem bogaţi spiritual, minunaţi, pentru că sîntem însăşi VIAŢA...

Singura cale de a-ţi apăra ideile şi principiile este să le faci cunoscute.

W. Laurier



CURRICULUM VITAE



Anatol **GREMALSCHI**

Institutul de Politici Publice

Institutul de Politici Publice (IPP) a fost fondat în aprilie 2000 cu sprijinul de iniţiativă al Fundaţiei Soros-Moldova şi al Centrului Euro-Atlantic din Moldova.

Institutul de Politici Publice este o organizaţie neguvernamentală, independentă, non-profit care şi-a propus drept scop de a contribui la dezvoltarea în Republica Moldova a unei societăţi deschise, pluraliste, bazate pe valorile democratice, prin efectuarea, susţinerea şi sponsorizarea cercetărilor şi analizelor independente ale politicilor publice, a unor investigaţii sociologice, precum şi prin dezbaterea şi mediatizarea largă a rezultatelor acestora.

Principalele domenii de activitate ale Institutului sînt: politici educaţionale, de integrare europeană, de soluţionare a conflictului transnistrean. Într-o perspectivă apropiată este preconizată explorarea sferelor ce ţin de sistemul public al ocrotirii sănătăţii, protecţia socială, corupţia, politica bugetară şi cea fiscală.

În vederea unui schimb benefic de informaţii şi experţi, elaborării unor studii comparative şi promovării politicilor regionale, IPP susţine relaţii de colaborare cu organizaţii şi instituţii similare din numeroase ţări occidentale.

Echipa Institutului de Politici Publice

Director executiv – dr. Arcadie Barbăroşie
Asistent director – Raisa Guţu
Directori programe:
Politici educaţionale – dr. habilitat Anatol Gremalschi
Integrare europeană – dr. Valeriu Gheorghiu
Soluţionarea conflictelor – Oazu Nantoi
Relaţii cu publicul – dr. Viorel Cibotaru

Situaţia la zi din învăţămînt în viziunea Institutului de Politici Publice

În procesul de determinare a priorităţilor din domeniul politicilor educaţionale s-a pornit de la faptul că tranziţia spre o societate democratică şi o economie de piaţă presupune edificarea unui sistem de învăţămînt modern, bazat pe valorile naţionale şi cele universale. Unul dintre scopurile principale ale reformei îl constituie integrarea învăţămîntului din Republica Moldova în spaţiul educaţional european şi universal. La momentul formulării acestui obiectiv, integrarea a fost înţeleasă ca un proces cvazi-unilateral de preluare şi adaptare a experienţei şi practicii mondiale din acest domeniu. Învăţămîntul din majoritatea ţarilor europene nu este însă unul static, ci se află în continuă schimbare. De aceea transformările care sînt operate în sistemul educaţional din Moldova trebuie sincronizate cu transformările şi tendinţele dezvoltării învăţămîntului din Europa. Cu regret, realizarea acestei sarcini este blocată de următorii factori:

– vacuumul legislativ şi instituţional;
– incoerenţa în promovarea reformelor;
– implicarea învăţămîntului în confruntările politice;
– lipsa unui consens naţional în principalele

probleme ale dezvoltării sistemului de învățământ;
– crizele economice şi pauperizarea corpului profesoral-didactic.

În consecință, în politica de astăzi se conturează tot mai pronunțat tendințele de revenire la sistemele educaționale din societățile totalitare, fiind atacate astfel principiile de bază ale unui învățământ modern: descentralizarea, extinderea rolului comunităților locale în dirijarea procesului educativ-instructiv, conectarea sistemului educațional la necesitățile pieței muncii, libertatea de acțiune a cadrelor didactice, autonomia instituțiilor de învățământ, responsabilitatea personală a celor care învață şi a celor care sînt învățați. Devin tot mai evidente tentativele de promovare a unei politici izolaționiste, de exagerare a specificului local şi de reanimare a unor "valori" caracteristice perioadei confruntărilor ideologice.

Incompatibilitatea vechilor metode de organizare şi dirijare a învățământului cu noile realități economice; mentalitatea depăşită a multor factori de decizie; caracterul imperfect al legilor, adoptate în multe cazuri din considerente pur populiste, şi nu din rațiuni de ordin economic şi social – toate acestea influențează negativ dezvoltarea sistemului educațional şi devalorizează calitatea studiilor. Societatea în ansamblu a pierdut controlul asupra acestei sfere de activitate, sînt ignorate principiile de bază ale managementului educațional, rolul părinților este redus la simpla obligativitate de a plăti taxele.

Scopul principal al Institutului de Politici Publice constă în accelerarea reformelor din cadrul sistemului educațional al Republicii Moldova prin:

– perfecționarea cadrului legislativ şi normativ;
– sincronizarea învățământului național cu cel european;
– racordarea sistemului educațional la necesitățile pieței muncii;
– perfecționarea managementului instituțiilor de învățământ;
– elaborarea unor strategii moderne de dezvoltare;
– formarea continuă a cadrelor didactice şi a managerilor;
– sensibilizarea opiniei publice în problemelecheie ale învățământului;
– diversificarea surselor de finanțare a învățământului;
– informatizarea învățământului şi implementarea noilor tehnologii de predare-învățare.

Obiectivele Institutului de Politici Publice

Activitățile Institutului sînt orientate spre realizarea următoarelor obiective:

– racordarea sistemului educațional la necesitățile societății;



– descentralizarea şi consolidarea autonomiei instituțiilor educaționale;
– elaborarea şi implementarea standardelor educaționale;
– integrarea învățământului universitar în sfera de cercetare-dezvoltare;
– extinderea cooperării internaționale.

Activități

Cercetări analitice:

- *Strategia națională de dezvoltare a învățământului*
- *Învățământul profesional şi piața muncii*
- *Evaluarea sistemului educațional*
- *Noi tehnologii informaționale în educație*

Cercetările analitice sînt realizate de experții Institutului de Politici Publice, selectați în bază de concurs din rîndurile studenților, profesorilor şi managerilor şcolari, funcționarilor publici, cadrelor didactice universitare, cercetătorilor ştiințifici etc. care





vin cu idei inovatoare şi abordări originale ale problemelor din învăţământ. Pentru efectuarea acestor studii, Institutul nostru acordă suport financiar. În scopul diseminării rezultatelor obţinute, IPP a scos de sub tipar culegerea ***Reformarea sistemului educaţional,*** care va fi distribuită gratuit tuturor organelor administraţiei publice, instituţiilor de învăţământ superior, principalelor biblioteci din Republica Moldova.

Seminarii:

- *Politici publice în sistemul de învăţământ superior de scurtă durată*
- *Educarea toleranţei în societăţile multiculturale*
- *Managementul instituţiilor de învăţământ superior*
- *Evaluarea sistemului educaţional*



- *Noi tehnologii informaţionale în educaţie*

Tradiţional, la seminariile organizate de IPP sînt invitaţi experţi de peste hotare, iar tematica rapoartelor acoperă cele mai strigente probleme din învăţământul primar, secundar şi superior. Pentru exemplificare amintim Seminarul Internaţional *"Reformarea sistemului educaţional în contextul integrării europene"*, organizat în colaborare cu Fundaţia Soros-Moldova, Alianţa Franceză din Republica Moldova şi Consiliul Rectorilor, la care au participat experţi din Statele Unite ale Americii, Franţa, Germania, România şi Slovenia. Menţionăm că Institutul depune eforturi considerabile pentru a-şi extinde activitatea în toate localităţile din republică, în special în reşedinţele de judeţ. Este elocvent în acest sens Seminarul Internaţional *"Reforma sistemului de învăţământ secundar profesional" (Studiu de caz – judeţul Edineţ),* la care au participat factori de decizie ai Consiliului Judeţean, directori de şcoli profesionale din zonele de nord şi de centru ale Moldovei, reprezentanţi ai patronatului şi părinţilor.

Volumul *Reformarea sistemului educaţional*

Această lucrare conţine rezultatele activităţii Institutului de Politici Publice pentru anul 2000 şi constituie un prilej de mîndrie pentru întreaga echipă de colaboratori şi experţi, de aceea ţinem neapărat să facem o prezentare succintă a studiilor incluse în această recentă apariţie.

Un caracter pronunţat analitic şi comparativ îl are studiul *"Reformarea sistemului educaţional în contextul integrării europene"*, realizat de Vlad Pâslaru. Autorul constată că Republica Moldova, în pofida modificărilor de fond care au fost operate în învăţământ, nu are încă elaborată o doctrină politică a educaţiei, cauza principală fiind incertitudinea strategiei politice a guvernanţilor şi a populaţiei care este neomogenă din punct de vedere etnic, cultural, confesional, economic şi ideologic. Cu toate acestea, făcînd referire la o lucrare a unor experţi ai Băncii Mondiale, autorul ţine să accentueze că, deşi Republica Moldova este printre ultimele ţări postsocialiste în topul dezvoltării economice, ea nu şi-a pierdut capacitatea de a-şi soluţiona problemele, rămînînd astfel un stat apt să conlucreze şi să-şi extindă relaţiile de colaborare pe plan internaţional.

Victor Pitei, autorul studiului *"Conexiunile sistemului educaţional cu piaţa muncii"*, reuşeşte să tranşeze o interdependenţă puternică între evoluţia calitativă a învăţământului şi situaţia economică din ţară, în primul rînd, cu piaţa muncii, care are nevoie de o transparenţă mai mare, în special în condiţiile unui dezechilibru dintre cerere şi ofertă (atît în cazul unui surplus al cererii din partea întreprinderilor, cît şi în cazul unui surplus al ofertei de forţă de muncă). Pentru ca sistemul să funcţioneze eficient, autorul susţine necesitatea dezvoltării unei baze informaţionale, care

ar permite monitorizarea procesului de formare profesională, pronosticarea pieţei muncii şi consolidarea relaţiilor de parteneriat, în special a celor dintre Ministerul Învăţământului, Ministerul Economiei şi Ministerul Muncii.

Ideea conlucrării dintre structurile economice şi cele ale sistemului educaţional este reluată şi în articolul *"Reforma învăţământului secundar profesional din Republica Moldova"*, semnat de Vasile Nogai. Autorul afirmă că sistemul de orientare profesională este deteriorat, lipseşte informaţia necesară cu privire la piaţa muncii, nu există un sistem de învăţământ profesional continuu. Colegiile care au o bază materială suficientă, un potenţial real de cadre didactice şi experienţă în domeniu nu folosesc pe deplin aceste posibilităţi pentru pregătirea elevilor conform standardelor existente. Şcoala profesională polivalentă, care este defavorizată în acest sens, de asemenea nu poate forma specialişti la nivel. La finisarea studiilor, din cauza supraîncărcării programelor, mulţi elevi nu ating standardele abilităţilor şi deprinderilor profesionale. Acestea sînt doar cîteva dintre problemele cu care se confruntă învăţământul secundar, autorul recomandînd revizuirea cadrului legislativ şi stabilirea unor standarde unice.

Angajaţii trebuie să cunoască mai profund instituţia în care funcţionează, pentru a putea valorifica mai amplu diferitele sale dimensiuni în perspectiva unei activităţi de calitate. Deşi formularea unei strategii nu este condiţia în sine a dirijării învăţământului, foarte puţini conducători de unităţi şcolare acordă atenţia cuvenită acestei activităţi. Motivele invocate sînt diverse: probleme apărute în urma unor acţiuni considerate a fi de rutină; modificări de moment în cadrul procesului educaţional; probleme financiare; conjuncturi dificile; necesitatea luării unor decizii urgente; dezacorduri sau litigii între parteneri, subordonaţi, angajaţi, beneficiari. La aceste concluzii se poate ajunge în urma examinării studiului *"Starea curentă a învăţământului general din Republica Moldova",* realizat de Gheorghe Gîrneţ. Autorul propune ca analizele şi concluziile cercetărilor efectuate să fie luate drept repere în elaborarea strategiilor de dezvoltare a sistemului eduaţional la nivel de judeţ, pentru orice unitate şcolară.

Iurie Cristea, autorul articolului *"Reforma sistemului de evaluare în învăţământul preuniversitar*", este de părerea că formarea unui sistem educaţional modern în Republica Moldova reprezintă un demers cu grad sporit de impact social şi economic, racordat atît la prezent cît şi la viitor, precum şi una din premisele obligatorii ale integrării europene.

Autorii studiilor realizate în cadrul proiectului *Politici Educaţionale* evidenţiază în mod special următoarele aspecte: necesitatea modificării şi îmbu-



nătăţirii cadrului legislativ şi racordarea acestuia la standardele internaţionale, intensificarea cooperării dintre structurile economice şi cele educaţionale, crearea unei stabilităţi a pieţei muncii, aceasta fiind un element extrem de important pentru sistemul învăţământului. În acest sens, s-au adus cîteva exemple care s-au soldat cu rezultate concrete. Este vorba, bunăoară, de şcoala profesională polivalentă nr. 3 din Bălţi, în care se experimentează formarea profesională după sistemul german (învăţământ dual) pentru specialiştii în confecţionarea îmbrăcămintei. În şcolile menţionate, cheltuielile pentru instruirea profesională sînt suportate de întreprinderile mixte.

Singura soluţie în rezolvarea multiplelor probleme ale învăţământului din Republica Moldova este reformarea sistemului, studiile amintite reprezentînd acel material analitic fertil care poate constitui o pistă de decolare în îmbunătăţirea procesului, iar rezultatele acestora – drept bază pentru elaborarea mai multor recomandări ce vizează modificarea Legii învăţământului, Legii pentru evaluarea şi acreditarea instituţiilor de învăţământ, Legii administraţiei publice locale, Legii finanţelor publice locale, a altor regulamente referitoare la organizarea şi dirijarea învăţământului.



A acţiona este cu totul altceva decît a vorbi, chiar cu elocvenţă şi decît a gîndi, chiar cu isteţime.

M. Proust



Aspecte ale rolurilor manageriale în conducerea unităţilor şcolare



Gheorghe **GÎRNEŢ**

În ultimii ani, se fac din ce în ce mai auzite variate interpretări şi abordări ale managementului educaţional. Acesta este acceptat ca un factor ce trebuie să asigure: în aspect social – buna funcţionare a instituţiilor educative; în aspect pedagogic – realizarea funcţiilor de bază ale sistemului educaţional, formarea personalităţii; în aspect economic – satisfacerea societăţii cu resurse de muncă etc.

Unele interpretări ne orientează spre tratarea complexă a managementului educaţional, susţinînd că în activitatea sa directorii de şcoli trebuie să realizeze toate sarcinile înaintate sistemului de învăţămînt de societate. Prin această prismă, managementul educaţional impune conducătorului şcolar funcţii ca: perfecţionarea continuă a activităţii; transpunerea în practică a unor politici educaţionale, valorificarea raţională a resurselor pedagogice, consiliere psihopedagogică etc.

Atitudinea fiecărui manager de unitate şcolară faţă de activitatea pe care o desfăşoară şi funcţiile ce le exercită este dictată de faptul cum le înţelege sau le defineşte pe acestea.

Caracteristici ale rolului de manager

1. Rolul de manager şcolar are un caracter plurivalent. Trebuie să fiţi un membru eficace al echipei pe care o reprezentaţi, un om cu o gîndire independentă şi constructivă, un *purtător de cuvînt al Învăţămîntului*, o persoană capabilă să ia decizii şi să rezolve probleme, un negociator, un bun cunoscător al problemelor financiare etc.

2. Rolul de conducător vă poate provoca multe griji, deoarece niciodată nu vor exista suficiente resurse pentru a rezolva toate problemele, iar cele deja soluţionate pot genera altele noi. Ajutînd un grup de elevi, părinţi sau profesori, puteţi trezi nemulţumirea altor persoane, iar ceea ce consideraţi dvs. drept o soluţie optimă pentru o problemă dată poate fi etichetată necorespunzător de către oponenţi.

3. Managerul şcolar trebuie să fie capabil să aplaneze orice conflict. Oferindu-le subalternilor libertate în gîndire, independenţă în acţiuni, el trebuie, în acelaşi timp, să insiste asupra luării deciziilor în grup, îmbinînd astfel loialitatea faţă de membrii colectivului cu cerinţele impuse de ştiinţa managerială. Uneori, în calitatea dvs. de conducător, trebuie să fiţi fermi pe poziţii şi să staruiţi asupra propriului punct de vedere, chiar dacă acesta nu coincide cu cel al colegilor, or, luarea deciziilor este o procedură care presupune asumarea unei responsabilităţi şi implică conştientizarea consecinţelor pe termen lung.

4. Pe de altă parte, managerul şcolar are şi posibilitatea de a uşura viaţa copiilor şi a colegilor, de a o face mai interesantă, de a lăsa o "moştenire" generaţiilor viitoare, efort ce va fi răsplătit prin recunoştinţa tuturor.

Caracteristici ale activităţii de conducere

Conceptul de conducere a şcolii a fost mereu abordat din diferite unghiuri de vedere, ele presupunînd, de fapt, o caracteristică a nivelului de dezvoltare a societăţii şi exigenţele înaintate de aceasta faţă de instruirea şi educaţia copiilor. Să examinăm o viziune modernă asupra managementului şcolar.

1. Trăim într-o lume interdependentă, în care o acţiune întreprinsă într-o localitate concretă poate afecta soarta celor ce trăiesc la o depărtare de sute de kilometri de aceasta, or, deciziile de politică educaţională trebuie bine gîndite la nivelul factorilor de conducere.

2. Multe dintre problemele pe care urmează să le rezolvaţi în calitate de manager şcolar au un caracter atît de complex, încît nu pot fi soluţionate doar prin dispoziţii administrative separate, ci necesită adoptarea unor strategii de dirijare.

3. Frecvenţa problemelor de "politică externă" ce vizează relaţiile de conlucrare cu factorii de decizie la nivelul administraţiei publice locale şi al altor instituţii s-a amplificat simţitor în ultimii ani. Aceste "afaceri externe" nu pot fi ignorate în eforturile dvs. de a promova interesele unităţii de învăţămînt pe care o dirijaţi.

4. Abordarea autoritară şi rigidă a conducerii învăţămîntului în condiţiile creşterii continue a cererii de servicii prestate de şcoală riscă să devină, pe termen lung, nu numai inoperantă, ci chiar periculoasă pentru viabilitatea acesteia.

Procesul de conducere a organizaţiei şcolare trebuie să se bazeze, desigur, pe practici eficiente. În urma unui studiu realizat cu manageri de succes din mai multe ţări ale lumii, în lucrarea ***The Leadership Challenge*** (San Francisco, Jossey-Bass, 1990), Kouzes, James M., Posner, Barry Z. au identificat patru criterii fundamentale ce asigură reuşita în activitate şi care pot fi recomandate şi managerilor şcolari.

1. **Atitudinea constructivă.** Aceasta presupune depistarea şi analiza punctelor slabe în administrarea şcolilor pe parcursul anilor, în baza cărora sînt propuse măsuri de remediere a carenţelor de soluţionare a problemelor imediate şi de perspectivă.

2. **Elaborarea unei concepţii**. Capacitatea de a conduce este şi aptitudinea de a fundamenta teoretic o viziune orientată spre viitor, ea fiind bine concepută şi structurată.

3. **Credibilitatea.** Numirea dvs. în funcţia de manager şcolar a constituit un act de credibilitate. Odată plasat pe acest "piedestal" sau "con de lumină",



comportamentul şi acţiunile dvs. vor fi urmărite cu atenţie. Deşi acest aspect pare "împovărător", el totuşi vă oferă ocazia de a-i motiva prin propriul exemplu şi pe ceilalţi membri ai colectivului să se implice mai activ în viaţa şcolară.

4. **Mobilizarea altor persoane în activităţile proiectate.** Faptul că stăpîniţi puterea de a antrena întregul colectiv în anumite acţiuni constituie poate cea mai puternică armă pe care o deţineţi în arsenalul dvs. ca manager şcolar.

Pentru a crea un colectiv puternic şi viabil prin autoadministrare, trebuie să scoateţi în evidenţă realizările acestuia şi să recunoaşteţi public contribuţiile individuale ale membrilor săi.

Activităţi manageriale

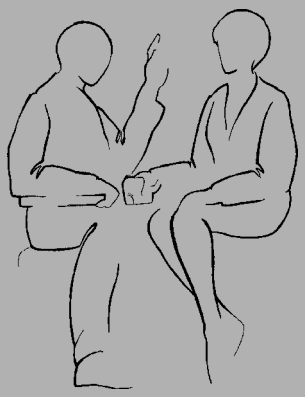
- *Comunicarea de rutină* – transmiterea formală şi recepţionarea informaţiilor (ex.: şedinţe, examinarea şi elaborarea documentelor etc.);
- *Managementul tradiţional* – planificarea, luarea deciziilor şi controlul asupra realizării lor;
- *Interacţiuni externe* – conlucrarea cu managerii din afara organizaţiei, cu factorii de decizie la nivel de localitate, judeţ, ţară;
- *Managementul resurselor umane* – motivarea şi consolidarea, disciplinarea şi sancţionarea, soluţionarea conflictelor, angajarea de personal şi dezvoltarea acestuia.

Prin acest articol intenţionăm să iniţiem o discuţie în paginile revistei *"Didactica Pro..."* despre aspectele teoretice şi realizările din acest domeniu.



Omul este creat pentru om.

G.Mazzini



Schimbarea statutului profesorului



Boris **VOLOSATÎI**

Şcoala din Republica Moldova se confruntă cu exigenţele unei reforme educaţionale fără precedent. Noua concepţie a învăţământului preuniversitar prevede utilizarea resurselor şi formelor de instruire care ar educa o personalitate liberă şi democratică şi ce ar corespunde imperativelor timpului.

"Centrarea pe ideile umaniste ale democraţiei şi dezvoltării multilaterale", "centrarea pe elev" şi "tendinţa spre învăţământul formativ" sînt strategii ale dezvoltării învăţământului, formulate în *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova*. Acestea pun accentul pe rolul şcolii ca instituţie liberă şi deschisă.

Procesul de reformare a şcolii implică mai multe aspecte:

1. Schimbări în structura şi organizarea şcolii, includerea întregului personal didactic şi a populaţiei de elevi în programul de dezvoltare.

2. Dobîndirea de către pedagogi a unor cunoştinţe noi (prin aplicarea tehnologiilor informaţionale moderne; desfăşurarea cursurilor de formare continuă, a training-urilor şi activităţilor pe ateliere; propagarea experienţei avansate etc.).

3. Abordarea de către profesori a unor linii comportamentale în termenii stabiliţi de predare.

4. Schimbări ale convingerilor sau valorilor unor cadre didactice.

Dificultăţile iminente unei transformări în practică a modelului învăţării eficiente în clasă constau, în principal, în următoarele:

a) Nu toate cadrele didactice sînt dispuse să accepte o modificare substanţială a stilului de predare-învăţare, care nesecită timp suplimentar de pregătire, un consum mai mare de energie fizică şi psihică, precum şi renunţarea la metodele de instruire autoritare.

b) Competenţa pedagogică, studiul aprofundat şi efortul de a se dezice de metodele clasice de instruire mult mai comode.

Pentru depăşirea acestor dificultăţi, se cer a fi realizate acţiuni de "sensibilizare" a corpului didactic pentru problemele caracteristice optimizării activităţii instructiv-educative. Ideile noilor teorii nu le sînt străine profesorilor din republica noastră, mulţi dintre ei le aplică deja cu succes. Important este să înfruntăm rezistenţa scepticilor şi să le permitem să acţioneze entuziaştilor.

Prima condiţie a reuşitei este **motivaţia** acţiunilor lor inovatoare – buna remunerare, pas ce trebuie întreprins nu doar la nivel de instituţie, dar şi la cel de stat. Salariile sub nivelul coşului de consum nu impulsionează activitatea pedagogului, ci o discreditează.

A doua condiţie este definirea unui statut oficializat prin lege, fapt despre care se discută de zece ani, în realitate însă realizîndu-se puţin. Acesta ar trebui să cuprindă toate aspectele activităţii didactice:

- rolul şi locul profesorului în societate;
- pregătirea, perfecţionarea, angajarea şi elibe-

rarea din funcţie, pensionarea;
- drepturile şi obligaţiile cadrului didactic;
- drepturile şi obligaţiile organelor de control şi dirijare;
- condiţiile de salarizare a cadrului didactic.

Profesorul are, în primul rînd, rolul de a organiza şi de a conduce activitatea instructiv-educativă. Succesul acesteia depinde, în cea mai mare măsură, de competenţa şi dăruirea cadrelor didactice pentru meseria pe care o profesează.

Nici planificarea bună, nici programele şcolare, nici manualele, nici baza materială a şcolii nu au asupra discipolilor influenţa pe care o poate avea dascălul, deoarece anume el creează climatul necesar de muncă, organizează şi dirijează activitatea elevului prin care acesta se dezvoltă necontenit.

Misiunea profesorului este complexă şi plurivalentă. Anume el este cel care transmite tinerilor în mod organizat valorile culturale şi spirituale ale generaţiilor trecute. *"Omul este măsura tuturor lucrurilor"*, afirma Protagoras şi deci nu se poate împlini ca personalitate fără a avea o perspectivă spirituală. Doar un profesor – purtător al acestor valori poate şi are dreptul să activeze în pedagogia practică. O altă idee importantă ar fi conceptul educaţional care, punînd în capul mesei valorile general umane, nu trebuie să neglijeze valorile comunităţii naţionale, valorile epocii şi cele perene. Recunoscînd aceste adevăruri, este firesc să respectăm statutul de astăzi al profesorului desemnat în *"Regulamentul privind organizarea şi funcţionarea liceelor"*, dar şi să ne expunem viziunea asupra necesităţii schimbărilor calitative ale acestuia.

Analizînd drepturile şi obligaţiile profesorilor indicate în Regulament, considerăm necesar să menţionăm că în acest domeniu, de fapt, ca şi în altele, nu este destul de vizibilă unitatea firească a drepturilor şi îndatoririlor. Într-un stat bazat pe drept, legislaţia trebuie să prevadă toate nuanţele unei asemenea activităţi. Recunoscînd indiscutabila importanţă a misiunii pedagogului, credem că Statutul acestuia nu poate fi abordat doar la nivel de două articole din Regulament, ci la nivel de Lege, şi este obligatoriu să începem mileniul trei cu adoptarea unei asemenea legi (proiectul căreia deja există).

În Liceul "Gh. Asachi", în ultimii 4-5, ani s-a făcut o analiză profundă a activităţii ştiinţifico-metodice în scopul proiectării programului de dezvoltare a şcolii. S-au conturat deja grupurile pe interese şi agenţii schimbării. Programul minim de dezvoltare constă în efectuarea următoarelor măsuri:
- aplicarea programelor de studii flexibile;
- experimentarea unei multitudini de proiecte educaţionale;
- desfăşurarea disciplinelor integrale;
- realizarea unui învăţămînt diferenţiat şi opţional;
- folosirea noilor mijloace tehnice.

Aceste proiecte speciale pot fi realizate şi în



condiţiile legislaţiei în vigoare. Acţiunile mai ample, care sînt posibile doar în cazul unei legislaţii noi, ar cuprinde:
- analiza minuţioasă a deciziilor fundamentate privind educaţia şi adaptarea lor situaţiei specifice ţării, şcolii etc.;
- lansarea unui număr mai mare de iniţiative referitoare la introducerea unor factori de schimbare a relaţiilor şcolare;
- perfecţionarea sistemului de evaluare a activităţii cadrului didactic.

Am luat în discuţie numai cîteva aspecte ale Statutului pedagogului, considerînd acest lucru drept o datorie morală, o responsabilitate pe care o avem faţă de elevii noştri.

Or, aceasta este o responsabilitate faţă de ziua de mîine. Cum va fi ea?



Spre o solidaritate de breaslă a pedagogilor



Dan **BOGDEA**

Statutul profesorului în societate poate fi analizat din mai multe perspective, fiecare accentuînd un segment al unui tablou mai amplu – imaginea reală a pedagogului. Ne vom expune părerea asupra ideii de comunitate a celor care au îmbrăţişat şi îmbrăţişează meseria de dascăl. Sîntem de părerea că schimbarea imaginii profesorului poate fi realizată prin conştientizarea locului şi rolului său în societatea contemporană.

Ca mesaj general, putem spune că *se doreşte o nouă direcţionare a potenţialului intelectual de care dispunem şi acest lucru ar fi posibil printr-o solidaritate de breaslă a pedagogilor.*

Trecut

Enunţul anterior ridică mai multe semne de întrebare şi este firesc să fie aşa. Pentru început, vom face o călătorie în timp cu intenţia de a vedea rădăcinile istorice ale fenomenului aflat în dezbatere. O formă primară de asociere, înfiinţată în scop de apărare a intereselor comune şi de ajutorare reciprocă, au fost comunităţile săteşti, apoi confreriile religioase, constituite din motive de pietate şi în scopul unor acţiuni caritabile. Corporaţia sau breasla a apărut spre sfîrşitul sec. XI şi avea la bază următoarele principii: de a acorda tuturor membrilor şanse egale de lucru şi de cîştig; de a le apăra interesele în diferite moduri şi sub diferite aspecte. Anume breslele au educat solidaritatea şi disciplina, *impunînd o ierarhie fondată pe capacitatea profesională şi pe experienţă* (subl. n.). În primii ani ai sec. XIII, profesorii se constituiseră deja într-un corp profesional, într-un *colegium*, legîndu-se prin jurămînt să-şi apere interesele. [3]

Nu facem aici o istorie propriu-zisă a fenomenului, vom sfîrşi prin a relata doar cîteva din realizările Asociaţiei corpului didactic din judeţul Soroca în perioada interbelică. Aceasta a reuşit (în condiţiile unei economii de piaţă), graţie unei bune organizări, să înfiinţeze propria bancă (acţionari fiind aproape toţi profesorii din judeţ), Casa de ajutor reciproc, Cooperativa (veniturile fiind investite în cultură), Hotelul Asociaţiei, Casa de Odihnă. Toate acestea au fost posibile doar în urma conştientizării de către profesori a faptului că trebuie să se bazeze pe propriile forţe, să valorifice potenţialul organizatoric, neaşteptînd indicaţii de "sus". [1] Fără a ne înscrie printre nostalgicii perioadei interbelice, fără a avea intenţia de a idealiza trecutul şi nefiind părtaşi ai "transportării" unor valori peste timp, nu putem trece cu vederea, ca exemplu istoric, acea inegalabilă solidaritate de breaslă, acea conlucrare eficientă. Intelectualitatea era conştientă de propria valoare, de misiunea ei socială şi a reuşit *să impună valoarea prin organizare şi solidaritate*.

Prezent

Vorbind despre prezent, trebuie să avem în vedere că multe aspecte pot fi explicate ţinînd cont de moştenirea trecutului totalitar, de acel model de organizare, ale cărui principii nu permiteau manifestarea deplină a personalităţii. Pe de altă parte, această stare de lucruri nu trebuie să constituie o justificare pentru o atitudine de pasivitate şi expectaţie, motivată deseori printr-o situaţie economică precară. Avantajele perioadei numite "de tranziţie" sînt multiple. Fără a le analiza aici, vom spune doar că la moment există şanse mai mari ca oricînd pentru o organizare mai eficientă a pedagogilor, dîndu-i doar alte accente.

Sindicatele din învăţămînt, menite să apere interesele profesionale, economice şi sociale ale dascălilor, ar fi (dacă ne-am referi la cîteva cifre, puse la dispoziţie cu amabilitate de preşedintele Dumitru Ivanov) o forţă reală: 2822 de organizaţii primare cu 152318 membri. Şi aici nu sînt incluşi membrii sindicatelor din instituţiile de învăţămînt care aparţin altor ministere (medicină, agricultură, construcţii etc.). În anul 2000 a fost adoptată Legea sindicatelor, care le oferă profesorilor cadru juridic pentru protejarea drepturilor lor. Dar de la lege pînă la acţiuni concrete e o cale lungă. Sindicatele sînt doar o verigă a sistemului ce ar facilita solidaritatea de breaslă a pedagogilor. Factorii ce împiedică realizarea acestui deziderat sînt multipli. Segmentarea are la bază diferenţa de pregătire, diversele viziuni asupra educaţiei, lipsa motivaţiei, orgoliile personale ale profesorilor etc. Lucrul cel mai dificil însă este să aduni oamenii împreună şi să încerci să le explici că au o cauză comună şi ar trebui să uite de diferenţe.

Viitor

Dacă există intenţia de a-i uni pe toţi profesorii în jurul unei idei, trebuie să-i luăm în consideraţie atît pe cei ce activează astăzi, cît şi pe cei ce vor veni mîine în învăţămînt. Viitorul condiţiei profesorului, după părerea unor analişti străini [4], depinde de posibilitatea fiecărui stat de a crea condiţii cît mai bune pentru activitatea corpului didactic, adică de atractivitatea acestei meserii

din punct de vedere financiar. Astfel se conturează două opinii: una pesimistă şi alta optimistă. Prima este susținută de argumente ce relevă că situația economică din țările ex-sovietice, chiar dacă nu se va înrăutăți simțitor, va rămîne într-o continuă stagnare şi astfel nu pot fi aşteptate investiții masive în învățămînt.

Deşi fiecare dintre aceste state a proclamat prin lege învățămîntul o prioritate națională, măsurile concrete întîrzie să se producă din cauza insuficienței fondurilor necesare. În aceste condiții, profesia de pedagog va fi îmbrățişată de puțini oameni "de vocație" şi de mulți dintre cei ce nu au reuşit să se orienteze spre alte activități mai "profitabile". Ca rezultat, societatea va avea tot mai mulți tineri, să-i numim "deținători de diplome", care vor ajunge întîmplător în învățămînt, fidelitatea lor față de profesie risipindu-se la prima ofertă de serviciu mai bine plătit. Tabăra optimiştilor vine cu ideea că statutul social al profesorului se va consolida simțitor o dată cu creşterea necesității unei instruiri continue a cadrelor din diversele domenii ale economiei, concomitent cu instituirea unor noi forme de învățămînt. În cazul societății noastre adevărul ar fi undeva la mijloc, dar vrem cu tot dinadinsul ca balanța să se aplece în favoarea optimiştilor.

Viitorul ar putea fi unul apropiat, dacă ar exista înțelegerea aspectelor de maximă importanță pentru societate şi i-am uni pe toți cei interesați de bunul mers al lucrurilor în educație. Ne-am propus în acest articol să atragem atenția asupra faptului că în societatea noastră lipseşte o viziune globală asupra organizării sau *a gospodăririi judicioase a potențialului intelectual*, care nu este afectat atît de exodul spre alte activități aducătoare de venit şi confort material, ci mai degrabă de lipsa coerenței din "interior". Pot fi înfăptuite lucruri mari cu resurse modeste, dacă există dăruire. Dispunem şi astăzi de exemple demne de urmat, trebuie însă să promovăm mai insistent realizările, să nu ne axăm atenția doar pe probleme, să nu creăm o atmosferă descurajatoare, tăindu-ne singuri craca de sub picioare.

Parafrazîndu-l pe Hegel, putem spune că progresul se produce direct proporțional cu conştientizarea rolului educației (nu doar al instruirii) în societate, urmată de măsuri concrete, minuțios gîndite, ce ar avea efecte benefice imediate şi de viitor. Pentru a crea *o adevărată cetate educațională,* inițiativa trebuie să vină de la pedagogi, de la oamenii de cultură, aceştia fiind adunați în jurul unei idei – *educație permanentă pentru toți*. Acest gen de solidaritate va fi de o altă calitate, de un alt nivel, pornit din interior, din dorința de a se manifesta plenar, înlocuind alte forme de asociere existente, care țin de interese fragmentare, fără perspectivă. Atunci cînd noi toți vom fi uniți într-un singur gînd, măsurile concrete nu ar întîmpina atîta rezistență, vom avea libertatea de a decide în probleme fundamentale. Societatea noastră a creat în ultima vreme imaginea unui profesor constrîns să supraviețuiască în condiții deloc uşoare, fără încredere în viitor. Libertatea însă este şi va fi, în primul rînd, *o problemă de capacitate*.

Solidaritatea de breaslă a pedagogilor ar rezolva multe probleme, ar aduce în fața copiilor un dascăl integru care va fi, vorba lui D.Cantemir, *"plugarul carele la holda minții tale osteneşte"*, promovînd o ştiință ce *"pre oameni la minte îi coace"* şi aduce la înțelepciune – *"a omenescului suflet sănătos"*.

Repere bibliografice:

1. Bulat, N., "*Solidaritatea" – Asociația corpului didactic din județul Soroca în anii 1918-1940*, în: *Tyragetia, Anuarul Muzeului Național de Istorie a Moldovei*, Chişinău, 1998.
2. Cibotaru, T., coord*., Istoria învățămîntului şi a gîndirii pedagogice în Moldova*, Editura Lumina, Chişinău, 1991.
3. Drimba, O., *Istoria Culturii şi Civilizației*, vol. 2, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987.
4. Želvys, R., *Teacher training in post-communist countries. Possibilities for the twenty-first sentury*, *Thinking Classroom*, innaugural issue 2000.

Renaştere aidoma păsării Phoenix

Zinaida **GALBEN-PANCIUC**



Citind unul din numerele acestei reviste, am întînit la rubrica "Argument" următoarea afirmație: *"...lumea sec. XXI este tot mai evident certată cu Dumnezeu..."*, gînd ce mi-a aruncat cîteva semințe de meditație şi anume: pe cît de certat este învățătorul cu Dumnezeu şi dacă numai cu El, care sînt motivele acestor neînțelegeri şi dacă există soluții de a le înlătura.

Cel mai indicat punct de plecare pentru această reflecție împărtăşită ar fi imaginea societății în care trăim – imagine sumbră pe care o conştientizăm din ce în ce mai mult. O societate cu atare imagine

generează pierderea interesului faţă de muncă, destrămarea familiilor, creşterea numărului de copii abandonaţi şi, nu în ultimul rînd, un nivel scăzut de trai... În asemenea condiţii, "certurile" cu Dumnezeu, dar şi între supuşii Lui, sînt inevitabile. Acestea atrag după sine falsul, minciuna, subiectivismul, laşitatea, disprețul, egoismul, duşmănia etc. – carenţe ce malignizează o altă imagine, pe cea a eticii şi a moralităţii.

Aşadar, cu cine e certat învăţătorul? În primul rînd, cu statul, care nu-i poate oferi o remunerare conform capacităţilor şi eforturilor depuse. Ce soluţii găseşte el? Nu întotdeauna dintre cele care să nu-i ştirbească din moralitate. Şi "certurile" continuă... cu părinţii, cu managerii instituţiei în care activează... Cel mai grav însă este faptul că acestea îi afectează şi pe copii. Dacă învăţătorul nu-şi poate asigura o pregătire pertinentă (din aceleaşi motive materiale) nu este o lacună a societăţii, care o defavorizează?! Neacordarea atenţiei necesare activităţii, organizarea lecţiilor suplimentare, evaluarea subiectivă – oare nu sînt toate acestea în detrimentul copilului?! Sînt nişte probleme arhicunoscute. Rămîne să ne întrebăm: cît vor dura ele?

Imperativul zilei de astăzi este integritatea personalităţii. Or, felul nostru de a fi este determinat de sistemul de valori care înglobează sinceritatea, modestia, curajul, corectitudinea, decenţa. Regula de aur: "*Poartă-te cu ceilalţi aşa cum ţi-ai dori să se poarte şi ei cu tine*" este mai actuală ca oricînd. Dar cum putem realiza acest deziderat? Prin schimbare. O stare de lucruri nu poate persista la infinit. De la 1989 încoace, societatea a conturat noi exigenţe şi faţă de învăţător, şi faţă de învăţămînt, în general. Pentru a favoriza această schimbare, trebuie să începem prin a ne schimba noi înşine. Cine sîntem, care este locul nostru în această lume şi încotro ne îndreptăm? Odată clarificate aceste lucruri, învăţătorului (şi nu numai lui) nu-i rămîne decît să facă primul pas spre o "împăcare" cu toţi. Şi l-ar ajuta în această iniţiativă exemplul, demn de urmat, al legendarei păsări Phoenix care a renăscut din propria cenuşă. Învăţătorul trebuie să întreprindă tot ce-i stă în putinţă pentru a-şi recăpăta imaginea de altădată: *oricine îl întîlnea, îi arăta numai respect.*

Dacă e să facem o retrospectivă a anilor de şcoală şi ai celor de început de cale profesională, anume astfel i-am caracteriza pe majoritatea dascălilor noştri: un profesor cu principii morale ferme ce înserează noblețe sufletească, onestitate, corectitudine şi un profesionalism înalt. Un veritabil model. Este oare astăzi învăţătorul un model? Ce trebuie să includă acesta? Modelul învăţătorului de altădată plus receptivitate la schimbare, flexibilitate, abilitate în soluționarea multiplelor probleme cotidiene, toleranţă – condiţie ce poate fi atinsă prin dragoste de muncă, pasiune şi perseverenţă. "*Succesul stă la îndemîna oricui; deschide uşile – nu e nevoie decît de cheile potrivite, şi tu deja le deţii.*" (C. Turner).

Deloc uşor e drumul spre profesionalism. Acesta solicită documentare, reflecţii, stagii de perfecţionare sub diverse forme. În acest sens, putem vorbi şi despre succese. În calitate de formator, nu mi-a fost dificil să observ o metamorfoză în felul de "a fi" al învăţătorilor care au devenit receptivi şi deschişi la schimbare, acceptă noul, participă activ la propria lor formare, lucrează prin cooperare. Această transformare o datorăm, în mare măsură, colegilor noştri de la C.E. PRO DIDACTICA, care vor să multiplice *cetăţile de carte* ale lui Dimitrie Cantemir.

Este un început bun! Şi dacă continuăm în acelaşi mod, ne putem trezi într-un viitor apropiat împăcaţi cu toată lumea şi cu Dumnezeu.

Mi-am permis să schiţez un posibil model – seminţe de meditaţie şi acesta – pentru cei ce se vor împăcaţi cu adevărat.

1. Să transformăm şcoala pentru copii într-o "şcoală a bucuriei".
2. Să zîmbim – aceasta facilitează comunicarea cu elevii.
3. Să considerăm lecţia un spectacol ce trebuie bine regizat. Rolul nostru va fi unul secundar, dar să-l interpretăm astfel încît să poată fi răsplătit cu un Oscar.
4. Să utilizăm jocul. Este acceptat la orice vîrstă.
5. Să privim lucrurile din jur cu "ochii copiilor".
6. Să facem din lecţie o situaţie de viaţă. Interpretînd mai multe roluri, elevul va face primii paşi spre inserţia lui socială.
7. Să stăpînim arta comunicării.
8. Să punem în valoare întregul potenţial al copilului.
9. Să identificăm în fiecare copil un mic Columb, gata să pornească oricînd într-o lungă expediţie de explorare.
10. Să nu căutăm doar copii cuminţi şi supuşi, ci să descoperim calităţi în cei nedisciplinaţi, ajutîndu-i să se afirme. Anume ei au mai mare nevoie de susţinerea noastră.
11. Să luăm în consideraţie părerile şi opţiunile elevilor, învăţîndu-i să le aprecieze şi pe cele ale colegilor.
12. Să fim exigenţi şi corecţi.
13. Să nu încercăm să-i învăţăm pe elevi totul, căci nu vom izbuti. Să le spunem însă totul despre felul cum trebuie să înveţe.
14. Să ne perfecţionăm permanent.

Să ne construim propriul model. Astfel vom deveni noi înşine!

Reformarea învăţământului superior întru recunoaşterea şi echivalarea studiilor



Elena **MURARU**

Sistemul educaţional universitar se află într-un proces de transformare continuă, acesta fiind, de fapt, scopul reformei învăţământului superior.

Reforma învăţământului, în ansamblu, şi a celui superior, în particular, impune restructurarea întregului cadru de organizare şi reprezintă, totodată, un important indiciu al schimbării sociale. Ea trebuie să aducă învăţământul universitar la standardele de performanţă compatibile cu normele occidentale.

O direcţie importantă în transformarea învăţământului universitar o constituie reforma curriculară exprimată: prin revizuirea şi elaborarea a noi planuri de învăţământ; renovarea şi redefinirea programelor de studiu, a conţinuturilor centrate pe obiective; introducerea cursurilor de alternativă; asigurarea cu materiale didactice suport necesare, inclusiv cu cele auxiliare; schimbarea concepţiei de elaborare a acestora; prin modernizarea tehnicilor de instruire, implementarea pe cale largă a tehnologiilor informaţionale şi a cursurilor asistate de calculator; prin organizarea unui sistem de formare şi de perfecţionare a personalului didactic.

Reforma curriculară presupune şi trecerea învăţământului universitar la Sistemul de Credite Academice sau Sistemul de Credite Transferabile.

Prin ordinul Ministerului Învăţământului, USM a fost desemnată instituţie-pilot de experimentare a implementării Sistemului de Credite, iar în urma deciziei Senatului USM din 25.01.2000 au demarat activităţile de studiere, de pregătire a condiţiilor şi de elaborare a materialelor necesare pentru iniţierea acestui proces novator:

- Conferinţa internaţională din aprilie 2000, organizată de Fundaţia Soros-Moldova;
- seminarii cu profesori din SUA, Franţa, Spania, Suedia (august-octombrie 2000);
- studierea sistemului de credite din diverse universităţi ale SUA (cu sprijinul Ambasadei SUA);
- formarea grupului de lucru, care să coordoneze procesul de implementare;
- acţiuni organizatorice, de studiu şi elaborări:
- pregătirea cursurilor şi a altor materiale pentru catalogul universitar.

Astfel, implementarea Sistemului de Credite presupune: trecerea la un sistem de învăţământ superior deschis şi flexibil, echivalarea academică a perioadelor de studii, facilitarea mobilităţii academice a studenţilor şi profesorilor, ridicarea nivelului de responsabilitate al studenţilor în formarea propriului program de instruire; oferirea unui spectru larg de opţiuni şi recunoaşterea academică, adică a actelor de studii, a calificărilor din învăţământul superior – aspecte stipulate în Convenţia de la Lisabona, ratificată de Republica Moldova la 25 iunie 1999.

Sistemul de Credite oferă posibilităţi şi criterii de evaluare a calităţii procesului de instruire, facilitează modalităţile de transfer şi de colaborare, constituind un indicator al progresului studentului. Or, în întreaga lume instruirea este concepută ca un factor-cheie ce determină stabilitatea şi dezvoltarea societăţii.

O direcţie prioritară a activităţii USM constă în asigurarea calităţii învăţământului universitar şi alinierea acesteia la calitatea procesului educaţional european şi mondial.

Sînt necesare criterii concrete şi metode de evaluare a activităţii axate pe cele mai importante aspecte din viaţa universitară:

- formarea studenţilor;
- perfecţionarea corpului profesoral;
- curriculumul universitar;
- infrastructura ca suport al procesului de instruire şi de cercetare.

Evaluarea academică este în strînsă concordanţă cu procesul de acreditare a instituţiilor de învăţământ superior, iar documentele de bază ale acestora, indicatorii orientativi elaboraţi în regulamentul respectiv, constituie la momentul actual acele criterii unificate, acele cerinţe-cadru înaintate faţă de pregătirea specialiştilor cu studii universitare la nivel naţional.

USM a fost supusă evaluării academice în perioada septembrie-octombrie 2000. La şedinţa Consiliului Naţional de Evaluare Academică şi Acreditare (CNEAA) din 14 decembrie 2000 au fost acreditate 30 de specialităţi, iar la 24 ianuarie 2001 Guvernul Republicii Moldova a aprobat Hotărîrea CNEAA "Cu privire la acreditarea USM". Acest fapt a constituit încă un pas spre integrarea sistemului de instruire de la noi în învăţământul universitar european şi mondial, spre recunoaşterea reciprocă a studiilor şi actelor de studii,

spre echivalarea lor. În această ordine de idei, un loc aparte le revine standardelor educaționale pentru învățământul superior.

Un rol deosebit în eficientizarea sistemului educațional universitar îl au cadrele didactice. Calitatea procesului educațional depinde de nivelul învățământului fundamental universitar, bazat pe elaborări metodologice, cercetări teoretice şi analize constructive. Programa de pregătire/formare continuă a specialiştilor universitari are nevoie de investigații serioase în domeniu.

La USM au fost inițiate 4 teme de cercetare prevăzute pentru perioada 2000-2005 şi anume:

- *Proiectarea, dezvoltarea şi implementarea curriculumului universitar*
- *Implementarea Sistemului de Credite Academice în învățământul superior din Republica Moldova*
- *Elaborarea şi implementarea standardelor educaționale în sistemul universitar*
- *Teoria şi metodologia evaluării în învățământul universitar*.

Aceste investigații vor acoperi, în primul rînd, "golul" teoretic, cadrul metodologic al problemei, iar studiul multilateral se va baza pe experiența universităților din alte țări, fapt ce va contribui la procesul de apropiere, la extinderea posibilităților de integrare în învățământul universitar mondial, or, reformarea sistemului educațional solicită respectarea unei ordini ierarhice de maximă rigurozitate în proiectarea şi realizarea ei.

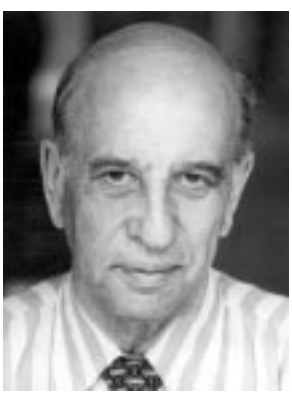
Un compartiment în apropierea sistemelor de învățământ, în recunoaşterea şi echivalarea studiilor îl constituie relațiile internaționale şi cooperarea interuniversitară - o prerogativă actuală. Aceasta presupune următoarele direcții de activitate:

- În ultimii 5 ani au fost încheiate peste 30 de acorduri de colaborare dintre USM şi alte universități din 15 țări din Europa, Asia şi America, conlucrare ce include abordarea diverselor probleme de dezvoltare a învățământului superior, cercetări ştiințifice, schimb de studenți şi cadre didactice, stagieri ştiințifice, planuri de învățămînt şi programe, elaborări în comun etc.
- Participarea la diferite programe şi proiecte europene: TEMPUS-TACIS, COPERNICUS, CRYSHAPE, INTAS etc.
- Participarea la concursuri internaționale pentru obținerea de burse de cercetare şi perfecționare: DAAD, COBASE, FULBRIHT etc.
- Participarea la simpozioane ştiințifice internaționale, reciclare, documentare ştiințifică;
- Plecarea studenților USM peste hotare la stagieri, conferințe, festivaluri, concursuri internaționale etc.
- Pregătirea cadrelor pentru alte țări: peste 500 de studenți, masteranzi, doctoranzi din România, Ucraina, China, Coreea, Polonia, Siria, Turcia, Iordania, Yemen şi Vietnam.

Procesul de reformare a învățământului universitar în contextul integrării europene necesită şi un cadru juridic corespunzător, care însă deocamdată nu este elaborat. Convenția de la Lisabona prevede crearea de către părțile semnatare a unor centre naționale de informare care ar furniza date, recomandări sau informații referitoare la recunoaşterea şi echivalarea actelor de studii. Noi, din păcate, încă nu dispunem de un asemenea centru, care ar putea fi conectat la rețeaua europeană de centre naționale de informare privind mobilitatea academică şi recunoaşterea universitară (ENIC).

Este necesară şi înființarea altor structuri ce ar examina planurile şi programele autohtone, precum şi cele străine, ar stabili nişte criterii cît mai transparente şi clare de recunoaştere şi echivalare a studiilor.

Cadrul juridic al acestui proces va contribui la elaborarea orientărilor sistemului educațional, încurajarea instituțiilor de învățământ superior pentru noi reforme, modernizarea şi actualizarea conținuturilor, organizarea universităților deschise şi a învățământului la distanță, susținerea cercetărilor ştiințifice.



Alexandru **GROMOV**

Farmecul dascălului

Sînt exponentul unei generații care a avut parte de rele şi de bune, însă norocul a tras mai greu la cîntar, întrucît formația mea intelectuală a fost binecuvîntată de acele timpuri. Exista farmecul dascălului. În clasa întîi, în timpul lecțiilor, învățătorul ne cînta la vioară, iar eu, deoarece îmi plăcea muzica, rămîneam de fiecare dată vrăjit. Melodiile erau de o expresivitate rară, parcă vorbeau cu cuvinte. Institutorul era un simplu absolvent de Şcoală Normală, dar care, ca şi colegii săi, ştia şi putea face foarte multe: cînta, desena etc. Îl credeam un fel de magician. Copiii erau foarte atenți la lecții pentru că era *interesant,* atractiv. Elementul de atracție trebuie să existe neapărat, mai ales în

învăţămîntul de astăzi care, după o perioadă de ideologizare ce a determinat formarea unei întregi mentalităţi, necesită o *reorientare.*

Ceea ce se observa la profesorii copilăriei mele era *substratul intelectual.* Erau oameni citiţi şi cu o vorbire românească exemplară, pe care noi încă nu o posedăm. Avem de recuperat „handicapul" şi dispunem de mijloace destule. Pentru început e nevoie să formăm o limbă liceală, apoi una universitară.

Putem atrage atenţia şi asupra deontologiei profesorului, ceea ce presupune anumite reguli de conduită, de ţinută, care influenţa, în ultimă instanţă, statutul profesorului, ponderea lui în societate. Prima era desigur *competenţa.* Era mai prejos de onoarea lor să fie nepregătiţi. De obicei, absolvenţi de universităţi, ei, pe lîngă buna pregătire, mai aveau o calitate – *fluenţa* în vorbire, *expresivitate*, o frază bine închegată. Limbajul liric era folosit chiar şi de profesorii de la ştiinţele exacte. Exista rigoarea ştiinţifică, nu era cazul să faci digresiuni, însă unora le plăcea foarte mult să folosească proverbe, citate. Acestea ni se întipăreau bine în memorie. Sînt trei căi de cultivare a limbii, cum le numesc eu – trei petale ale unei flori pe nume *limba română*. Prima e lectura, a doua – audiţia, iar a treia, care este foarte importantă – comunicarea prin viu grai. Cu „limba de lemn" am sărăcit vocabularul, frazeologia, terminologia.

Influenţa profesorilor asupra noastră era atît de mare, încît şi astăzi ne aducem aminte de ei. Savanţii, oamenii de artă, scriitorii care au studiat în gimnaziile şi liceele din acea perioadă, au fost învăţaţi să fie perseverenţi, silitori şi să facă carte în orice condiţii. Să dăm doar cîteva exemple: chimiştii Dumitru Batîr şi Gheorghe Duca, ecologul Ion Dediu, fizicianul Mircea Bologa, biologul Boris Mateenco, matematicianul Petru Soltan, compozitorul Vasile Zagorschi– sînt oameni de o veritabilă valoare.

Şcoala de pe timpuri avea o adevărată *deschidere spre Occident*. Atunci limba franceză era pentru intelectuali o a doua limbă maternă, mulţi basarabeni îşi făceau studiile la Paris sau în alte centre universitare din Europa. Profesorii noştri, prin comportament, ocupaţii, stimulau această deschidere de care, din fericire, am beneficiat cu toţii.

Dar cel mai mare noroc (se poate spune că a fost un dar de la Dumnezeu) e cel de a-l fi avut ca profesor pe Şerban Cioculescu, ilustrul critic şi istoric literar. Influenţa pe care a exercitat-o el asupra discipolilor săi a fost deosebită. O asemenea influenţă nu trece o dată cu anii, ea este una *perpetuă.*

Cred că fiecare cadru didactic trebuie să-şi propună un scop ambiţios (căci ambiţia nu e ultima virtute) şi să se gîndească la următorul lucru: pentru cît timp va rămîne el în inima copilului? Nu sînt de acord cu expresia „fost profesor", deoarece profesorul, pentru mine, este personalitatea care te "însoţeşte" toată viaţa. Să spui „fostul meu profesor" e ca şi cum ai spune „fostul meu părinte".

Sînt profesor, fiindcă...



Ion **IACHIM**

Întrebaţi-i pe zece pedagogi: ce consideră ei drept trăsătură definitorie a dascălului de azi şi veţi avea zece răspunsuri diferite. Cinstea, probitatea, va zice un veteran al muncii pedagogice, cu studii de pînă la '40; capacitatea de a mobiliza colectivul de elevi la rezolvarea sarcinilor, va zice un director cu studii în anii totalitarismului etc. Întocmai ca în fabula unui scriitor danez: leul îi porunceşte maimuţei, pictoriţă, să facă portretul zeiţei Venera. Aceasta execută, luînd ca model cea mai drăguţă maimuţă. Leul strîmbă din nas vădit nemulţumit. Celelalte animale îşi dau cu părerea. Elefantul – greşeala cea mai mare este că nu i-a făcut Venerei trompă; taurul – ba nu, îi lipsesc coarnele; cocoşul – unde s-a văzut Veneră fără creastă?...

În lumina fabulei de mai sus, aş dori să-mi expun cîteva idei despre statutul moral şi intelectual al pedagogului de la noi.

Deşi familiarizat la facultate cu noţiunea de *autoeducaţie*, anume această direcţie a activităţii de *formare* a propriei personalităţi se pierde ca o cărăruşă cu început promiţător, dar cu o continuare năpădită de buruieni. Nu voi insista asupra circumstanţelor atenuante, pe care le găsim întotdeauna în raport cu intelectualul basarabean. Pedagogii noştri (educatori, învăţători, profesori de liceu şi profesori universitari) nu au "apetit" pentru activităţi intelectuale, *pentru profunde activităţi intelectuale,* care încep cu lecturile şi se termină tot cu acestea. În autoeducaţie există metode de *autoconstrîngere*: autodezaprobarea, autorenunţarea, autorespingerea... Ele, de regulă, sînt uitate de intelectualul-pedagog. De ce să ne tulbure, cînd viaţa şi aşa e destul de complicată?

Chiar dacă se mai face pe alocuri lectură (uneori şi scriere), ne lipseşte lectura-scriere creativă, care să-ţi răvăşească spiritul, să vehiculeze idei profunde şi originale.

Stimate cititor, nu mă considera vehement. Vorbind despre ceea ce mă doare, nu pot recurge la un ton exploziv. Imaginează-ți însă şi dumneata următorul tablou: li se propune tuturor pedagogilor, de la cei din grădinițe la cei de la facultate, să aştearnă rezumativ într-un "catalog al ideilor" propriile elaborări, realizări teoretice şi practice. Şi atunci se vor repeta fraze stereotip, ori catalogul va rămîne cu majoritatea filelor albe.

Bine, îmi va zice cineva, dar pedagogul nu trebuie să fie neapărat şi savant! Şi nu va avea dreptate. Statutul său de profesor îl obligă, într-o măsură mai mare sau mai mică (depinde de înălțimea catedrei!) să fie şi om de ştiință. Căci fără *autoformarea metacognitivă* (care vizează capacitatea de a învăța să înveți), dascălul încetează de a mai fi dascăl. Or, această activitate, chiar dacă nu se solidifică în tomuri ştiințifice, muncă de savant e.

Dificultățile de ordin metodic, cînd profesorul continuă să-i dea elevului peştele, în loc de a-i întinde undița şi a-l învăța să-l prindă, mai persistă în activitatea multor pedagogi. Noile tehnologii didactice nu sînt, bineînțeles, formule magice care îți deschid orice uşă. Dacă metodele şi procedeele învățămîntului formativ sînt aplicate formal, fără a-i solicita elevului efort intelectual, înseamnă că profesorul şi discipolul au intrat în mare să scoată perle, dar se scufundă numai atît cît îi acoperă apa şi revin din "adîncuri", agitînd în mîini nişte simple pietricele, pe care le dau drept perle adunate la fundul mării.

Noile tehnologii didactice ne ajută să facem lecții interesante, dar ele nu exclud *efortul intelectual maxim*.

Iată un exemplu. Vine dascălul la lecție cu mai multe pungulițe în care, pe dreptunghiuri mici de hîrtie, sînt scrise cuvinte şi le împarte elevilor (sau echipelor). Aceştia urmează să aranjeze dreptunghiurile într-o consecutivitate logică, pentru a forma enunțuri: despre carte, despre prietenie etc. Procedeul este binevenit în clasele de gimnaziu. Dar atunci cînd o jumătate de lecție faci orchestre de pungulițe într-o clasă de liceu... oare nu luneci la suprafața lucrurilor, nu dai simple pietricele drept perle?!

Mai există mulți pedagogi, obişnuiți cu blînda şi bătrînica *metodă expozitivă,* care privesc cu neîncredere inovațiile din pedagogie: curriculum, manuale noi, tehnologii didactice etc. În orgoliul sau lenevia lor ei neagă, fără să vrea, probabil, sensul autoeducației profesioniste, zicînd: păi şi eu pot face cu uşurință treaba asta, dar n-o consider utilă. Astfel, aceşti dascăli ajung în ipostaza eroului din basmele orientale: dacă te-ai lăudat că poți s-o săruți pe fata sultanului, încearcă să demonstrezi, pentru început, că poți fura ciubucul marelui vizir.

Nu faptul că merg zilnic la şcoală, la liceu, la universitate mă face profesor. Dar sînt *profesor* fiindcă citesc în permanență, fiindcă am tendința de autoperfecționare, fiindcă încerc să mă urc pe culmile gîndirii şi să-i îndemn pe discipolii mei să meargă alături de mine, ba chiar să mi-o ia înainte.



Aurelian **SILVESTRU**

"Sîntem pentru o competiție sănătoasă a tuturor formelor de învățămînt"

Interviu cu dl Aurelian Silvestru, director al Liceului Experimental de Creativitate şi Inventică "Prometeu"

Dat fiind un început pentru toate lucrurile, cum a fost aprinsă flacăra lui Prometeu în Moldova?

O dată cu dezghețul democratic, de rînd cu reformarea întregii societăți trebuia realizată şi reforma şcolii. Aceasta demarase încă în 1985. În acele condiții, cineva trebuia să ia inițiativa înființării unei şcoli de alternativă. Legea care permite acest lucru a fost adoptată abia în anul 1996. În 1991 însă, cînd am pus problema creării unei şcoli de alternativă cu caracter privat, nu exista cadrul juridic adecvat, din care cauză am fondat o şcoală experimentală: Liceul Experimental de Creativitate şi Inventică "Prometeu". Mulți nu aveau încredere în reuşita unei asemenea instituții de învățămînt. La început am avut doar două clase a cîte 30 de copii, care studiau într-o clădire luată în arendă. Actualmente avem peste 1300 de elevi şi 5300 m^2 de spațiu de şcolarizare,

inclusiv un ansamblu de blocuri pentru studii, construit din fondul extrabugetar al liceului.

Un alt motiv a fost dorința de a înființa o şcoală pentru copii dotați, în care creativitatea să stea "în capul mesei"; procesul de învățămînt să se axeze pe elev; să se realizeze nu doar instruire, ci mai cu seamă educație; să fie pregătiți nu "specialişti înguşti", ci adevărate personalități. În liceu se face carte la cel mai înalt nivel, dar obiectivul nostru principal este să educăm oameni care ştiu ce vor de la viață şi ce trebuie să înfăptuiască pentru a reuşi. Absolvenții noştri nu numai că se vor integra cu succes în societate, ci vor încerca şi să o transforme. Dar nu poți schimba o societate pînă nu te schimbi tu însuți. În perioada anterioară reformei existau foarte multe şcoli pentru handicapați, dar puține pentru copii dotați. Nu mă refer la instituțiile de învățămînt specializate: de matematică, limbi moderne, arte etc. Cele mai eficiente sînt totuşi instituțiile de învățămînt care oferă o amplă pregătire teoretică, fără a neglija aptitudinile individuale ale fiecărui copil.

Acum, după zece ani de activitate, am ajuns să fim cea mai apreciată şcoală privată din republică. Această concluzie rezultă din succesele obținute de elevii şi absolvenții noştri.

Deontologia profesorului depinde de timpul şi locul unde munceşte sau îşi are verticalitatea sa oriunde şi oricînd?

În şcoala tradițională, profesorul îşi făcea datoria mai mult față de obiect, de manual. Noi însă ne direcționăm activitatea spre elev. Înmatricularea la "Prometeu" se efectuează prin testare. Sînt testate şi cadrele didactice. Contează atît experiența lor cît şi tehnologiile moderne pe care le utilizează. Încercăm să le oferim tuturor elevilor noştri posibilitatea de a obține performanțe, de a deveni creatori. Dar pentru a educa un elev creator, trebuie să fii tu însuți un creator. Acest criteriu este luat drept bază la selectarea corpului didactic. Profesorii trebuie să-i trateze pe elevi de la egal la egal, să colaboreze cu aceştia, să pună accentul pe convingere şi pe exemplu pozitiv.

Am intenționat să creăm o şcoală românească, cu manuale, programe şi chiar cu profesori din România. Cadrele didactice din liceu efectuează numeroase stagii de perfecționare, deoarece este important să le oferi condiții de creştere continuă. Şcoala noastră este una dintre puținele din republică care investeşte mult în acest domeniu, întrucît doar astfel vom avea succese.

Cum este menținut elanul profesorului în Liceul "Prometeu"?

Pe lîngă finalitățile educaționale stabilite de Ministerul Învățămîntului, Liceul "Prometeu" realizează şi altele fixate de conducerea acestuia. Copilul trebuie să aibă verticalitate, demnitate şi cultură. Apreciez, în acest sens, inițiativa profesorilor şi le port tot respectul. Ei sînt cu adevărat liberi în acțiune şi gîndire. Activăm într-o atmosferă calmă, sănătoasă, fără disensiuni. Toate problemele sînt rezolvate rapid, în comun. Eu sînt patronul, dar şi prietenul colectivului; nu sînt un om care dictează, ci un coleg exigent care cere foarte mult, atît de la propria persoană cît şi de la ceilalți profesori.

Procesul evaluării din carul Liceului "Prometeu" este deosebit de cel din alte instituții educaționale ale republicii?

Există criterii tradiționale de evaluare. Noi însă ținem cont şi de performanțe. Contează mult şi gradul de satisfacție al elevilor – profesorul trebuie să constituie pentru aceştia un generator de bucurii. Instruirea nu poate fi rezultativă, dacă e lipsită de plăcere, iar comunicarea pedagogică trebuie să se bazeze pe respectul reciproc.

Referitor la remunerarea muncii, trebuie să recunoaştem că sîntem unica instituție privată din Moldova care beneficiază de sprijin bugetar, adică de salarizarea minimală a profesorilor, la care se plusează şi cota alocată din fondul extrabugetar al liceului. Profesorii au un salariu decent, care însă este mult mai mic decît ceea ce merită *de facto* un cadru didactic. Această muncă trebuie apreciată la cel mai înalt nivel. Deocamdată, nu ne putem permite o remunerare substanțială, deoarece avem mari cheltuieli la construcția noilor blocuri de studii.

Putem vorbi astăzi despre o pondere a profesorului în societatea noastră?

Într-o societate în care nu sînt recunoscute adevăratele valori, profesorului îi este foarte greu să se impună ca valoare. De aceea apare necesitatea restructurării mentalității societății. Valorile iau naştere acolo unde e nevoie de ele. Dacă politica bugetară nu permite cel puțin respectarea talentelor, devalorizîndu-le, atunci survine pierderea interesului pentru calitate şi învățămînt, ceea ce, în ultimă instanță, duce la subcultură. Sper totuşi ca absolvenții noştri şi ai altor instituții să producă în cele din urmă o schimbare a societății.

Considerați învățămîntul privat un deziderat sau o realitate?

Actuala stare de lucruri din Moldova nu permite o dezvoltare masivă a învățămîntului privat şi a celui de alternativă. Dacă statul nu este capabil să finanțeze şcolile la un nivel decent, de ce nu ar participa activ şi părinții la asigurarea unor condiții mai bune pentru copiii lor? Rolul comunității este mare. Un grup de părinți poate decide înființarea sau construirea unei şcoli.

Nu ar trebui, credem, să fie impuse în mod categoric standarde educaționale. Fiecare copil este, indiscutabil, o individualitate care nu se potriveşte nici unui standard: cadrul îi poate atenua sau chiar stopa creşterea. Schema nu este mai perfectă decît omul. Contează doar drepturile şi interesele copilului. Dorim mai multă înțelegere din partea factorilor de decizie, întrucît şcolile private creează condiții mai eficiente de instruire pentru copii. Sîntem pentru o competiție sănătoasă a tuturor formelor de învățămînt – competiție din care am avea cu toții de cîştigat.

Ce înseamnă, în viziunea Dvs., un profesor ideal?

Nu există un profesor ideal. Sîntem perfecți doar în intenții. Modelele sînt bune, dar unilaterale. Poți studia experiența altuia, dar n-o poți aplica întocmai. Modelul creează rigori care limitează creativitatea. Fiecare profesor posedă o doză de frumusețe interioară care, dacă este pusă în valoare şi copilul o percepe, îl transformă pe acesta într-un model, într-un ideal…

Consemnare: Nadia Cristea

Profilul profesorului eficient



Dana **TERZI**

Deloc uşoară misiunea "dată" Profesorului – edificarea viitorului umanității, dar frumoase sînt roadele pe care le culege şi ni le dăruie – Oamenii.

Profesorul are un rol crucial în viața elevilor. Atît abilitățile profesorale cît şi însuşirile de personalitate au repercusiuni profunde în inima discipolilor, provocînd reverberații încă mulți ani după terminarea studiilor. Prin felul său de a fi ori de a nu fi, prin comportamente şi atitudini, profesorul apropie ori îndepărtează copiii: motivează, pedepseşte, povățuieşte, blamează, încurajează etc.

Studiile de specialitate susțin că elevului "îi place" sau "nu-i place" o disciplină în funcție de personalitatea profesorului. În ceea ce priveşte randamentul şcolar, responsabilitatea cadrului didactic este enormă: pe de o parte, contează competența sa profesională, iar pe de altă parte, este la fel de importantă şi personalitatea acestuia.

Propunem în continuare cîteva caracteristici ce concură la formarea profilului unui profesor eficient.

✓ *Abilitatea de a motiva elevii*

Motivația elevilor este, în mod firesc, în relație directă cu dorința acestora de a participa activ în procesul instructiv-educativ, cu scopurile şi cauzele pentru care se implică sau nu în activitatea de instruire. Pentru a spori motivația copiilor, profesorul poate acționa prin intermediul a trei factori de bază:

– valoarea disciplinei/cursului/temei etc. percepută de elevi;
– încrederea elevilor în propriul succes;
– abilitatea elevilor de a dirija procesul educațional.

✓ *Managementul clasei*

Pentru a realiza un management excelent, profesorul trebuie să fie atent la comportamentul elevilor şi la reuşita lor şcolară, utilizînd un spectru larg de tehnologii de predare-învățare.

✓ *Abilitatea de a crea şi a menține o ambianță plăcută, de susținere şi cooperare*

Profesorul transformă atmosfera din sala de clasă în una agreabilă. Problemele de disciplină sau disensiunile care apar sînt rezolvate în mod constructiv. Elevii sînt apreciați pentru rezultatele lor atît în public cît şi în particular. Profesorul îi încurajează să coopereze şi să se susțină reciproc.

✓ *Interdisciplinaritatea*

Atunci cînd o cere contextul, profesorul transferă cunoştințele şi abilitățile achiziționate de elevi în cadrul unei discipline la alta.

✓ *Abilitatea de a echilibra cerințele în creştere şi competențele elevilor*

Profesorul stabileşte expectanțe înalte, dar realiste, şi-i îndeamnă pe elevi să execute sarcini mai provocatoare şi mai dificile.

✓ *Încurajarea elevilor să se autodirijeze*

În loc să le indice elevilor deprinderile sau strategiile ce pot fi aplicate la realizarea unei sarcini, profesorul îi stimulează să decidă singuri care ar fi acestea.

✓ *Respectarea curriculumului*

✓ *Racordarea procesului de predare-învățare*

Profesorul trebuie să țină cont de *feedback*-ul oferit de elevii săi în organizarea procesului educațional, prezentarea şi structurarea temelor etc., fără a "compromite" însă standardele şi scopurile stabilite anterior.

Acestea sînt doar cîteva dintre caracteristicile unui profesor de succes. Îmbinîndu-le între ele în proporții diferite sau sumîndu-le cu altele, neenumerate aici, putem admira "portretul" unui profesor "de vis".

În descrierile ce urmează ne vom strădui să fim pe cît se poate de fideli celei mai populare metafore utilizate pentru a elucida specificul imaginii profesorului-actor.

Profesorul eficient este, înainte de toate, **"discipolul"** elevilor săi, care încearcă să învețe în permanență de la dînşii, pentru a ține pasul cu aceştia şi pentru a putea să discute orice subiect. El trebuie să fie **liderul** care să inspire şi să influențeze copiii prin intermediul personalității sale, asemeni unui **expert** sau **consilier,** şi nicidecum utilizînd puterea coercitivă. Un astfel de profesor îşi cunoaşte bine disciplina şi este respectuos cu elevii săi.



Explorator fiind, încurajează elevii să-şi descopere Sinele, ajutîndu-i astfel să atingă cel mai înalt nivel de performanță. Un profesor eficient se mîndreşte cu discipolii care-l depăşesc. Urmărindu-i, el poate să mențină echilibrul dintre necesitățile de instruire ale fiecărui individ şi cele ale întregului grup, realizînd prin aceasta idealul educațional: *învățămînt pentru toți, învățămînt pentru fiecare.* Un atare profesor este corect şi obiectiv în aprecieri, poartă dialoguri deschise şi răspunde mereu la solicitare.

Profesorul eficient este un **entuziast** incurabil nu doar în ceea ce priveşte cursul pe care îl ține; elanul său contagios cuprinde procesul educațional în general. Manifestînd exuberanță, atitudini pozitive, pasiune şi dăruire, el încearcă să-i pătrundă pe copii de gîndul că anume acesta este locul împlinirii sale, şi nu altul.

Un astfel de profesor este un **inovator** care modifică sau înlocuieşte strategiile, tehnicile, textele atunci cînd a descoperit altele mai eficiente sau cînd cele existente au devenit plicticoase pentru elevi. Inventînd diverse combinații de tehnologii, el adaptează predarea la diferite stiluri de învățare şi prezintă subiectul din variate unghiuri de vedere, ceea ce facilitează înțelegerea.

Profesorul eficient este acel "**tezaurizator**", care valorifică la maxim ideile elevilor săi, utilizîndu-le în speță cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului de predare-învățare.

El este şi **"comediant"**, care ştie cînd şi cum să recurgă la umor, fără a-l considera un factor ce ar distrage atenția sau ar periclita educația.

Profesorul eficient este **ghidul** care conduce elevii spre perfecționarea deprinderilor şi abilităților de lucru şi, totodată, îi pune în situația de a descoperi singuri soluția şi de a învăța din greşeli. Returnînd lucrările la timp şi cu avize constructive, disponibil să acorde oricînd asistență, profesorul dezvoltă astfel responsabilitatea elevilor pentru actul de învățare şi încrederea în propriile forțe.

Ființă umană genuină, profesorul eficient este un **umanist**, care ştie să fie critic cu sine însuşi şi absur-

ditățile vieții, fără a fi cinic sau disperat. Este o persoană care se autodezvăluie, astfel încît elevii îi pot vedea şi virtuțile, şi imperfecțiunile. Păşind sigur pe pămînt, profesorul de succes, prin exemplul propriu, ajută elevii să-şi dezvolte voința, curajul şi speranța în realizarea potențialului.

Oferind un mediu – focar de siguranță intelectuală – în care pot fi prezentate idei opuse fără teama de a fi ridiculizat sau rejectat, profesorul eficient este **santinela** ce păzeşte inviolabilitatea acestuia.

Profesorul eficient este un bun **colaborator,** acordînd o mare valoare colegialității. El îşi împărtăşeşte ideile, solicită implicarea părinților în activitatea de predare-învățare şi caută sprijinul colegilor atunci cînd nu poate surmonta de unul singur anumite probleme.

Profesorul de succes este un **idealist,** un alt fel de idealist, fiind ferm convins că fără ideal nu poate exista evoluție. El se recunoaşte în fiecare elev, realizînd care i-a fost contribuția şi influența în viețile învățăceilor săi.

Un profesor este eficient cînd aspiră la toate cele menționate anterior şi încă la multe altele. El apreciază adevărul şi corectitudinea, dar nu popularitatea sa. Încercînd să schimbe lumea, un astfel de profesor se transformă zilnic, transformîndu-i şi pe alții.

Un profesor eficient este un **revoluționar** care ştie că rolul său este unul dintre cele mai vitale pe pămînt în păstrarea sanctității vieții şi a rezultatului ei firesc – *elevația umanității.*

* * *

Care este imaginea profesorilor în viziunea elevilor? Cum **ar trebui** să fie profesorii? **Ce înseamnă** un profesor ideal? Cum **sînt *de facto*** profesorii?

Echipa redacțională a revistei "*Didactica Pro...*" a încercat să găsească răspunsuri la aceste întrebări, realizînd un sondaj de opinie printre liceenii din republică. La această mini-cercetare au participat 200 de subiecți, elevi ai claselor IX – XII din următoarele instituții de învățămînt: Liceul "Spiru Haret", Liceul "Mircea Eliade", Liceul "Dante Alighieri", Liceul "Columna" (Chişinău); Liceul "Mihail Sadoveanu" (Călăraşi) şi Liceul "Alecu Russo" (Orhei).

Liceenii au fost rugați să răspundă la cele trei întrebări din anchetă şi anume:

1. Cum credeți că **trebuie** să fie un **profesor ideal**? Care sînt, în opinia dvs., calitățile acestuia? Vă rugăm să le enumerați, plasîndu-le în ordinea priorităților, astfel încît pe primul loc să se afle trăsătura ce o considerați a fi cea mai importantă, iar pe ultimul – cea mai puțin importantă, dar pe care totuşi ar fi bine să o dețină **profesorul ideal.**

2. Care sînt însuşirile de personalitate ale **profesorilor care vă învață**? Vă rugăm să le enumerați, astfel încît pe primul loc să se afle caracteristica cea mai pregnantă, iar pe ultimul – cea manifestată mai rar.

3. Ce caracteristici de personalitate preferați să dețină **profesorul care ați vrea să vă învețe**? Cum ați dori să fie el?

În urma analizei rezultatelor am reuşit să stabilim "portretul-robot" al profesorului ideal, al celui real şi al profesorului "de vis". Vă propunem în continuare profilurile conturate în urma sondajului. Însuşirile sînt ordonate în funcție de procentajul obținut de fiecare dintre acestea. Pe primul loc se situează caracteristica menționată de mai mulți subiecți ca fiind cea mai importantă/cea mai pregnantă, iar pe ultimul loc – mai puțin importantă sau manifestată mai rar. În tabelul ce urmează prezentăm doar primele zece însuşiri din "top" notate de elevi.

Profesorul ideal	Profesorul real	Profesorul "de vis"
1. Competență profesională	1. Subiectivitate	1. Obiectivitate
2. Inteligență	2. Empatie	2. Discreție
3. Demnitate	3. Autoritarism	3. Competență profesională
4. Obiectivitate	4. Discriminare	4. Respect față de elevi
5. Dragoste față de meseria sa	5. Inteligență	5. Inventivitate
6. Sociabilitate	6. Toleranță	6. Entuziasm
7. Corectitudine	7. Exigență	7. Exigență
8. Experiență în domeniu	8. Indiferență	8. Cultură generală
9. Empatie	9. Bunătate	9. Sinceritate
10. Exterior plăcut	10. Agresivitate verbală	10. Simțul umorului

Analizînd datele din tabel observăm că fiecare din aceste descrieri constituie un melanj de caracteristici profesionale şi trăsături de personalitate.

Alte caracteristici menționate de elevi pentru "profesorul ideal":

- să respecte şi să iubească elevii
- să țină cont de opinia elevilor
- să fie un bun organizator
- să încurajeze elevii
- să fie indulgent
- să fie inventiv
- să fie coerent şi explicit

Alte trăsături notate de elevi pentru "profesorul real":

- plictisitor
- cunoştințe precare în domeniu
- arogant
- inventiv
- subestimează elevii
- amabil
- experimentează cu noi tot ceea ce a eşuat în Europa

Alte caracteristici menționate de elevi pentru profesorul "de vis":

- bun psiholog
- non-discriminativ
- democrat
- să nu fie zgîrcit la note
- calm
- prietenos
- generos la laude
- să fie OM

În cele ce urmează, vă propunem cîteva *Gînduri despre profesor* ale participanților la sondaj.

- ✓ *"Cred că profesorii sînt nişte personalități alese".*
- ✓ *"În mediul şcolar profesorilor le este bine, deoarece se bucură de tot respectul şi aprecierea noastră, în societate însă se simt mai puțin confortabil".*
- ✓ *"Pentru a nu ne supăra profesorii, trebuie să învățăm bine şi să nu fim obraznici".*
- ✓ *"Consider că profesorul este cel care ne deschide porțile spre viitor. El ne perfecționează în toate domeniile, astfel încît, mai tîrziu, să putem alege drumul în viață. Profesorul ne este ca un părinte, care ne povățuieşte şi ne vrea doar binele".*
- ✓ *"Profesorul merită tot respectul nostru şi al societății. Este important însă ca el să fie respectat şi susținut şi de stat".*
- ✓ *"Aş vrea ca profesorii noştri să-şi primească întotdeauna salariile la timp".*
- ✓ *"Fiecare dintre noi are un profesor îndrăgit şi nu este obligatoriu ca acesta să fie ideal. El/ea are farmec personal, căldură şi frumusețe interioară".*

Anume aşa **este** profesorul în viziunea elevilor;



anume aşa **trebuie** să fie acesta sau **ar vrea** discipolii să fie. Noi, profesorii, sîntem cei care trebuie să facem alegerea: rămînem cum sîntem, schimbăm ceea ce nu e tocmai bine sau achiziționăm tot ce e nou. Profitul este incomensurabil: succesul profesional şi respectul copiilor.



Viaţa n-a dat nimic oamenilor fără un mare efort.

Horaţiu



Statutul profesorului în societatea japoneză

În Japonia atitudinea faţă de profesor este deosebit de respectuoasă, acesta bucurîndu-se de un statut social foarte înalt. Unui profesor i se adresează prin *Sensei*, ceea ce înseamnă stimat, admirat, înţelept, experimentat, iar persoana care a obţinut acest titlu (fie educator la grădiniţa de copii, profesor şcolar sau universitar) beneficiază de o poziţie socială deosebită.

Profesorii sînt responsabili atît de instruirea copiilor cît şi de educaţia lor morală, de formarea caracterului, de inocularea valorilor japoneze fundamentale. Ei sînt preocupaţi de viaţa şcolară a elevilor/ studenţilor, precum şi de cea familială.

Competiţia pentru obţinerea unui post în învăţămînt este foarte mare. Pentru 38 000 de posturi vacante anual la concurs participă 200 000 de persoane.

Astăzi, majoritatea tinerilor profesori japonezi au studii universitare de cel puţin 4 ani, mai există însă un număr impunător de cadre didactice în vîrstă care posedă, în cel mai bun caz, o diplomă de bacalaureat.

După al doilea război mondial, sistemul de învăţămînt japonez a adoptat aşa-numitul "sistem deschis", care permitea angajarea cadrelor didactice nu doar din rîndul celor cu studii de specialitate (instituţii pedagogice), ci şi a persoanelor ce au absolvit şi alte universităţi.

În învăţămîntul din Japonia vîrsta constituie un factor important, deoarece, în mare, prefecturile preferă cadre didactice sub 30 de ani.

Concursul este dificil, dar odată trecut, profesorul este angajat pe viaţă. Din acest motiv prefecturile sînt foarte atente la selectarea cadrelor. Concedierile sînt extrem de rare şi au loc, de obicei, din cauza comportamentului imoral al profesorilor.

În Japonia învăţămîntul este un domeniu de activitate cu prestigiu, care le oferă tinerilor o carieră atractivă. Remunerarea financiară a profesorului este unul din motivele pentru care această profesie este destul de cotată. Salariul complet al unui angajat al învăţămîntului este alcătuit din salariul de bază şi un bon anual echivalent cu cinci salarii lunare. Un profesor căsătorit, care are copii, beneficiază de un salariu mai mare decît un profesor fără copii sau necăsătorit.

Salariul iniţial al unui profesor japonez depinde de diploma acestuia. Diferenţa dintre salariul unui profesor cu diplomă de master şi cel al unuia cu diplomă de bacalaureat este iniţial de 17 %, dar spre sfîrşitul carierei această diferenţă constituie 3 %. Un profesor de 23 de ani, necăsătorit, are un salariu de 2,5-2,9 milioane yen (15.600 – 18.100 $) anual. Un profesor de 55 ani, căsătorit, primeşte 7,8-8,7 milioane yen (48.800 – 54.400 $) anual.

Pentru a asigura pensiile colegilor, profesorii cedează 8,87 % din salarii, iar guvernul naţional, administraţia prefecturală sau municipală plătesc în fondurile de pensii ale profesorilor 10,92 %. Un profesor pensionat beneficiază de asigurare medicală, de o recompensă în mărime de salariul pe doi ani şi o pensie anuală, stabilită în funcţie de stagiul de muncă. Astfel, un pensionar de 60 de ani, care a profesat 35 de ani, are o pensie anuală care constituie 62,5 % din compensaţia sa totală şi aproximativ 153.000 $ în momentul pensionării.

Aşadar, putem concluziona că societatea japoneză este conştientă de faptul că investiţia în educaţie este o investiţie în viitor.

Selectare şi adaptare: Victor Koroli

ADRIAN PĂUNESCU

Astfel s-a numit
Cel mai mare noroc
Al vieţii mele de licean, profesoara mea de română,
Doamna Alexandra Verdeş
Logica ei mişca munţii,
Simţirea ei ţinea loc de logică în programele şcolare
De dinainte de 1960,
Anul nefericit în care mi-a fost dat
să termin liceul...

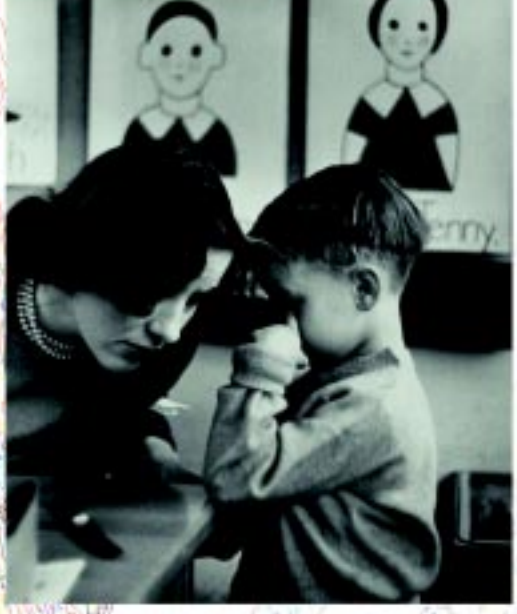
***

...Căuta printre elevele
Şi elevii dînsei,
Talente şi caractere,
catalogul avea o mică importanţă
Pentru profesoara mea de română,
Literatura română
Avea mult mai multă importanţă
Pentru profesoara mea de română...

***

...Şi dacă aş fi întrebat
care e prima imagine figurativă
a culturii române
din puncul meu de vedere,
la dumneavoastră m-aş gîndi,
nepreţuita mea profesoară...





ALEXANDRU BALACI

Consider că este sarcina cea mai responsabilă pe care o poate exercita un om, aceea de a prezenta tiparele de frumuseţe în care intră întreaga fluiditate, toată plasticitatea unui suflet tînăr, însetat de frumos şi de cunoaştere. De aceea am căutat ca totdeauna să rămîn un vînzător cinstit de frumuseţe, în calitatea mea de profesor de literatură străină.

NAE IONESCU

… Sistemul prea depinde de oameni: cu profesori buni se va face oricînd ceva; cu altfel de profesori se va vorbi iarăşi în trei-patru ani de nevoia unei reforme...

MIRCEA ELIADE

M-a cucerit de la cea dintîi lecţie şi a rămas preferatul meu pînă la moarte, cîţiva ani mai tîrziu, Nicolae Moisescu, profesorul de ştiinţe naturale… M-a remarcat, cred, pentru că mă număram printre cei care se dovediseră în stare să deseneze ce vedeau la microscop. De atunci nu m-a mai slăbit. Mă privea mereu în ochi, parcă mi-ar fi cerut părerea, îmi punea necontenit întrebări. Pe nesimţite, m-am trezit că sînt anumite taine pe care le înţelegeam. Erau tainele acelei puteri misterioase pe care Moisescu o numea "Natură". Înţelegeam de ce fluturele de pădure are aripile de culoarea scoarţei de copac, de ce ariciul este prevăzut cu ţepi, de ce bărbăţuşii atîtor păsări sînt mai exuberant împodobiţi decît femelele. "Natura" făcuse toate acestea ca să-i camufleze, să-i apere, să-i selecţioneze. Existau deci anumite legi pe care le puteai descifra – şi atunci toate lucrurile căpătau înţeles şi noimă. Lumea nu se mai arăta ca o aglomerare de vietăţi şi întîmplări fără legătură între ele, ci se dovedea a fi rezultatul unei voinţe unice şi irezistibile. Aşa cum mi se relevase din lecţiile lui Moisescu, "Natura" era însufleţită de un singur elan: acela de a crea viaţa şi de a o menţine, în pofida tuturor piedicilor şi dezastrelor.

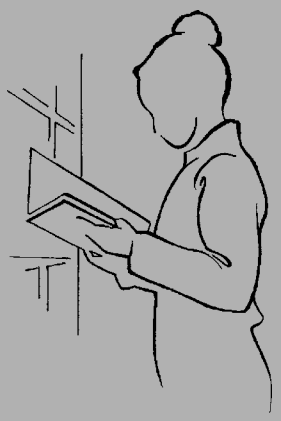
NICOLAE IORGA

Profesorul de română, G.Gr.Băleanu… Ce om de energie şi ce om de înţelegere! Între profesorii pe care i-am găsit la intrarea în liceu, el reprezenta autenticul produs al satelor de unde venea. Nu era numai dascălul care avea interes pentru elevii săi, care făcea tot ce era cu putinţă ca să-i înveţe, nu numai a scrie, cu o ortografie oarecum proprie… El a fost călăuzul care mi-a vădit existenţa unei literaturi româneşti alta decît a cărţilor de şcoală...

...Se spune că marele avantaj al şcolii publice e cunoaşterea de timpuriu a oamenilor în deosebitele lor înfăţişări şi acţiuni şi că sufletul copilului caută o indispensabilă hrană în tovărăşia cu cei de aceeaşi vîrstă. Poate fi adevărat, mai ales în obişnuinţa cu brutalităţile şi urîciunile de care e plină, în tot lungul ei, viaţa. Pentru a fi mai mult decît atîta, ar trebui generalizarea în toate clasele a unei anumite educaţii a sentimentelor. Şi ar mai trebui ca vîrstei aparente, însemnată prin numărul anilor, să-i corespundă o vîrstă sufletească...

Ziua următoare este plină de învățăminte celei care i-a premers.

P.Syrus





Demersurile filozofic şi educaţional ale statutului profesorului şcolar

Vlad **PÂSLARU**

Dincolo de avalanşa de poetizări ale muncii cadrului didactic, care s-au revărsat peste existența sa de-a lungul anilor, calitatea de educator/învățător/profesor/dascăl se obține şi ea, ca orişice altă valoare umană, prin educație şi formare, chiar dacă recunoaştem şi caracterul congenital al vocației de pedagog. Iar o valoare formată, produsă, creată, muncită! este plină de un anumit conținut conceptualizat teleologic şi vehiculat tehnologic.

Pregătirea profesională psihopedagogică a cadrelor didactice în colegii şi universități reprezintă doar o provocare pentru o formare şi dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Postulatul este valabil pentru orice meserie – condiția primordială a existenței umane fiind îmbunătățirea, desăvîrşirea propriei sale condiții, şi cu atît mai mult pentru profesiile pedagogice, deoarece însuşi scopul educației, esența ei este modificarea ființei copilului, elevului, studentului – a celui educat. Or, ***educația înseamnă schimbare,*** schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural şi spiritual al existenței umane, toate acestea alcătuind împreună şi mediul educațional. Prin educație se schimbă deci nu numai ființa umană, dar şi lumea în care aceasta se produce ca atare.

Schimbarea este iminentă ființei umane: un individ care a încetat să se mai schimbe înseamnă o ființă care a încetat să mai existe ca atare.

Educația este permanentă, adică se produce continuu pe parcursul întregii vieți. Chestiunea momentului de început al acesteia este însă una flexibilă, ea admițînd diverse puncte de vedere: educația începe o dată cu instituționalizarea copilului; de la naştere; din clipa conceperii lui; din momentul luării deciziei de a fi conceput; din copilăria celor care urmează să conceapă şi să nască copilul; într-un trecut foarte îndepărtat, identificat de cele mai vechi valori produse de om – căci la educarea omului contemporan participă, implicit, valorile create de omenire pe parcursul întregii sale existențe.

Educația se termină, s-ar zice, o dată cu moartea omului. Acceptînd însă ca valabile şi preceptele religiei, se poate afirma că sufletul celui plecat în altă dimensiune existențială mai este în relație cu cei vii pentru perioada de menținere în memoria lor a acestuia.

Educația ca schimbare afectează întreaga ființă umană – sferele biologică, psihică şi spirituală. Ordinea în care sînt indicate ele nu sugerează însă o ierarhizare valorică a acestora, ci este mai degrabă un reper pentru desfăşurarea corectă a educației.

Al doilea postulat care marchează esențial formarea şi dezvoltarea profesională a cadrului didactic este ***caracterul pozitiv al educației*** sau ***principiul pozitiv al educației***. Părinții şi educatorii, învățătorii

şi profesorii acceptă necondiţionat că fiinţa celui educat este marcată pozitiv congenital, adică venim pe lume ca fiinţe pozitive, şi că această calitate poate fi sporită prin educaţie, căci fiinţa umană nu poate să nu se schimbe din bine spre mai bine. Şi cei educaţi/formaţi admit că trebuie să se schimbe din bine spre mai bine, să parcurgă, prin efort propriu, calea de la calitatea care-i identifică la moment, spre o calitate avansată, care-i marchează ca personalităţi în devenire: copilul doreşte să înveţe, să crească mare, să se dezvolte; adulţii acceptă să fie mai buni, mai desăvîrşiţi în meseria lor.

Principiul pozitiv al educaţiei reprezintă şi ideea de bază a creştinismului, doctrina căruia afirmă că rostul vieţii umane este în mîntuirea (purificarea, desăvîrşirea) sufletului.

Schimbarea continuă şi permanentă spre mai bine a fiinţei umane ca principiu fundamental al existenţei sale atribuie, implicit, profesiilor pedagogice şi statutului profesional al cadrului didactic *o filozofie pozitivă*, adică o astfel de exercitare a activităţii educative care să fie orientată spre valorificarea dinamică a premiselor pentru formarea şi dezvoltarea identităţii şi proprietăţii individului, ca trăsături definitorii ce-l marchează ca fiinţă spirituală.

Calitatea de fiinţă spirituală a omului revendică cadrului didactic un statut special care include:

– ***cadrul axiologic general*** sau ***metaeducaţia***, ce se compune din *domeniile* filozofic, sociologic, economic, cultural, artistic, comunicativ, ecologic şi sanitar, matrimonial, public, teologic; din *competenţe* comunicative, cognitive, creative, reflexive, de interacţiune socială, praxiologice, psihomotrice; din *atitudini fundamentale* – manifestarea conştiinţei de apartenenţă la o comunitate naţională şi la comunitatea umană mondială; respectul valorilor general umane, sociale, culturale, artistice etc., recunoscute ca atare de comunitate; asumarea sensului responsabilităţii personale şi sociale; exersarea drepturilor şi a datoriilor; toleranţa faţă de alteritate şi solidaritatea umană; rigoarea, obiectivitatea, spiritul critic şi afectivitatea; conştientizarea valorii propriei personalităţi;

– şi ***o axiologie profesională specială, psihopedagogică***, care se constituie din *cadrul profesional general, cadrul profesional special* şi *cadrul praxiologic* (Cf.: I.Negură, L.Papuc, Vl.Pâslaru, *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Chişinău, 2000).

Învăţătorii şi profesorii şcolari din Republica Moldova activează în condiţii deosebite de cele ale altor ţări, condiţii cauzate de înstrăinarea populaţiei, pe parcursul a peste o sută şaptezeci de ani, de cultura, istoria şi limba română, de aceea şi statutul cadrului didactic este unul mai special, el incluzînd cu necesitate un sistem de obiective dezvoltate din obiectivele generale de formare a *conştiinţei identităţii* şi a *conştiinţei proprietăţii.* Un număr încă foarte mare de părinţi şi bunei, ai căror copii şi nepoţi sînt elevi şi studenţi, se menţin în cadrul unei mentalităţi sociale şi educaţionale eronate, care le-a denaturat sau chiar i-a privat de conştiinţa identităţii şi de cea a proprietăţii. Această realitate presupune şi un statut profesional special al cadrului didactic, care să antreneze nu numai cele două tipuri de axiologii – generală şi psihopedagogică specială, dar şi una specific naţională, fără de care nici *ideea europeană* – unificarea cultural-spirituală şi economică a popoarelor Europei, nu este posibilă, deoarece unitatea Europei înseamnă o unitate în multilateralitate.

Desăvîrşirea ethosului profesorului

Eliza **DULAMĂ**



Fiecare profesor îşi pune anumite întrebări care decurg din activitatea sa didactică: Elevii mă plac? Respectă ei ceea ce ştiu? Au suficientă încredere în mine pentru a mi se destăinui? Aceste întrebări sînt legate de una din trăsăturile principale ale profesorului care trebuie demonstrată la un nivel înalt în faţa elevilor: *ethosul** sau *credibilitatea*.

În procesul de învăţămînt profesorii se confruntă cu o mulţime de reacţii din partea elevilor, colegilor, directorilor, inspectorilor, părinţilor. Acestea variază de la simple aprecieri la premii naţionale, de la insulte la excluderea din colectiv, de la împingeri neînsemnate la forme extreme de violenţă

**Ethosul reprezintă gradul perceput al caracterului sau al credibilităţii pe care o persoană crede că o are altă persoană despre ea.*

Editura Litera Internațional

Fondat în 1989

GRUPUL EDITORIAL LITERA
Societatea de difuzare a cărții DAVID
O.P. 33; C.P. 63 sector 1, București
tel./fax: 3303502; tel.: 092558289
e-mail: info@litera.ro
www.litera-publishing.com







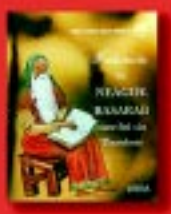
BIBLIOTECA ȘCOLARULUI:

Agârbiceanu Ion	Feleleaga
Alecsandri Vasile	Chirița în Iași sau două fete și-o nevastă
Alecsandri Vasile	Despot-Vodă. Sânziana și Pepelea
Alecsandri Vasile	Dridri
Alecsandri Vasile	Înpină-te, mărgărite
Alecsandri Vasile	Poezii populare ale românilor
Alecsandri Vasile	Mantele de tac
Alexandrescu Grigore	Poezii și proză
Asachi Gheorghe	Cântecul ciganului
Avram Mioara	Ortografie pentru toți
Baconsky A.E.	Biserica neagră
Baconsky A.E.	Fluxul memoriei
Bacovia George	Plumb
Barbu Ion	Joc secund
Basarab Neagoe	Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie
Bălcescu Nicolae	Românii sub Mihai-Voievod Viteazul
Blandiana Ana	Geniul de a fi (eseuri)
Blandiana Ana	La cules îngeri
Bolintineanu Dimitrie	Legende istorice
Brătescu-Voinești I.Al.	Întuneric și lumină
Budai-Deleanu Ion	Țiganiada
Cantacuzino Constantin	Istoria Țării Românești
Cantemir Dimitrie	Descrierea Moldovei
Cantemir Dimitrie	Istoria ieroglifică (2 vol.)
Caragiale Ion Luca	Istoria se repetă
Caragiale Ion Luca	La hanul lui Mânjoală
Caragiale Ion Luca	Teatru
Caragiale Mateiu Ion	Craii de Curtea-Veche
Caraion Ion	Dragostea e pseudonimul morții





A FOST ODATĂ...











Călinescu George	Viaţa şi opera lui Ion Creangă
Călinescu George	Istoria literaturii române (compendiu)
Călinescu George	Viaţa lui Mihai Eminescu
Călinescu George	Enigma Otiliei (2 vol.)
Costin Miron	Viaţa lumii
Coşbuc George	Cântece de vitejie
Coşbuc George	Fire de tort
Creangă Ion	Scrieri
Delavrancea Barbu	Apus de soare
Delavrancea Barbu	Între vis şi viaţă
Dobrogeanu-Gherea	Studii critice
Doinaş Ştefan Augustin	Volumul limitelor
Donici Alecu	Scrieri
Dosoftei	Psaltirea în versuri
Dulfu Petre	Isprăvile lui Păcală
Eftimiu Victor	Cocoşul negru
Eminescu Mihai	Între Scylla şi Charybda (operă politică)
Eminescu Mihai	Geniu pustiu (proză)
Eminescu Mihai	Luceafărul (antume)
Eminescu Mihai	Memento mori (postume)
Filimon Nicolae	Ciocoii vechi şi noi
Gane Nicolae	Stejarul din Borzeşti
Gârleanu Emil	Nuvele şi schiţe
Goga Octavian	Ne cheamă pământul
Hasdeu B.P.	Poezie, proză, dramaturgie
Hogaş Calistrat	Pe drumuri de munte
Holban Anton	O moarte care nu dovedeşte nimic
Ibrăileanu Garabet	Spiritul critic în cultura românească
Ibrăileanu Garabet	Scriitori români
Ibrăileanu Garabet	Adela
Iorga Nicolae	Istoria literaturii româneşti
Iosif Ştefan Octavian	Cântec sfânt
Ispirescu Petre	Legende sau basmele românilor
Ivireanu Antim	Didahii
Jebeleanu Eugen	Hanibal
Kogălniceanu Mihail	Scrieri literare, sociale şi istorice
Labiş Nicolae	Moartea căprioarei
Lovinescu Eugen	Istoria literaturii române contemporane
Lovinescu Horia	Moartea unui artist
Maiorescu Titu	Critice
Macedonski Alexandru	Excelsior
Mateevici Alexei	În zarea anilor
Mihăescu Gib	Donna Alba (2 vol.)
Mihăescu Gib	Troiţa
Mihăescu Gib	Russoiaca
Minulescu Ion	Corigent la limba română
Minulescu Ion	Nu sunt ce par a fi
Neagu Fănuş	Zeul ploii
Neculce Ion	Letopiseţul Ţării Moldovei (2 vol.)
Negruzzi Constantin	Negru pe alb
Odobescu Nicolae	Doamna Chiajna
Pann Anton	Povestea vorbii
Pavelescu Cincinat	Pescuitorii de perle
Perpessicius	Menţiuni critice
Pillat Ion	Limpezimi
Poeţii Văcăreşti	Poezii
Rădulescu Ion Heliade	Fata lui Chiriac
Rebreanu Liviu	Adam şi Eva
Rebreanu Liviu	Ciuleandra. Catastrofa şi alte nuvele
Rebreanu Liviu	Ion (2 vol.)
Rebreanu Liviu	Pădurea spânzuraţilor
Rebreanu Liviu	Răscoala (2 vol.)
Rotaru Ion	Comentarii şi analize literare
Russo Alecu	Cântarea României
Simion Eugen	Scriitori români de azi (4 vol.)
Slavici Ioan	Mara
Slavici Ioan	Moara cu noroc
Stamati-Ciurea C.	Răsunete din Basarabia
Stamati Constantin	Imnul lăutei româneşti
Tomozei Gheorghe	Miradeniz. Altair
Topârceanu George	Balade vesele şi triste
Topârceanu George	Minunile sfântului Sisoe
Ureche Grigore	Letopiseţul Ţării Moldovei
Vianu Tudor	Arta prozatorilor români
Vieru Grigore	Acum şi în veac
Vlahuţă Alexandru	Din trecutul nostru
Vlahuţă Alexandru	Iubire
Zamfirescu Duiliu	Viaţa la ţară
Zarifopol Paul	Pentru arta liberală

Beecher-Stowe Harriette	Coliba unchiului Tom (2 vol.)
Balzac Honore de	Eugenie Grandet
Boleaev Aleksandr	Capul profesorului Dowell
Carroll Lewis	Alisa în ţara minunilor
Cehov Anton	Un roman cu contrabas
Cooper J. F.	Căluza (2 vol.)
Cooper J. F.	Preria (2 vol.)
Cooper J. F.	Ultimul mohican (2 vol.)
Cooper J. F.	Vânătorul de cerbi (2 vol.)
Defoe Daniel	Robinson Crusoe
Dumas Alexandre	Laleaua neagră
Dumas Alexandre	Regina Margot (2 vol.)
Dumas-Fiul Alexandre	Dama cu camelii
Esenin Serghei	Şi frumoasă tot sună o stea
Gautier Theophile	Căpitanul Fracasse (2 vol.)
Giovagnoli Raffaello	Spartacus (2 vol.)

Goethe J. W.	Faust
Gogol N. V.	Suflete moarte
Gogol N. V.	Povestiri din Petersburg. Taras Bulba
Kipling Rudiard	Cartea junglei
Kipling Rudiard	A doua carte a junglei
La Fontaine	Fabule
Malot Hector	Singur pe lume (2 vol.)
May Karl	Winnetou (5 vol.)
Puşkin Alexandr	Poezii
Puşkin Alexandr	Proză
Reid Mayne	Călăreţul fără cap (2 vol.)
Rustaveli Şota	Voinicul în piele de tigru
Saint-Exupery Antoine	Pământ al oamenilor
Stevenson Robert Louis	Insula comorilor
Twain Mark	Aventurile lui Huckleberry Finn
Twain Mark	Aventurile lui Tom Sawyer
Twain Mark	Prinţ şi cerşetor
Verne Jules	Căpitan la cincisprezece ani
Verne Jules	Copiii căpitanului Grant (2 vol.)
Verne Jules	Insula misterioasă (2 vol.)
Wells Herbert	Maşina timpului. Războiul lumilor
Wells Herbert	Omul invizibil

***	Balade populare româneşti
***	Basme populare româneşti
***	Cartea celor o mie şi una de nopţi
***	Cărţi populare
***	Cântece istorice
***	Cântecul Nibelungilor
***	Cinel-cinel. Ghicitorile românilor
***	Dicţionar de expresii şi locuţiuni româneşti
***	Dicţionar de proverbe şi zicători româneşti
***	Dicţionar ortografic pentru elevi
***	Grădina lermecată (din poveştile lumii)
***	Legende populare româneşti

Preţul unic al cărţilor din „Biblioteca Şcolarului" - 19 lei.

MULTIMEDIA:

CD cu 140 titluri din colecţia "Biblioteca Şcolarului" - 140 lei
Corector electronic al limbii române - 250 lei
Dicţionar ortografic al limbii române - 79 lei
Antologia poeziei româneşti - 79 lei
Istoria literaturii române. Comentarii şi analize literare - 79 lei

BIBLIOTECA DE AUR:

Eminescu Mihai	Poezii - 18,50 lei
Vieru Grigore	Strigat-am către tine - 18,50 lei
Baudelaire Charles	Florile răului - 18,50 lei
***	Cartea celor 1001 de nopţi (10 vol.)

Preţul ediţiei, inclusiv caseta - 380 lei

CORPUS EMINESCU:

Eminescu Mihai	Pururi tânăr (vol. I)
Eminescu Mihai	Întâşurat în manta-mi (vol. II)
Eminescu Mihai	Steaua singurătăţii (vol. III)
Eminescu Mihai	Proprial vis (vol. IV)
Eminescu Mihai	Pe mine mie redă-mă (vol. V)
Eminescu Mihai	Pe mine mie redă-mă (vol. VI)
Eminescu Mihai	Focul meu (vol. VII)
Eminescu Mihai	Mă topesc în făclări (vol. VIII)
Eminescu Mihai	Peste nemărginirea timpului (vol. IX)
Eminescu Mihai	Pasărea Phoenix (vol. X)

Preţul Corpusului Eminescu, inclusiv caseta - 575 lei

CELE MAI FRUMOASE POVEŞTI:

Fraţii Grimm	Alba ca Zăpada
Fraţii Grimm	Hensel şi Grethel
***	Dreptatea şi strâmbătatea
***	Fata cea înţeleaptă
***	Mănăstirea de aur
***	Omul bun şi omul hain
***	Piatra fermecată
***	Şahul şi vizirul
***	Tinereţe fără bătrâneţe
***	Tudor cel viteaz şi cerbul năzdrăvan
***	Vulturul de lemn

Preţul unic al cărţilor - 5,80 lei

A FOST ODATĂ:

***	Floarea soarelui, Zâna câmpului
***	Fiu-Frumos şi soarele
***	Norocul omului

Preţul unic al cărţilor - 5,80 lei

LUCRĂRI LEXICOGRAFICE:

***	Dicţionar explicativ al limbii române - 150 lei
***	Dicţionar ortografic al limbii române (DOR) - 150 lei
Cristea Sorin	Dicţionar de termeni pedagogici - 60 lei
Borş A., Zaporojan I.	Dicţionar rus-român - 30 lei

ALBUME:

Popescu-Gogan Petre	Rezonanţe eminesciene în arta plastică - 250 lei

CĂRŢI ÎN AFARA COLECŢIILOR:

Blandiana Ana	Sertarul cu aplauze - 11,55 lei
Milcş Ion	O altă lume am visat - 20 lei
***	Du-mă, du-mă, dorule - 28,80 lei
***	Gramatica uzuală a limbii române - 68 lei
***	Romanţe şi cântece de petrecere - 9,90 lei







În pregătire:
Mică enciclopedie a artei universale (460 pag.)



fizică. Oricare ar fi natura lor, reacţiile constituie un răspuns la percepţia conştientă sau inconştientă a credibilităţii profesorului. Modul în care acesta determină dezvoltarea ethosului sau a credibilităţii sale în faţa elevilor are un impact imens atît asupra atitudinii cît şi asupra eficienţei sale ca educator şi comunicator.

Clasa este un loc în care se abordează nu doar subiectul din programa şcolară, ci se învaţă şi lecţii de viaţă, profesorul fiind implicat în acest proces prin tot ceea ce gîndeşte, spune şi face – prin personalitatea sa. Situaţia profesorului este ambivalentă, în el se întrepătrund forţa şi slăbiciunea, siguranţa şi incertitudinile, spaima şi curajul de a-şi păstra poziţia în faţa elevilor. Asemeni preotului sau magicianului, el influenţează sau determină schimbarea. Pedagogul însă trebuie să ştie cum s-o facă, să fie capabil să prevadă reacţii şi comportamente, să fie pregătit să le preîntîmpine. Toate acestea implică un ethos adecvat.

Un cadru didactic cu ethos neconsolidat sau căruia i s-a erodat credibilitatea poate genera un adevărat dezastru în clasă, adică elevii vor face ceea ce doresc ei, şi nu ceea ce le solicită profesorul. Pentru a evita astfel de situaţii, ne propunem să analizăm în cele ce urmează caracteristicile ethosului şi să identificăm cîteva modalităţi prin care acesta ar putea fi îmbunătăţit.

Conceptul de ethos

În lucrarea sa ***Retorica***, Aristotel afirmă: *"caracterul (ethosul) vorbitorului este cel mai puternic mijloc de convingere*" (Aristotel, 1960, pag. 9).

În literatura contemporană ethosul este considerat, în primul rînd, percepţia credibilităţii pe care o are cineva pentru emiţătorul unui mesaj, pentru mesajul expus sau pentru sursă şi mesaj concomitent (Hamilton, 1998; Johnson & Coolen, 1995; Booth-Butterfield & Gutowski, 1993; Burgoon, Birk & Pfau, 1990). Pentru a descrie percepţia pe care membrii auditoriului o au faţă de credibilitatea vorbitorului, frecvent se utilizează termenul *credibilitatea sursei* (Trenholm, 1989). Profesorul poate fi un cunoscător al subiectului lecţiei, elevii însă îl pot percepe altfel; el poate avea o părere foarte bună despre propria persoană (este onest, are un caracter accesibil etc.), dar dacă elevii se îndoiesc de acest lucru, credibilitatea lui scade.

Cînd analizăm ethosul profesorului, avem în atenţie trei aspecte: profesorul aşa cum doreşte el să fie acceptat de elevi, felul în care el este realmente înţeles de elevi şi modul de a se percepe pe sine însuşi. Există situaţii în care aceste trei imagini nu se suprapun şi atunci apar probleme, există însă şi cazuri cînd ele se întrepătrund. Conştientizînd semnificaţia ethosului în dezvoltarea cognitiv-afectivă a elevilor, cadrul didactic ar trebui să fie preocupat de credibilitatea sa şi de modalităţile prin care aceasta ar putea fi dezvoltată.

Ethosul este o caracteristică a profesorului, care poate fi influenţată în mod neprevăzut de diverşi factori, cum ar fi *"sincronizarea, contextul, conţinutul şi abilitatea elevului"* (Nussbaum, 1992, p. 179). Din aceste motive se impune ca o necesitate cunoaşterea acelor variabile pe care profesorul trebuie să le dezvolte pentru ca ethosul său să fie cît mai puţin afectat negativ sau erodat în mediile în care se manifestă.

Credibilitatea a fost studiată, în special, în domeniile comunicării şi psihologiei (Hamilton, 1998; Johnson & Coolen, 1995; Larson, 1992; McCrosky & Young, 1981; Berlo, 1961), şi mai puţin în procesul de învăţămînt. Au fost identificaţi mai mulţi factori ai credibilităţii: *încrederea, competenţa* şi *dinamismul* (McCrosky & Young, 1981); *apropierea* sau *folosirea comportamentelor de comunicare* (Myers, Zhong & Guan, 1998).

FACTORII CREDIBILITĂŢII

I. Îmbunătăţirea încrederii

Încrederea este una dintre cerinţele fundamentale pe care trebuie să se bazeze relaţiile interumane, *un sentiment de siguranţă faţă de cinstea, buna-credinţă sau sinceritatea cuiva,* iar omul în care ai încredere este cel pe care te poţi sprijini şi căruia îi poţi încredinţa orice secret *(**DEX**,* 1975*).* Verderber şi Verderber (1995, pag. 143) definesc încrederea ca *"plasarea speranţei în celălalt"*.

O relaţie în care lipseşte sinceritatea şi încrederea va manifesta fragilitate, fiind întotdeauna ameninţată de suspiciune, de o ruptură profesională sau afectivă. În clasă, atît elevul cît şi profesorul au nevoie să activeze într-un climat de încredere reciprocă. Destăinuindu-se, elevul are convingerea că secretele lui nu vor fi dezvăluite de profesor sau că acesta îi poate oferi consiliere în problemele ce-l frămîntă. Confienţa nu este un bun care se obţine spunînd: "aveţi încredere în mine", ci se stabileşte printr-o comunicare sinceră şi onestă dintre profesor şi elevi. Ea se cîstigă greu, dar se pierde foarte uşor, printr-un simplu act necugetat.

În lucrările de specialitate sînt indicate diverse modalităţi de îmbunătăţire a încrederii prin comunicare pedagogică. O primă sugestie vizează adaptarea mesajelor, care trebuie să fie pătrunse de sinceritate (Haskins & Staudacher, 1987). Pentru ca informaţia să fie înţeleasă corect, la prezentarea ei profesorul trebuie să utilizeze un vocabular accesibil, să definească sau să explice semnificaţia tuturor cuvintelor presupuse a fi necunoscute de elevi. Ar fi de dorit ca expresiile şi neologismele provenite din altă limbă sau numele proprii să fie scrise pe tablă. Dacă profesorului îi este solicitată o informaţie şi el nu o posedă, este indicat să recunoască acest lucru, în loc să ofere una greşită, deoarece există posibilitatea ca elevul să ştie răspunsul, dorind doar să verifice competenţa profe-

sorului. Bineînțeles, o discuție prin care i se sugerează elevului unde sau cum ar putea afla ceea ce îl interesează, poate spori încrederea în sinceritatea profesorului.

Larson (1992) susține că indicarea punctelor forte şi slabe din comunicare demonstrează onestitatea vorbitorului în prezentarea mesajelor şi contribuie la augmentarea încrederii auditoriului. Nu rareori profesorul, identificînd greşelile din manualele şcolare, se confruntă cu dilema de a le evidenția sau a le ignora în fața clasei. Dacă elevii vor sesiza neconcordanța dintre ideile expuse de aceste două surse, credibilitatea lor va fi pusă la dubiu. Este obligația morală a cadrului didactic să atenționeze elevii asupra greşelilor din manuale şi să facă corectările necesare.

Lucas (1998) sesizează că încrederea în vorbitor poate creşte prin utilizarea de către acesta a unor surse suplimentare ce ar contribui la completarea materialului de studiu. Atenționăm că informațiile provenite din anumite izvoare (Internet, ziare, reviste) nu ne oferă garanția corectitudinii celor relatate, de aceea este binevenit să le verificăm. Chiar şi dicționarele de specialitate prezintă uneori eronat noțiunile, motiv pentru care profesorul trebuie să „filtreze" cu multă atenție informația şi să le propună elevilor să procedeze la fel.

Încrederea dintre profesor şi elev se consolidează prin analiza, argumentarea şi explicarea unor dovezi (Haskins & Staudacher, 1987). Elevii sînt tentați să accepte o afirmație doar pentru că a fost lansată de o persoană în care au deplină încredere (profesor, părinte, autor). În momentul în care cineva oferă o informație diferită, chiar dacă este corectă, ea nu este validată deoarece contrazice sursa de încredere.

Haskins şi Staudacher (1987) subliniază că profesorul poate stabili un climat de confiență, demonstrîndu-le copiilor încrederea pe care o are în ei. Pentru ca elevii să mărturisească adevărul, este obligatoriu ca profesorul să instaureze un cadru adecvat, fundamentat pe cîteva reguli şi condiționări fixate de comun acord cu clasa: dacă dezvăluiți adevărul, aveți şansa să nu fiți sancționați; cu cît mai repede aflăm adevărul, cu atît mai repede soluționăm problema; dacă mințiți măcar o singură dată, vă expuneți pericolului de a nu fi crezuți chiar şi atunci cînd veți spune adevărul; dacă recunoaşteți adevărul, aveți şansa de a nu fi sancționați pentru fapta comisă, în caz contrar puteți fi pedepsiți şi pentru faptă, şi pentru minciună; dacă eu, profesorul, sînt sincer cu voi, trebuie să fiți şi voi sinceri cu mine; dacă eu am încredere în voi, ar trebui şi voi să aveți încredere în mine etc. Fundamentarea activității pe aceste principii nu se realizează la o singură lecție, ci pe parcursul unei perioade îndelungate în care profesorul comunică cu elevii deschis, sincer, de la egal la egal, indiferent de vîrsta acestora. Copiii trebuie să perceapă, să simtă că profesorul este prietenul lor.

II. Competența

Un profesor avizat trebuie să demonstreze competență într-un domeniu al ştiinței prin cunoaşterea conținutului şi actualizarea lui; prelucrarea, argumentarea şi exemplificarea informației noi; aplicarea metodelor şi procedeelor de cercetare ştiințifică etc. Există profesori care stăpînesc un domeniu al ştiinței, dar nu sînt capabili să transmită informația încît aceasta să fie înțeleasă, motiv pentru care pot fi considerați incompetenți.

Pentru a spori gradul de competență, un profesor trebuie, în primul rînd, să se documenteze cît mai riguros din mai multe surse. Pregătirea pentru lecții este cheia formulării unui mesaj structurat, bine dezvoltat. Pentru ca activitatea să fie eficientă, cadrul didactic proiectează ora în cele mai mici detalii, specificînd formele de organizare a acesteia la fiecare etapă a lecției, mijloacele de instruire folosite şi situațiile de învățare realizate pe baza lor. Anticipînd un dialog cu elevii, este oportun să fie incluse în proiect toate întrebările şi explicațiile ce urmează a fi oferite. Pedagogul care planifică detaliat lecția est mai sigur pe sine, cunoaşte ordinea de desfăşurare a demersului didactic, anticipează răspunsurile elevilor şi adaptează dialogul în funcție de acestea. Pentru ca un profesor să fie perceput ca fiind competent, este important ca mesajul comunicat să fie înțeles de elevi. În lucrările de specialitate se menționează că realizarea acestui aspect implică: prezentarea organizată a subiectului (Lucas, 1998), menținerea unui contact vizual permanent cu elevii (Kearney & Plax, 1999), răspunsuri corecte la întrebările elevilor. Deseori, la abordarea unui nou subiect profesorul este tensionat, dar după reluarea acestuia în alte clase el se încadrează mai bine în timpul prevăzut, tema fiind "predată" mult mai fluent, logic.

III. Dinamismul

Dinamismul, corelat semnificativ cu nivelul de carismă al unei persoane, reprezintă *"măsura în care audiența o admiră şi o identifică cu atractivitatea, forța şi energia sursei"* (Larson, 1992, pag. 226). O dată cu prezentarea informației, unii profesori "emană" energie, forță, talent, ei produc impresia de a fi stăpîni pe situație. Larson (1992, pag. 226) subliniază că *"vorbitorii dinamici nu se deplasează în mod necesar sau nu-şi mişcă brațele pentru a-şi nuanța discursul",* ei nu doar controlează clasa, ci şi o energizează prin entuziasmul lor. Profesorii care par plictisiți sau distanți creează un obstacol de comunicare, determină dispariția interesului manifestat de elevi pentru persoana lor sau pentru disciplina de învățămînt. O voce puternică, stridentă oboseşte auditoriul, provoacă neliniște, iritare. Ea însă este necesară în cazul cînd elevii uită că se află la ore. O voce slabă provoacă monotonie, somnolență, indis-

ALEXANDRU CIORĂNESCU



Dintre profesorii de la „Spiru Haret" cel mai apropiat de noi, cel mai drag nouă şi întregului liceu, cel mai uman şi mai înţelegător a fost Nicolae Moisescu... Am studiat cu zoologia: la fiecare oră de clasă venea încărcat, ca o gospodină care vine încărcată de la piaţă, cu o coşniţă din care scotea un iepure, sau o broască, sau un şobolan. La fiecare explicaţie teoretică adăuga contactul direct cu realitatea, fie că diseca broasca sau ne obliga să examinăm pe dinăuntru iepurele deja disecat. Cînd nu putea să aducă „obiectul", plecam cu el la Muzeul Antipa. Alteori ne punea pe rînd cu nasul în microscop. Zic nasul, pentru că primele mele observaţii la microscop au fost de-a dreptul catastrofale, cel puţin din punctul meu de vedere: mi-ar fi fost totuna să mă uit cu nasul sau cu urechea, pentru că eram sigur de la început că nu voi vedea nimic. Totuşi, nu pot să spun că lecţiile şi explicaţiile lui mi-au fost inutile; ceva a rămas din curiozitatea ştiinţifică pe care a ştiut s-o trezească în noi. Dacă m-au atras mai tîrziu biologia şi fiziologia, a fost în mare parte din cauza talentului său care ştia să ne implice în studiul a ceea ce e real în noi.

NICHIFOR CRAINIC

Dascălul cel nou era tînăr de tot, numai muşchi şi energie… Avea vorba limpede, precisă şi categorică, nimic mai mult, nimic mai puţin. Cînd deschidea gura parcă ştia totul… Nu mă cunoşteam deloc pînă atunci, nici dacă sînt deştept sau prost, nici dacă sînt cuminte sau zurbagiu. Nu-mi spuse nimeni cum sînt. Din clipa aceea binecuvîntată şi hotărîtoare pentru viaţa mea, am început să mă cunosc fiindcă mă cunoscuse domnul învăţător Constantin Spăneşteanu. După tata, el avea să fie al doilea om cu degetul pus pe destinul meu. Cu acest dascăl de geniu şcoala nu mai era o corvoadă, ci o bucurie de toate zilele… Ierarhia clasei se întoarse pe dos. Cine credeam noi că stă în frunte cădea la urmă, şi cine lîncezise la fund ieşea în frunte. Dascălul cîntărea parcă inteligenţele cu dramul şi le alegea cu preciziune uimitoare. Metoda lui era democratică. Ocupîndu-se de toţi copiii cu aceeaşi dragoste, el deosebea elita şi-i purta o grijă pasionată...

Am povestit odată... cum ne-a învăţat geografia ţării; cum, după planurile lui, noi, copiii, am adus argilă şi am frămîntat-o, modelînd pe pămînt, lîngă peretele şcolii, harta României în relief, cu munţi, cu rîuri şi oraşe, cum atunci cînd ploua sau stropeam cu tulumba, apele curgeau ca în natură şi alergau toate în bazinul Mării Negre. Emoţia şi mîndria, trăite de noi, copiii, cînd am făcut chipul patriei, e ceva ce nu se poate descrie, dar nici uita. Istoria o făceam după o mare schemă grafică, desenată de dînsul în culori. Două linii mari mergeau paralel de-a lungul planşei. Pe fiecare erau însemnate domniile Munteniei şi Moldovei, cu spaţiul exact proporţionat între anii fiecărui voievod, pînă cînd liniile se contopeau într-una singură: Unirea. Era cu neputinţă să nu-ţi rămînă în minte acest "fir istoric" al succesiunilor şi simultaneităţii domnilor din cele două Principate. Lecţiile lui de istorie au culminat în anul cînd s-a comemorat lupta de la Călugăreni. Ne-am încărcat în căruţe şi-am pornit pe valea Neajlovului, în hagealîc, pe urmele strămoşilor… Dascălul ne-a purtat prin toate colţurile, de o parte şi de alta a rîului, pe deal, pe vale şi prin pădure, lămurindu-ne dispunerea armatelor şi desfăşurarea luptei, după descrierea magistrală a lui Nicolae Bălcescu. Constantin Spăneşteanu ne făcea să trăim istoria ţării, s-o adunăm din veacuri în suflet şi s-o transformăm în vigoare şi încredere în ziua de mîine a neamului nostru. Dacă istoria nu stîrneşte această încredere, învăţămîntul ei e de prisos.

Selectare: Mariana Vatamanu-Ciocanu

NICOLAE IORGA

De fapt liceul ar trebui, cu profesorii săi multipli, fiecare avînd altă înfăţişare, alte obiceiuri şi alte metode, într-un caleidoscop uman cu care nu se poate învăţa cineva dintr-odată, să aibă un caracter deosebit, vizibil mai înalt şi cu adevărat mai impresionant decît acea şcoală începătoare prin care n-ar trebui să se iasă din deprinderile de acasă. Mai mulţi profesori care predau aceeaşi materie în mai multe clase şi care au în seama lor sute de elevi nu pot să ţină faţă de aceştia atitudinea pe care un profesor părinte o poate păstra faţă de micul grup încredinţat îngrijirilor sale, dincolo. La liceu ... materia capătă o individualitate, ea se deosebeşte, se precizează, pe cînd în clasele elementare toate materiile se amestecă, se confundă şi se pot armoniza în singura fiinţă, pricepută sau nepricepută, simpatică sau antipatică, a unicului profesor, a "domnului". Dacă în această şcoală nu strică o foarte bună înţelegere între profesorii de clasă, care nu trebuie să facă a se zgudui revoluţionar sufletul copiilor cînd trec de la unul la altul, sarcina directorului fiind din această cauză aşa de mare şi aşa de grea, în şcoala secundară fiecare dintre profesori, în cea mai perfectă frăţie de suflet cu colegii, trebuie să ştie şi ce se petrece la fiecare dintre aceştia, iar dirigintele să nu fie un simplu supra-pedagog, chemat cînd se petrece un scandal şi cînd sînt de pedepsit vinovaţii, ci acela care, armonizînd lecţiile în atîtea domenii, să îndrepte învăţămîntul către acea cultură generală care pe această treaptă de învăţămînt e singura de avut în vedere.



ciplină; totuşi uneori scăderea intensităţii vocii determină concentrarea atenţiei asupra unor momente importante ale problemelor discutate. Pentru a fi înţeles, profesorul îşi modelează *dicţia*: cuvintele sînt pronunţate clar, desluşit, tare pentru a fi auzite de toată clasa. *Intonaţia* trebuie să contrasteze în funcţie de importanţa ideilor expuse. Fiecare frază implică o anumită linie melodică pentru a fi sesizată uşor şi cu plăcere. Conceptele-cheie sînt rostite accentuat. Pentru înţelegerea mesajului este importantă *viteza* expunerii. Debitul lent este enervant şi supărător, iar cel rapid împiedică înţelegerea sensului şi luarea notiţelor. Pauzele mari – momentele de linişte între enunţurile lungi – constituie efecte retorice sau exprimă stări de incertitudine, iar cele medii şi mici însoţesc respiraţia. Este preferabilă o viteză mică la începutul expunerii (pentru acomodarea elevilor), o viteză mai mare în partea centrală, cînd este prezentat, argumentat şi exemplificat conţinutul, şi lentă – la final, atunci cînd sînt subliniate concluziile şi ideile fundamentale. Profesorul trebuie să-şi controleze permanent viteza vorbirii, deoarece elevii adoptă acest ritm care ar putea induce o stare de somnolenţă, calm sau agitaţie.

IV. Comportamentul direct al profesorului

Apropierea *"se referă la folosirea comportamentelor de comunicare (de ex. mişcare, entuziasm, utilizarea gesturilor, umorul, varietatea vocală) care reduc atît distanţa psihologică dintre doi indivizi cît şi cea fizică"* (Myers, Zhong & Guan, 1998). Apropierea este o variabilă importantă a eficacităţii profesorilor şi a diminuării fricii elevilor în clasă (McCrosky & Richmond, 1992). Profesorul poate folosi un sistem de semne prin care înlocuieşte cuvintele: un deget pus pe gură pentru a solicita tăcerea; un deget pe obraz pentru a critica conduita cuiva; o bătaie cu creionul în masă pentru a atrage atenţia etc.

Pentru îmbunătăţirea comportamentului direct, lucrările de specialitate oferă diverse modalităţi: poziţia relaxată a corpului la prezentarea comunicării, stabilirea contactului vizual, scanînd periodic întreaga clasa şi zîmbind pentru a dezarma şi relaxa elevii, reducerea distanţei între profesori şi elevi prin îndepărtarea anumitor bariere (de ex. masa) (Frymier & Thompson, 1992; McCrosky & Richmond, 1992) etc. Ţinuta comportamentală poate fi îmbunătăţită prin exersare cu prietenii şi colegii. În unele situaţii, profesorul poate ocupa un loc liber din clasă, poate apropria scaunul său de cele ale elevilor sau poate aranja băncile elevilor în formă de cerc sau semicerc pentru a crea impresia de egalitate. Aceste exemple de comportament reduc distanţa dintre profesor şi elevi, facilitează învăţarea cognitivă şi afectivă a copiilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Aristotel. (1960). *The rhetoric of Aristotle* (L.Cooper, Tran.). New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
2. Booth-Butterfield, S., & Gutowski, C. (1993). Message modality and source credibility can interact to affect argument process. *Communication Quarterly, 41,* 77-89.
3. Burgoon, J., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal behaviors, persuasion, and credibility. *Human Communication Research, 17*, 140-169.
4. Frymier, A. B. (1994). The use of affinity-seeking in producing liking and learning in the classroom. *Journal of Applied Communication Research, 22*, 87-105.
5. Haskins, W.A., & Staudacher, J.M. (1987). *Successful public speaking: A practical guide.* Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.
6. Johnson, L., & Coolen, P. (1995). A dual processing approach to stereotype change. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21* , 660-673.
7. Larson, C. U. (1992). *Persuasion: Reception and responsibility* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
8. Lucas, C.U. (1992). *Persuasion: Reception and responsibility* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
9. McCrosky, J., & Young, T. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurements after two decades. *Central States Speech Journal, 32,* 24-34.
10. Myers, S. A., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies, 49*, 240-254.
11. Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behavior. *Communication Education, 41*, 167-180.
12. Richmond, V. P. Gorham, J. S., & McCrosky, J. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication Yearbook 10* (pp. 574-590).
13. Beverly Hills, CA: Sage. Trenholm, S. (1989). *Persuasion and social influence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall. Verderber, R.F., & Verderber, H.S. (1995). *Inter-act: Using Interpersonal communication skills* (3 rd ed). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Proiectarea pedagogică din perspectivă curriculară

Conferinţele PRO DIDACTICA



Sorin **CRISTEA**

Analiza proiectării pedagogice, din ***perspectivă curriculară***, impune abordarea următoarelor probleme: 1) conceptul de proiectare pedagogică; 2) tipologia proiectării pedagogice; 3) aplicarea proiectării curriculare (la nivel de politică a educaţiei, la nivelul lecţiei).

CONCEPTUL DE PROIECTARE PEDAGOGICĂ

Conceptul de proiectare pedagogică defineşte acţiunea complexă de anticipare a rezultatelor unei activităţi cu finalitate formativă realizabilă la diferite niveluri ale sistemului şi ale procesului de învăţământ, pe termen lung, mediu şi scurt. Această acţiune complexă implică toate componentele de bază ale procesului de educaţie/instruire (finalităţi/obiective – conţinuturi – metodologie – evaluare), valorificabile într-un anumit context (forme de organizare şi realizare a activităţilor de educaţie/instruire). Specificul său "rezultă din modul de raportare la timpul de instruire şcolară – ciclul de învăţământ, ani de studii, semestre, zile şi ore" – şi de valorificare pedagogică a "două orizonturi de timp esenţiale: anterioritatea sau trecutul instruirii (*analiza diagnostică*) şi evoluţia viitoare aşteptată" (*anticipaţia cu caracter prognostic*) – vezi Vlăsceanu, L., 1988, pag.249.

Funcţia centrală, de maximă generalitate, angajată în mod obiectiv la nivelul proiectării pedagogice, vizează *optimizarea* activităţilor de educaţie şi instruire, situate la diferite niveluri de referinţă (politici educaţionale globale, proiecte de reformă, plan de învăţământ, programe şcolare/universitare, manuale şcolare/universitare, proiecte de lecţii etc.).

Structura acţiunii de proiectare pedagogică poate fi analizată din două perspective. Din perspectiva componentelor implicate în orice activitate de educaţie/instruire, organizată la nivel naţional, teritorial, local, poate fi identificată *o structură de bază* a acţiunii de proiectare pedagogică, rezultată din interacţiunea realizabilă între: finalităţi/obiective (generale, specifice, concrete) – conţinuturi (morale, intelectuale/ştiinţifice, tehnologice, estetice, psihofizice) – metodologie (de predare-învăţare-evaluare) – evaluare (iniţială, finală, continuă). Din perspectiva contextului, poate fi identificată *o structură de organizare* referitoare la forma de educaţie/instruire (formală-nonformală), forma de învăţământ (frontal, pe grupe, individual), forma de activitate (lecţie, oră de dirigenţie, consultaţii individuale etc.).

Din *perspectivă curriculară* determinantă este corelaţia care trebuie construită pedagogic între toate elementele componente angajate la nivelul structurii de bază, corelaţie realizabilă într-un context adecvat care asigură *optimizarea* activităţilor de educaţie/instruire, situate la diferite niveluri de referinţă (ciclul de educaţie, an de instruire, semestru, oră de curs etc.; plan de învăţământ, programă şcolară, manual şcolar, proiect de lecţie etc.). Conceperea şi valorificarea actului de *optimizare* (respectiv a "criteriului de optimalitate" – vezi Vlăsceanu, L., 1988), presupune afirmarea unor principii de proiectare curriculară, referitoare la: a) prioritatea acordată obiectivelor şi conţinuturilor de bază corespunzătoare acestora în raport cu metodologia, evaluarea şi contextul în care sînt realizabile activităţile de educaţie/instruire; b) diferenţierea educaţiei/instruirii; c) evaluarea continuă, formativă, cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activităţilor de educaţie/instruire, organizate la nivel de sistem şi de proces.

TIPOLOGIA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Tipologia proiectării pedagogice, exprimată prin diferite modele şi variante de acţiune, acoperă toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ, de la dimensiunea generală a politicilor educaţionale, elaborate pe termen mediu şi lung, pînă la planificarea activităţilor curente, referitoare la organizarea şi realizarea lecţiilor, a altor activităţi didactice/educative, care constituie opera cotidiană a fiecărui profesor. Analiza acestora permite avansarea a două criterii de clasificare, referitoare la: a) sfera de aplicaţie a proiectării pedagogice, identificabilă în timp şi spaţiu; b) structura de funcţionare a acţiunii de proiectare pedagogică, promovată şi consolidată în diferite contexte organizaţionale.

După *sfera de aplicaţie* în timp şi spaţiu la nivelul practicii pedagogice sînt evidente două tipuri de proiectare: *globală* şi *eşalonată*. *Proiectarea globală* vizează elaborarea: a) politicilor educaţionale (valabile pe termen mediu şi lung, la scara întregului sistem de învăţământ – vezi, de exemplu, proiectarea

reformelor şcolare/universitare); b) planului de învățământ (conceput unitar, pentru toate nivelurile, treptele, ciclurile şi disciplinele de învățământ). *Proiectarea eşalonată* vizează elaborarea: a) programelor şi a manualelor şcolare/universitare, a altor materiale curriculare (care sprijină activitatea elevilor şi a profesorilor); b) planificării calendaristice a profesorilor (pe ciclu, anuală semestrială, săptămînală); c) proiectelor de activitate didactică (lecție etc.) şi educativă (oră de dirigenție etc.).

După *structura de funcționare* a acțiunii de proiectare pedagogică pot fi evidențiate două tipuri sau modele: *clasică* şi *curriculară*. Ambele tipuri, avînd o sferă de aplicație globală şi eşalonată, se bazează pe aceleaşi elemente componente: obiective – conținuturi – metodologie – evaluare; context de organizare (forme de organizare şi realizare a activităților de educație/instruire). Diferă relațiile dintre aceste elemente componente şi condițiile de realizare, dependente de criteriul de *optimalitate* sau de *optimizare* promovat, care urmăreşte, în ultimă instanță, "maximizarea performanțelor elevilor în învățare" (idem, pag.250).

Proiectarea clasică este centrată asupra conținuturilor care subordonează toate celelalte elemente componente, de bază şi contextuale. Realizarea sa este condiționată de sistemul de formare inițială şi continuă a profesorilor, care acordă prioritate pregătirii de specialitate (în raport cu cea psihopedagogică) şi criteriului de optimalitate bazat pe *curba normală* de distribuție a performanțelor elevilor "în formă clopot" (2% - elevi foarte buni; 13% - elevi buni; 70%- elevi de mijloc; 13% - elevi slabi; 2% - elevi foarte slabi).

Proiectarea curriculară este centrată asupra obiectivelor care determină raporturile pedagogice optime cu celelalte elemente componente de bază (conținuturile – metodologia – evaluarea) şi contextuale (formele de organizare şi de realizare a activităților de instruire/educație). Realizarea acesteia este condiționată de sistemul de formare inițială şi continuă a profesorilor care acordă prioritate pregătirii psihopedagogice (în perspectiva valorificării pedagogice *optime* a pregătirii de specialitate) şi criteriului de *optimalitate* bazat pe *curba în formă de J* care consemnează o nouă distribuție a performanțelor elevilor, aproximativ 95% reuşind să învețe *deplin* tot ceea ce se predă în şcoală dacă se asigură: a) un raport optim între timpul real de învățare – timpul necesar (fiecărui elev) pentru învățare; b) cunoaşterea potențialului pedagogic şi psihologic al fiecărui elev; c) calitatea instruirii (obiective clare, programate secvențial, cu "paşi mici"; conținuturi-ancoră; metodologii stimulative şi compensatorii, evaluare continuă) – vezi: Bunescu, V., 1995, pag.13-53; *Învățarea deplină*, 1983; Jinga, I.; Negreț,I. 1999, pag.32-39.

Calitatea proiectării curriculare angajează respectarea următoarelor *principii 1) prioritatea obiectivelor* în calitate de finalități microstructurale care reflectă forța directivă a *idealului* (personalitatea autonomă şi creativă) şi a *scopurilor* educației (liniile strategice de dezvoltare a învățământului); *2) asigurarea corespondențelor pedagogice* dintre: obiective – conținuturi – metodologie – evaluare; context de organizare (educație/instruire: *formală – nonformală – informală*; învățământ: *frontal – pe grupe – individual*); 3) diferențierea educației/instruirii (realizabilă, în orice formă de organizare a învățământului – frontal, pe grupe, individual, prin cunoaşterea elevului şi valorificarea sa deplină în plan pedagogic – programare, metodologie, evaluare etc.); 4) evaluarea continuă, cu funcție formativă de reglare-autoreglare permanentă a activităților de educație/instruire, a acțiunilor profesorului şi ale elevului.

APLICAREA PROIECTĂRII CURRICULARE

Aplicarea proiectării curriculare presupune respectarea integrală a principiilor prezentate anterior angajate la ambele sfere de referință (globală – eşalonată). La nivel *global*, aplicațiile vizează politicile educaționale, valabile pe termen mediu şi lung, la scara întregului sistem de învățământ, politici educaționale concretizate, în ultimă instanță, prin elaborarea planului de învățământ, premisa elaborării programelor şi a manualelor şcolare/universitare, a altor materiale curriculare, anexe şi conexe (ghiduri metodologice, culegeri de probleme, sinteze bibliografice etc.). La nivel *eşalonat*, proiectarea curriculară angajează procesul de elaborare periodică a programelor şi a manualelor şcolare/universitare, valorificabil, în ultimă instanță, în cadrul fiecărei activități concrete (lecție, oră de dirigenție, consultații individuale, excursii didactice etc.) organizate de profesori cu elevii, în mediul şcolar şi extraşcolar.

PROIECTAREA CURRICULARĂ LA NIVEL DE POLITICĂ A EDUCAȚIEI

Proiectarea curriculară la nivel de politică a educației angajează procesul de elaborare socială a finalităților macrostructurale (idealul educației, scopurile educației) şi microstructurale (obiectivele generale şi specifice) care fundamentează direcțiile strategice de evoluție a educației şi învățământului la scara întregului sistem, pe termen lung şi mediu. Aceste direcții strategice sînt obiectivate pedagogic la nivelul planului de învățământ, document curricular fundamental ce asigură premisa elaborării programelor şi a manualelor şcolare/universitare.

La acest nivel, deciziile proiectanților au o marjă de responsabilitate socială superioară. O eroare *subiectivă* care apare în proiectarea planului de învățământ, a programelor şi manualelor şcolare, întreține, în mod *obiectiv*, perturbări şi disfuncții la nivelul procesului

de învățământ, resimțite de fiecare profesor şi elev. Iar corectarea lor este greu de realizat de cadrul didactic în contextul proiectării lecției, dincolo de bunele sale intenții, de ştiința şi arta sa pedagogică. Exemplele unor programe sau manuale şcolare, greşit sau superficial concepute, stau mărturie în acest sens.

Soluțiile responsabile la nivel de politică a educației sînt cele care respectă metodologia proiectării pedagogice a planului de învățământ, a programelor şi manualelor şcolare. Avem în vedere: a) selecționarea cadrelor didactice cu calități adecvate – experiență acumulată în activități concrete de *predare-învățare-evaluare* (realizate în contexte şcolare cît mai diferite) şi în acțiuni de cercetare pedagogică fundamentală şi aplicativă; b) asigurarea timpului necesar pentru realizarea unei opere pedagogice complexe (plan de învățământ, programe, manuale şcolare) care îmbină stabilitatea *obiectivelor* (generale, specifice) şi a conținuturilor fundamentale, de bază (corespunzătoare *obiectivelor* generale şi specifice) cu deschiderea metodologiei de *predare-învățare-evaluare*, care oferă fiecărui cadru didactic resursele unei creativități inovatoare, cu relevanță socială.

PROIECTAREA CURRICULARĂ A LECȚIEI

Proiectarea lecției este un exemplu semnificativ pentru argumentarea paradigmei curriculumului, a implicațiilor sale majore, înregistrate la nivelul celei mai răspîndite forme de realizare a activității didactice, prin: *1)* principiile promovate; *2)* structura de funcționare propusă; *3)* normele de elaborare a scenariului pedagogic.

1) Principiile proiectării curriculare a lecției intervin la nivelul unor axiome, imperative pe tot parcursul activității didactice: a) asigurarea *comunicării pedagogice*, între profesor şi elevi, prin elaborarea unui *mesaj pedagogic* receptat şi interiorizat de *toți* elevii clasei; b) transformarea cunoştințelor ştiințifice (aflate la baza programelor şcolare) în *cunoştințe cu valoare pedagogică* adecvată situației concrete a clasei de elevi (vîrstă, nivel anterior de pregătire şcolară, potențial psihopedagogic, bază didactico-materială); c) *pregătirea creativă inovatoare* a profesorului pentru rezolvarea situațiilor noi, imprevizibile, inerente pe parcursul fiecărei lecții – vezi, în acest sens, resursele metodelor didactice.

2) Structura de funcționare curriculară a lecției angajează patru elemente componente, complementare (în termeni de organizare – planificare/concepere – realizare-dezvoltare – finalizare *curriculară*):

Organizarea lecției implică: a) tema lecției (corespunde obiectivelor specifice/de referință, valabile la nivel de capitol, subcapitol); b) subiectul lecției (care urmează să fie *predat-învățat-evaluat* conform unor obiective operaționale, stabilite de profesor, realizabile de elevi pe tot parcursul orei); c) tipul lecției (corespunzător obiectivelor predominante – exemplul tipic/lecția mixtă); d) *scopul lecției* (corespunzător obiectivelor specifice/de referință, sintetizate pedagogic – poate fi repetat, cu anumite adaptări, la toate lecțiile din cadrul unui capitol sau subcapitol); e) formele de organizare necesare şi modul de îmbinare a acestora (educație/instruire formală-nonformală; învățământ frontal-pe grupe-individual);

Planificarea (conceperea) lecției implică: a) stabilirea obiectivelor operaționale (acțiunile concrete ale elevilor, criteriile de evaluare, resursele necesare, evaluarea inițială, continuă şi finală); b) precizarea conținuturilor fundamentale necesare pentru îndeplinirea obiectivelor (cunoştințe – capacități; perspectiva *mono*, *intra*, *interdisciplinară*); c) metodologia de *predare-învățare-evaluare* propusă pentru îndeplinirea obiectivelor (metode, mijloace; tehnici speciale de evaluare integrate în cadrul unor metode; strategii didactice); d) forme adecvate de organizare a instruirii (învățământ: *frontal – pe grupe – individual*) şi îmbinarea lor în sens curricular (pentru realizarea unui învățământ diferențiat/individualizat);

Realizarea şi dezvoltarea lecției presupune elaborarea unui *scenariu pedagogic/didactic* cu caracter orientativ şi deschis care precizează: a) evenimentele anticipate, în sens teleologic (vezi prioritatea obiectivelor), raportabile la situații pedagogice *virtuale* (reacții colective şi individuale de nivel calitativ maxim – mediu – minim); b) marja de timp necesar în condiții diferite (vezi cele trei niveluri calitative); c) soluțiile metodologice de dirijare-autodirijare a instruirii/învățării (vezi tehnica întrebărilor, aplicabilă în termeni de evaluare: inițială, continuă, finală); d) soluțiile metodologice de reglare-autoreglare *permanentă* a activității, operabile în raport de reacțiile clasei şi ale fiecărui elev în parte (constituie sursa de dezvoltare curriculară a lecției); e) temele pentru acasă (generale, individualizate; îndrumări metodologice şi bibliografice);

Finalizarea lecției implică rezervarea unui timp determinat pedagogic (minimum 5 minute) pentru: a) evaluarea globală a clasei/caracterizare generală; b) transformarea unor măsurări şi aprecieri anterioare (pe parcursul lecției şi al altor lecții) în *decizii* individualizate prin: note, calificative, caracterizări şcolare etc. – acestea vor fi justificate pedagogic şi însoțite de îndrumări metodologice cu funcție de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a activității celui evaluat prin notă etc.; c) stabilirea liniei/liniilor de perspectivă la nivelul clasei de elevi.

3) *Normele de elaborare a scenariului pedagogic*, *operabil la nivelul lecției* (luînd ca reper *lecția mixtă*), valorifică primele două etape ale proiectării (*organizarea – planificarea*/conceperea lecției) special pentru *realizarea* şi *dezvoltarea curriculară* a lecției în cadrul unui *model deschis*, adaptabil la schimbare, în situații specifice

mediului şcolar. Aceste norme vizează: a) asigurarea nivelului optim de atenţie şi motivaţie al elevilor; b) programarea secvenţelor în termeni de: "paşi mici", întărire continuă (pozitivă sau negativă), învăţare activă în ritm individual; c) evaluarea continuă angajată la nivel de conexiune inversă (cu funcţie de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare); d) stimularea permanentă a randamentului şcolar în contextul corelaţiei pedagogice, profesor-elev.

Desfăşurarea practică a scenariului pedagogic, într-un cadru *optim* de *realizare şi dezvoltare curriculară* a lecţiei, presupune asigurarea corelaţiei *optime* între: *evenimentele instrucţionale – activitatea profesorului* (de instruire) – *activitatea elevilor* (de învăţare, ca efect al instruirii).

Evenimentele instrucţionale marchează: a) enunţarea scopului şi a obiectivelor operaţionale ale lecţiei (incluzînd şi criteriile de evaluare iniţială-continuă-finală); b) verificarea/reactualizarea cunoştinţelor-capacităţilor/ *ancoră* (dobîndite anterior), concepută ca *evaluare iniţială* (premisa realizării viitoarelor secvenţe ale lecţiei); c) predarea-învăţarea-evaluarea *continuă* a unor noi conţinuturi de bază (viitoare conţinuturi-capacităţi/ *ancoră*), în termeni de dirijare a instruirii/învăţării (la nivel maxim-moderat-minim) şi de autodirijare a instruirii/ învăţării; d) aplicarea cunoştinţelor (prin: *transfer* operaţional – disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar; *exprimare* a personalităţii elevului); e) măsurarea şi aprecierea finală a rezultatelor activităţii – premisa evaluării finale (valorificabilă, inclusiv prin *decizii*, în partea finală a lecţiei); f) dirijarea-autodirijarea învăţării extraşcolare (temele pentru acasă).

Activitatea profesorului marchează domeniul *instruirii* prin modul de formulare a întrebărilor adresate elevilor, prin enunţurile care *dirijează-autodirijează* învăţarea.

Activitatea elevilor marchează domeniul *învăţării* şcolare care devine eficientă ca efect al instruirii eficiente.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Babanski, I., *Optimizarea procesului de învăţămînt*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
2. Babanski, I., *Optimizarea procesului instructiv-educativ*, Editura Lumina, Chişinău, 1984.
3. Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectifs*, New York, 1971.
4. Bunescu, V., *Învăţarea deplină. Teorie şi practică*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA, Bucureşti, 1995.
5. Cerghit, I. (coordonator), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
6. Cerghit, I., *Proiectarea didactică*, în *Învăţămîntul primar*, nr.1-2/1999.
7. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera - Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
8. De Landsheere, G.; De Landsheere, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989.
9. D'Hainaut, L.(coordonator), *Programe de învăţămînt şi educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
10. Gagné, R., M.; Briggs, L., *Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
11. Galperin, P.I. (coordonator), *Studii de psihologia învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
12. *Învăţarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1983.
13. Jinga, I.; Negreţ, I., *Eficienţa învăţării*, Editura Aldin, 1999.
14. Radu, I., T., *Proiectarea activităţii didactice*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Culegere editată de "Tribuna Şcolii (coordonator, Radu, Ion, T.), Bucureşti, 1986.
15. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
16. Vlăsceanu, L., *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Universitatea Bucureşti, 1988.



Valeriu **CABAC**

Strategii de evaluare a rezultatelor şcolare

Evaluarea reprezintă o activitate complexă prin care sînt *colectate, prelucrate* şi *interpretate* informaţiile privind *potenţialul de funcţionare*, *starea* şi *funcţionarea* unui sistem, *rezultatele* acestora. Informaţiile obţinute permit *aprecierea* în baza unor criterii prestabilite şi *fundamentarea deciziilor* ce urmează a fi adoptate în scopul îmbunătăţirii rezultatelor şi funcţionării sistemului.

Scopul major al evaluării constă în oferirea unor informaţii care permit adoptarea celor mai pertinente (după anumite criterii) decizii educaţionale.

Analiza procesului de evaluare face posibilă evidenţierea, în fiecare act de evaluare, a următoarelor elemente:
- subiectul evaluării, evaluatorul (*cel ce evaluează*);
- obiectul evaluării (*ce evaluăm*);
- baza evaluării (*criteriul de evaluare*);
- scopul evaluării (*de ce evaluăm*);
- instrumentul de evaluare (*cu ce evaluăm*);
- determinarea valorilor actuale ale parametrilor obiectului evaluării (*măsurarea*);
- compararea valorilor actuale ale parametrilor cu baza evaluării (*interpretarea*);
- aprecierea rezultatelor evaluării în forma unei judecăţi valorice (*diagnoza*).

Subiectul evaluării este persoana ce realizează evaluarea. În cadrul şcolii acesta, de obicei, este profesorul care îşi evaluează propriile acţiuni în procesul predării, activitatea de învăţare a elevilor şi rezultatele acesteia; elevul care în procesul instruirii produce nenumărate evaluări şi autoevaluări; reprezentanţii organelor de conducere ale sistemului de învăţămînt, care apreciază eficienţa funcţionării acestuia; cercetătorii ce evaluează calitatea curriculumului, un grup de experţi sau chiar un program de calculator (în care este obiectivată experienţa de evaluare a autorului etc.).

De fapt, nu sînt evaluate persoanele, obiectele sau evenimentele, ci *caracteristicile* lor. *Obiectul evaluării* îl constituie deci anume aceste *caracteristici*. *Baza evaluării* o reprezintă construcţia, numită în literatura de specialitate în mod diferit: *etalon, standard, criteriu, scală personală, normativ* ş. a.

Cazul în care un grup de elevi participă împreună cu profesorul la evaluarea rezultatelor şcolare ale colegilor de clasă reprezintă situaţia de *coevaluare*.

Dacă elevul (profesorul) este subiectul propriei evaluări, atunci ne referim la o situaţie de *autoevaluare*.

Dezvoltarea la elevi a unor *capacităţi autoevaluative* prin asocierea acestora la propria formare este considerată drept una din funcţiile principale ale evaluării [1]. Asemenea capacităţi pot fi dezvoltate prin evaluarea obiectivă şi transparentă a elevului; implicarea lui în coevaluările colegilor; promovarea unei relaţii profesor-elev bazate pe încredere reciprocă şi conlucrare; formarea unei culturi a evaluării.

Din definiţia noţiunii de evaluare rezultă că actul evaluativ poate fi realizat prin trei operaţii de bază: *măsurare, apreciere, decizie*.

Din perspectiva abordării curriculare, *evaluarea este integrată structural*, concomitent cu *predarea* şi *învăţarea* în activitatea didactică/educativă, *corelată funcţional* cu acestea şi poate fi caracterizată ca:
- *acţiune* subordonată activităţii didactice/educative, factor de reglare-autoreglare a acestei activităţi;
- *interacţiune* între educator şi cel educat, resursă de activizare a procesului de învăţămînt;
- *modalitate de perfecţionare* a comunicării profesor-elev, realizată prin circuite de conexiune inversă (feedback), externă (iniţiată de profesor) şi internă (elaborată de elev);
- *mijloc de întărire a rezultatelor activităţii didactice/educative* [2].

Strategia de evaluare denotă modul de integrare a acţiunii de evaluare (realizabilă prin operaţiile de măsurare-apreciere-decizie) în structura de funcţionare a activităţii didactice/ educative [3]. Conceptul de *strategie de evaluare* reflectă tendinţa de extindere a acţiunilor evaluative: de la verificările tradiţionale la evaluarea proceselor şi condiţiilor de desfăşurare a activităţii didactice, a situaţiilor de instruire/învăţare [1].

Clasificarea strategiilor de evaluare poate fi efectuată după mai multe criterii.

După *momentul* în care activitatea de evaluare este încorporată în structura activităţii didactice/educative deosebim:
- evaluarea *iniţială* (predictivă)
- evaluarea *dinamică* (pe parcurs)
- evaluarea *finală* (terminală).

Evaluarea iniţială reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la începutul unei secvenţe a procesului de învăţămînt (ciclu de instruire, an de instruire, semestru şcolar, capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţie).

Evaluarea iniţială este realizată pentru: determinarea cunoştinţelor şi capacităţilor care reprezintă *premise* ale asimilării noilor conţinuturi şi formarea altor competenţe; pentru detectarea *potenţialului de instruire* (instruibilitatea), *potenţialului de dezvoltare* (dezvoltabilitatea) şi a *potenţialului de educare* (educabilitatea), adică a *zonei dezvoltării proxime* a elevului; pentru stabilirea unui punct "de plecare" ce ar servi drept reper la evaluarea progresului şcolar.

Evaluarea *dinamică* reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată pe parcursul unor secvenţe mai mici ale procesului de învăţămînt (capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţie) şi vizează rezultatele activităţii la diverse etape ale ei. Această strategie se realizează prin două tipuri de evaluare: *sumativă* (cumulativă) şi *formativă* (continuă) [2], care diferă prin accentuarea unor aspecte ale învăţării: evaluarea *formativă* este axată pe "*a şti cum*…", în timp ce evaluarea *sumativă* are în vedere "*a şti că*…" [1]. Evaluarea *formativă* se clasifică în: *imediată* (realizabilă prin observarea comportamentului şcolar al copiilor) şi *suspendată* (realizabilă prin verificări). Evaluarea *sumativă*, la rîndul ei, este efectuată printr-o suită de *verificări parţiale*, repartizate pe parcursul programului, ce finalizează cu o *evaluare de bilanţ* în care se cumulează rezultatele înregistrate. În cazul cînd evaluările sumative parţiale detectează carenţe în pregătirea

elevului, se aplică evaluări detaliate, exploratorii şi/sau diagnostice.

Evaluarea finală reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la sfîrşitul unor secvenţe mai mari ale procesului de învăţămînt (ciclu de instruire, an de instruire, semestru şcolar, capitol).

- *Evaluarea iniţială* este realizată la începutul oricărui segment al instruirii (lecţie, subcapitol, capitol, semestru şcolar, an de învăţămînt).
- *Evaluarea formativă imediată*, numită de B. Bloom "*observare formativă*", este integrată în metodele didactice utilizate şi poate fi realizată la orice etapă a lecţiei.
- *Evaluarea formativă suspendată* este efectuată după parcurgerea unei unităţi de instruire – o lecţie sau o lecţie dublă. Poate fi integrată în evaluarea iniţială.
- *Evaluarea sumativă parţială* este realizată după parcurgerea unei unităţi de instruire mai mare, drept regulă, o temă sau un conţinut predat în decursul unei săptămîni (cel mult două, în funcţie de specificul disciplinei şcolare).
- *Evaluarea sumativă de bilanţ* este efectuată la sfîrşitul studierii unui capitol, la finele unui semestru şcolar, cumulîndu-se şi rezultatele înregistrate pe parcurs.
- *Evaluarea finală* este practicată la încheierea unui an de instruire sau a unei trepte şcolare.

Evaluarea este realizată întotdeauna cu un anumit *scop*. Diversitatea situaţiilor educative, precum şi spectrul larg de obiective presupun aplicarea unor variate strategii de evaluare. În unele cazuri apare necesitatea de a compara performanţele elevilor; în altele – de a determina nivelul achiziţiilor elevului în raport cu un obiectiv fixat. Există situaţii în care se impune identificarea abilităţii elevilor de a executa acţiuni necesare pentru rezolvarea unei probleme specifice; în alte situaţii se urmăreşte obţinerea unor informaţii generale despre performanţe în contextul dezvoltării preconizate şi al devierilor posibile. În sfîrşit, profesorul are nevoie de o înţelegere amplă, cuprinzătoare a comportamentului elevului.

Cerinţele enumerate pot fi executate prin utilizarea următoarelor strategii de evaluare: *evaluarea normativă, evaluarea criterială, evaluarea detaliată, evaluarea exploratorie, evaluarea diagnostică.*

Evaluarea normativă

Evaluarea care compară performanţele unui elev cu ale altora se numeşte *evaluare normativă*. Ea permite de a determina *poziţia* relativă a elevului în clasă, de a afla dacă întreaga clasă se înscrie în limitele unei *norme* stabilite la nivelul unităţii de învăţămînt sau la nivelul ţării. Evaluarea normativă creează posibilitatea de a măsura *progresul şcolar*. Cel mai frecvent se utilizează în activităţile de *selectare*.

Limite: informaţia obţinută este prea generală pentru organizarea procesului de formare; normele prestabilite deseori sînt inconvenabile pentru un elev (o clasă) concret(ă).

Evaluarea criterială

Evaluarea care măsoară performanţele individuale ale elevului la un obiectiv specific educaţional se numeşte *evaluare criterială*. Această strategie este orientată spre nivelul de performanţă al unui singur elev, realizările celorlalţi nefiind relevante.

Avantajele evaluării criteriale consistă în flexibilitatea şi adaptabilitatea ei la diverse curriculumuri, în posibilitatea măsurării capacităţilor specifice la diferite niveluri şi a identificării nivelurilor acceptabile de formare a capacităţilor.

Evaluarea criterială se utilizează la probele de *absolvire*, în evaluarea *curentă.*

Limite: lipsa informaţiei despre poziţia relativă a elevului în clasă; concentrarea pe nivelul de performanţă doar al unui singur elev.

Evaluarea detaliată

Rezolvarea oricărei probleme implică un complex de activităţi (*problema* în acest context are o semnificaţie foarte largă). Dificultăţile ce apar în acest proces sînt cauzate fie de lipsa unor capacităţi specifice, fie de inaptitudinea elevului de a integra capacităţile necesare într-o suită de paşi ce conduc la soluţionarea problemei, fie de faptul că abilităţile formate nu sînt aplicate în situaţii noi. Evaluarea realizării unei sarcini, în cadrul căreia o capacitate este divizată în unităţi didactice şi măsurată-apreciată fiecare în parte, se numeşte *evaluare detaliată*.

Avantaje: selectarea obiectivelor de referinţă, identificarea paşilor ce conduc la rezolvarea problemei, evidenţierea unor unităţi de învăţare comune, pe care elevul trebuie să le stăpînească.

Evaluarea detaliată necesită un interval de timp mai mare şi în multe sisteme de învăţămînt este efectuată de specialişti în domeniu.

Evaluarea exploratorie

Evaluarea care se angajează să confirme că un elev a rămas în urma colegilor de clasă se numeşte evaluare *exploratorie*. Ea permite de a contura competenţele la formarea cărora elevul întîmpină dificultăţi.

Evaluarea exploratorie este *orientată pe curriculum*: se face o trecere în revistă a deprinderilor de bază. Dacă în rezultatul evaluării sînt detectate discrepanţe neînsemnate între ceea ce realizează elevul şi ceea ce se aşteaptă de la el, atunci sînt proiectate acţiuni de remediere. În cazul unor discrepanţe mari, se recurge la o evaluare diagnostică.

Avantaje: posibilitatea de a evalua *structura* achiziţiilor elevului, de a contura ariile de conţinut în care acesta se confruntă cu dificultăţi de învăţare.

Limite: perioada îndelungată de timp necesară pentru identificarea riguroasă a multiplelor capacităţi prevăzute de curriculum.

Evaluarea diagnostică

Evaluarea care se angajează să determine *cauzele* restanţelor unui elev se numeşte *evaluare diagnostică.* Aceste cauze pot fi atît de ordin intern (proiectarea şi aplicarea nesatisfăcătoare a intervenţiilor educative etc.) cît şi de ordin extern. La evaluarea diagnostică se recurge dacă: s-a stabilit că abilităţile şi comportamentul elevului diferă semnificativ de cele prevăzute pentru o dezvoltare şi formare normală; discrepanţa dintre nivelul achiziţiilor elevului şi obiectivele preconizate persistă sau este în creştere; discrepanţa nu se înscrie în limitele variaţiei normale şi intervenţiile profesorului nu conduc la schimbări vizibile.

În cadrul evaluării diagnostice, profesorul observă comportamentul elevului în diferite situaţii şi condiţii. O informaţie pertinentă poate fi obţinută prin combinarea metodelor *formale* şi *informale* de evaluare.

Avantaje: posibilitatea depistării şi *înţelegerii* cauzelor ce provoacă probleme de învăţare. În consecinţă pot fi elaborate *remedii precise*.

Consumul mare de timp necesar pentru elaborarea instrumentelor de evaluare şi evaluarea propriu-zisă constituie principala *dificultate* la utilizarea acestei strategii de evaluare.

Aceste cinci strategii de evaluare reprezintă strategiile de bază utilizate în şcoală. Diferenţierea dintre ele nu este *absolută*. Şi evaluarea detaliată, şi evaluarea exploratorie, şi cea diagnostică sînt, de fapt, evaluări *criteriale*.

Evaluarea exploratorie presupune examinarea achiziţiilor elevului de la o "înălţime mare" (pot fi analizate numai elementele importante). Evaluarea criterială este o apreciere de la o "înălţime medie" (sînt vizibile practic toate detaliile). Evaluarea detaliată constituie o examinare "cu lupa" a landşaftului achiziţiilor (deşi sînt observate cele mai mici detalii, sînt explorate doar unele dintre componentele landşaftului). Evaluarea diagnostică este o cercetare "cu lupa", efectuată însă pe anumite porţiuni.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Radu, I, T., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică – *R.A.*, 2000.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul editorial Litera-Litera Internaţional*,* 2000.
3. Cristea, S.*, Evaluarea procesului de învăţămînt* (II) // *Tribuna învăţămîntului*, 563/2000.



Nicolae **SILISTRARU**

Metodele educaţiei morale tradiţionale

Morala tradiţională cuprinde norme de comportare, bine fundamentate şi "cerute" de înţelepciunea poporului. Ca şi alte forme ale conştiinţei sociale – religia, ştiinţa, arta, filozofia – morala este condiţionată şi determinată de existenţa şi condiţiile de viaţă ale omului, reflectate în creaţia populară orală. Educaţia tradiţională este un izvor inepuizabil de idei şi conţinut educativ acumulate pe parcursul secolelor. Elementul etic al activităţii educaţionale trebuie considerat un tot unitar înglobînd conştiinţa, comportamentul şi convingerile morale ale personalităţii. Prin urmare, multitudinea conţinuturilor educaţiei morale, în general, şi a formării convingerilor morale, în particular, poate fi pusă în evidenţă prin raportarea acestora la principiile moralei universale şi naţionale.

Sarcina fundamentală a familiei şi a şcolii (la etapa ei de modernizare) rămîne a fi formarea conştiinţei şi comportamentului moral, consolidarea convingerilor etice, cultivarea valorilor culturale ale poporului.

În baza principiilor şi a conţinutului educaţiei morale tradiţionale sînt concretizate şi modalităţile de realizare a acestui potenţial în contextul pedagogiei populare la ora actuală, ţinîndu-se cont de asigurarea unităţii dintre educaţia morală, intelectuală, estetică şi fizică a copiilor şi tinerilor.

Prin educaţie morală înţelegem modul de influenţă a adulţilor asupra copiilor, prin care aceştia îşi formează noţiunile, sentimentele, convingerile, obişnuinţele de conduită morală. Deşi *metodele de educaţie* trebuie deosebite de *mijloacele de educaţie*, cu care se află într-un raport de interdependenţă, uneori se pierde hotarul dintre *metodă* şi *mijloc.*

Printre mijloacele de educație se numără, pe de o parte, diferite forme de activitate (jocurile, munca, învățătura ş. a.), iar pe de altă parte, totalitatea mijloacelor din folclor (numărătorile, ghicitorile, proverbele, zicătorile, cîntecele, basmele, poveştile, legendele, baladele, doinele, tradițiile etc.). Educația morală se caracterizează prin multilateralitatea conținutului, printr-o bogăție spirituală deosebită.

Metoda educației morale, în procesul de lucru, se divizează în elementele ei componente, care se numesc *procedee de educație*. În raport cu metodele, acestea au un caracter special şi de subordonare. *Metodele* şi *procedeele* de educație morală sînt strîns legate între ele şi se pot succeda în diferite situații ale educației tradiționale.

Realizarea sarcinilor educației morale în pedagogia populară cere nu doar utilizarea unor metode izolate, ci aplicarea unui sistem de metode şi procedee variate şi adecvate scopului urmărit.

*Explicația morală***.** Cu ajutorul acesteia putem dezvălui conținutul, sensul şi necesitatea respectării unei valori, norme sau reguli morale. Realizată cu ajutorul limbajului, ea implică două funcții principale: informativă şi stimulativă. Prima constă în conştientizarea sensului unei cerințe morale externe, relevîndu-i note definitorii sau îmbogățindu-i conținutul cu noi aspecte. Aceeaşi conştientizare se produce şi în funcție de experiența elevului, explicația folosindu-se cu precădere atunci cînd aceasta este mai redusă sau inexistentă, ea avînd menirea să conducă la recunoaşterea şi înțelegerea adevărului moral. Cea de-a doua funcție, stimulativă, constă în suscitarea componentei afective, datorită forței argumentative a limbajului ca instrument de comunicare. Atunci cînd argumentarea verbală este întregită cu materiale şi fapte concrete, funcția stimulativă a explicației se amplifică.

Principiile şi metodele educaționale sînt aplicate în practică adecvat vîrstei copilului şi situațiilor concrete. Acest lucru poate fi urmărit în procesul de însuşire a limbii materne, unde poporul îşi manifestă pregnant talentul pedagogic. Mama îi vorbeşte copilului şi îi îngînă cîntece de leagăn încă atunci cînd acesta nu înțelege nici un cuvînt; i se arată persoanele din casă, numindu-le tare şi desluşit ("Cine e aceasta?" "Ma-ma", "Cine e acesta?" "Ta-ta") sau animalele din curte, imitîndu-se sunetele respective (vaca – "mu", cîinele – "ham" etc.).

Metoda exemplului celor maturi se bazează pe însuşirea unor modele ce întruchipează fapte şi acțiuni morale. Baza psihologică a exemplului o constituie, pe de o parte, efectul sugestiv al comportamentului celor din jur, iar pe de altă parte, tendința spre imitație proprie omului, în general, şi copilului, în special. Se imită, de obicei, ceea ce corespunde, la un moment dat, preocupărilor, dorințelor şi aspirațiilor copilului/elevului. Cum este şi firesc, această reluare îmbracă o serie de nuanțe, în funcție de personalitatea celui care preia exemplul, cît şi de situația în care acționează.

Povața este metoda ce se bazează pe valorificarea experienței morale a omului, sedimentată în proverbe, cugetări, maxime etc., în vederea formării conştiinței morale a elevilor.

Dacă în majoritatea metodelor mesajul educativ vine de la profesor (ca agent sau model), în cadrul acestei metode mesajul este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică semnificație morală. De data aceasta nu educatorii, nu profesorii sînt cei care impun cerințe, orientează sau verifică moralitatea elevilor, ci maximele, cugetările, proverbele sau aforismele:

"Seamănă la tinerețe, ca să ai la bătrînețe";

"Nu călca adevărul în picioare, dacă vrei să ai trecere la oameni";

"Cel ce învață continuu este om drept, iar cel ce se crede învățat, nu e înțelept".

Aceste profunde gînduri despre comportamentul nostru acasă sau în societate constituie axiome veritabile, care contribuie la formarea conştiinței copilului. Asemenea expresii condensează o bogată experiență umană în domeniul moralității, descoperă o gamă variată de fenomene, răsfrîngîndu-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive şi afective ale conştiinței morale, sarcina educatorilor constînd în selectarea şi folosirea lor judicioasă şi la momentul oportun.

*Rugămintea***.** Cu ajutorul ei le solicităm copiilor şi elevilor îndeplinirea benevolă a unei sarcini, lăsîndu-le totodată libertatea de a decide momentul şi modul ei de realizare. De fapt, această metodă este opusă unor cerințe categorice. Spre deosebire de ordin, rugămintea presupune acceptarea autonomă a cerinței, de aceea refuzul îndeplinirii nu poate fi pedepsit. Prin felul în care sînt formulate sarcinile şi tonul folosit la exprimarea acestora, educatorii declanşează asemenea forțe interioare, care în mod inevitabil se vor răsfrînge asupra conduitei. Cum se împacă însă utilizarea rugămînții cu autoritatea? Nu reprezintă ea o subminare a acesteia? Răspunsul la întrebările date presupune raportarea strategiei educației morale la finalitatea ei, ceea ce nu înseamnă subminarea autorității. De asemenea, în ochii copilului rugămintea apare ca expresie a încrederii ce i se acordă, şi nu ca o slăbiciune a celui care o expune.

*Cultivarea tradițiilor ca metodă de educație***.** În general, tradițiile sintetizează experiența pozitivă acumulată de-a lungul istoriei şi se concentrează în organizarea periodică a unor activități ce marchează cele mai semnificative momente din viața familiei, şcolii sau a grupurilor de copii cu interese comune. Ele se caracterizează prin faptul că, odată consolidate, se transmit de la o generație la alta, devenind astfel focare de atracție şi de acumulare a energiilor individuale, repercutîndu-se pozitiv asupra activităților pe care le implică.

Reproşul reprezintă o metodă prin care educatorii îşi exprimă nemulțumirea față de un act moral, realizat cu

scopul de a evita sau de a preveni repetarea lui. Valenţele educative ale acestei metode rezidă în convertirea nemulţumirii adultului într-un factor inhibitor pentru copii. Folosirea abuzivă poate duce la instalarea unei stări de descurajare şi renunţare la tendinţa de a corecta comportamentul respectiv. Această metodă e în corelaţie cu *aluzia* prin care, exprimîndu-se la figurat, educatorul le imputează copiilor neîndeplinirea anumitor rugăminţi. Reproşul şi aluzia se întrepătrund cu o altă metodă ce presupune o nuanţă de constrîngere – *avertismentul***,** aplicat pe parcursul desfăşurării activităţii atunci cînd se constată periclitarea rezultatului urmărit. Avertismentul reia şi întăreşte cele emise în cerinţele formulate anterior, indiferent de forma folosită (dispoziţie, ordin, rugăminte etc.). Se recurge la acest procedeu doar atunci cînd una din aceste forme nu este respectată întocmai, întregind astfel conţinutul şi insistînd asupra necesităţii respectării celor expuse.

După părerea noastră, referirile indirecte, aluzive sugerează, prin deducţie logică, cum ar trebui să se procedeze în continuare. Ele actualizează, într-o formă voalată, o faptă, un ordin, o dispoziţie sau o cerinţă, în vederea respectării şi executării lor de către copii.

La formarea conştiinţei morale contribuie şi *disputa, obişnuinţa, binecuvîntarea, rugăciunea, dorinţa, cerinţa populară, sugestia, aprobarea, dezaprobarea, interzicerea, lauda, pedeapsa* etc.

Formele tradiţionale ale sfatului, ameninţării, condamnării, aluziei, reproşului etc. îşi găsesc expresie în proverbele populare, un loc aparte avînd îndrumările practice de educaţie a copiilor. De fapt, acestea constituie forme de comunicare a experienţei pedagogice populare.

Cea mai răspîndită categorie de proverbe în această ordine de idei are ca temă învăţătura (sfatul, povaţa, îndrumarea):

"Pomul se îndreaptă de mic, nu de mare";
"Degeaba ai trăit, dacă nimic n-ai citit";
"Ascultă pe cel care ştie mai bine decît tine";
"Cine nu respectă pe bătrîni nu este om".

Conştiinţa morală a elevilor poate fi prezentată sub aspect de cerinţe şi idealuri ale unui popor. Pentru redarea generalizatoare a acesteia, este bine să evidenţiem cerinţele morale de bază; să selectăm proverbe, zicători, poveşti, cîntece corespunzător normelor moralităţii contemporane.

Convingerile morale reprezintă o viziune asupra normelor şi principiilor morale; o totalitate de păreri care în conştiinţa celui educat sînt legate de declaraţii sincere şi trăiri profunde. Ele constituie baza conduitei omului şi îi caracterizează personalitatea.

Formarea sentimentului moral depinde de sistemul de corelaţie, care se constituie la copii în raport cu lumea înconjurătoare. De aceea, un rol important în educarea acestuia îi revine colectivului bine organizat şi autorităţii educatorului. Dialogul sincer cu pedagogul îşi găseşte reflectare în sufletul copilului şi creează un teren favorabil pentru dezvoltarea lui.

Literatura artistică şi arta influenţează benefic şi multilateral sentimentele morale ale copiilor. Cu cît mai complexă este opera artistică, cu atît mai puternic şi mai profund este sentimentul provocat de aceasta.

Educarea tinerilor în spiritul înaltei moralităţi este posibilă doar într-o comunitate sănătoasă. Iată de ce este important ca principalele caracteristici ale personalităţii să fie formate în şcoala contemporană, sistematic şi consecutiv, pe primul loc fiind plasate exigenţa faţă de sine şi disciplina conştientă, care duc la democratizarea şi îmbunătăţirea relaţiilor dintre oameni.

Procesul de formare a sentimentului moral trebuie să implice un "algoritm" argumentat, judicios, să ia în consideraţie particularităţile individuale şi de vîrstă ale copiilor.

Cercetările psihologilor şi practica pedagogică demonstrează că educarea deprinderilor morale şi transformarea lor în calităţi constante ale personalităţii sînt posibile numai prin prezenţa, la cel educat, a motivelor corespunzătoare de comportament. Atitudinile pozitive, create în baza anumitor norme de conduită, trebuie să evolueze în calităţi de personalitate, ceea ce depinde, în mare măsură, şi de motivaţia elevului.

Edificarea profilului moral în viziune populară angajează sensul bio-psiho-social şi pedagogic al moralei plasate într-un cîmp pedagogic deschis, respectînd următoarele principii:

- principiul corespondenţei dintre ştiinţa pedagogică şi educaţia tradiţională a moralităţii;
- principiul valorificării resurselor şi disponibilităţilor pozitive ale personalităţii umane, în vederea eliminării celor negative;
- principiul unităţii şi continuităţii axiologice între toate formele, modalităţile, mijloacele şi factorii etnopedagogiei în proiectarea şi realizarea educaţiei morale;
- principiul diferenţierii educaţiei morale (în raport de funcţia culturală a acesteia are o pondere specifică în cadrul activităţii de formare a personalităţii).

În concluzie, credem că în perspectiva pedagogică, educaţia morală vizează formarea şi dezvoltarea personalităţii umane, proiectată şi realizată la nivel teoretic şi practic.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cibotaru, T., coord., *Istoria învăţămîntului şi a gîndirii pedagogice în Moldova*, Chişinău, 1991.
2. Gorovei, A., *Folclor şi folcloristică*, Editura Hyperion, Chişinău, 1990.
3. Silistraru, N., *Valoarea morală a pedagogiei populare moldoveneşti*, Chişinău, 1992.
4. Волков, Г., *Этнопедагогика*, Москва, 2000.



Perfecţionarea profesorilor de informatică: realizări şi perspective

Grigore **VASILACHE**

La baza cunoştinţelor copiilor se află profesionalismul cadrelor didactice. Cetăţeanul de mîine este elevul sau studentul de azi, care trebuie pregătit pentru a se integra în societate. Ceea ce va trebui să ştie el mîine, e nevoie să-l înveţe profesorul său astăzi. Dacă dorim *să avem mîine copii bine pregătiţi,* e nevoie *să avem astăzi profesori bine pregătiţi.*

Formarea profesorilor de informatică a început în anul 1985, cînd în şcolile de cultură generală a fost introdus un nou obiect de studiu *Bazele informaticii şi tehnicii computerizate.* Concomitent, în cadrul Institutului Republican de Perfecţionare a Cadrelor Didactice a fost creat Cabinetul de Informatică şi Tehnică de Calcul (CITC), care a avut ca scop pregătirea profesorilor de matematică şi fizică pentru predarea noului obiect de studiu, iar în anul 1990 a fost înfiinţat Centrul Noilor Tehnologii Informaţionale (CNTI), care şi-a propus perfecţionarea profesorilor de informatică. Pînă la această dată şcolile noastre erau dotate doar cu computere produse în Uniunea Sovietică, ponderea principală avînd-o cele de tip UKNŢ şi Corvet. În perioada respectivă erau studiate sistemele de operare FODOS şi RT11 pentru calculatoarele de tip UKNŢ şi MS DOS – pentru cele de tip Corvet. Aceste sisteme de calcul dispuneau de editoare de texte, grafice, tabele de calcul, utilizînd limbajele de programare Basic şi Pascal. Cel mai uzual program însă era KUMIR, care permitea efectuarea algoritmilor culeşi în limbajul algoritmic şcolar, studiat de elevi în clasele VII-IX.

În paralel, am colaborat cu cele 14 şcoli participante la Proiectul *Şcoli-pilot* care dispuneau de calculatoare de tip IBM PS/2. Începînd cu 1994, graţie proiectului COMSOROS, numărul instituţiilor dotate cu tehnica IBM compatibilă a cunoscut o creştere considerabilă.

În anul 1998, o dată cu introducerea în instituţiile preuniversitare din republică a computerelor moderne de tip HEWLETT PACKARD, au fost organizate cursuri de instruire şi perfecţionare a profesorilor de informatică, care s-au desfăşurat în trei etape:

I – studierea sistemului de operare Windows 95, a Editorului de texte Microsoft WORD şi Microsoft EXCEL.

II – studierea limbajului de programare PASCAL şi a mediului TP, lucrul cu bazele de date Microsoft ACCESS.

III – formarea abilităţilor de utilizare a reţelei Internet.

Pregătirea profesorilor de informatică diferă de cea a specialiştilor de la alte discipline şcolare prin mai multe aspecte şi anume:

- actualmente există un număr restrîns de profesori ce au făcut studii de specialitate timp de 4-5 ani şi deţin diplomă de "profesor de informatică". Ceilalţi, care constituie majoritatea, au fost instruiţi la cursuri de 2 săptămîni – 2 luni, de aceea sîntem nevoiţi să organizăm pentru ei mai frecvent cursuri de perfecţionare;
- informatica este un domeniu în care anual apar date noi necesare de a fi cunoscute de profesorul de informatică;
- avem profesori de matematică şi fizică insuficient pregătiţi chiar la specialitatea lor de bază şi, evident, ei vor realiza orele de informatică mai puţin reuşit.

Perfecţionarea profesorilor de informatică se realizează în cadrul unor cursuri de 13 – 21 de zile, de 1 săptămînă, de 3 zile şi de 1 zi, avînd următoarele obiective:

- acordarea consultaţiilor pe tipuri de computere; studierea noilor tehnologii informaţionale;
- discutarea problemelor legate de: evaluarea examenelor de bacalaureat; lucrările şi tezele propuse elevilor; modalităţile de predare a anumitor teme;
- implementarea curriculumului la informatică;
- organizarea lecţiilor publice în instituţiile de învăţămînt;
- elaborarea programei de studiu la informatică, începînd cu clasa a VII-a.

Pentru profesorii care nu au posibilitatea să frecventeze şedinţele la Centrul Noilor Tehnologii Informaţionale, au fost organizate seminarii similare în centrele judeţene cu intenţia de a pregăti specialişti-consultanţi în teritoriu. Pentru a avea cel puţin cîte un expert în fiecare judeţ, s-a preconizat realizarea unor astfel de activităţi şi în anul 2002. Acelaşi principiu a fost aplicat şi pentru cursurile

de instruire în vederea implementării curriculumului de informatică în gimnazii.

Formarea continuă a profesorilor de informatică şi a altor categorii de beneficiari se efectuează prin activităţi:

- de perfecţionare;
- de pregătire/recalificare (informatica este studiată şi de profesorii de matematică şi fizică);
- de studiere a computerului (directorii, directorii adjuncţi şi angajaţii direcţiilor judeţene au fost familiarizaţi cu sistemul de operare Windows 95, editorul de texte Word şi tabelele de calcul EXCEL).

În procesul de pregătire a profesorilor de informatică se ţine cont de următoarele obiective:

- pregătirea psihologică şi practică a elevilor pentru utilizarea calculatorului prin activităţi specifice vîrstei;
- formarea deprinderilor practice de lucru cu calculatorul;
- studierea informaticii ca ştiinţă care include elemente de algoritmizare, modelare, programare, logică; noţiuni de acumulare, păstrare şi prelucrare a informaţiei;
- studierea sistemului de calcul ca instrument de lucru (editoare de text, editoare grafice şi de sunet, tabele de calcul, sisteme de gestiune a bazelor de date etc.);
- studierea sistemului de calcul ca obiect (bazele logice şi aritmetice ale tehnicii de calcul; structura şi funcţionarea calculatorului, dispozitivelor periferice, reţelelor de calculatoare);
- formarea gîndirii algoritmice.

Nu există o altă ştiinţă care să cunoască o asemenea dinamică în dezvoltarea ei ca informatica, de aceea profesorul trebuie să aibă acces la acel nou care urmează a fi oferit copiilor. Astfel, în afară de metodele standard de lucru avem nevoie şi de Internet, poşta electronică, învăţămîntul la distanţă.

Pentru exemplificare, vă propunem planul de perfecţionare a profesorilor de informatică pentru anul 2001, care a cuprins următoarele profiluri:

- studierea aprofundată a informaticii şi pregătirea pentru susţinerea gradului didactic;
- studierea informaticii în clasele X-XII;
- "navigarea" prin Internet;
- utilizarea poştei electronice;
- studierea computerului de către managerii şcolari;
- cursuri pentru profesori de matematică, fizică, chimie, istorie etc.;
- studierea computerului de către reprezentanţii direcţiilor judeţene;
- studierea informaticii după programele pentru şcoala medie de cultură generală, gimnaziu şi liceu.

Pe viitor, CNTI îşi propune:

– conectarea instituţiilor preuniversitare la o reţea de calculatoare care ar asigura accesul la informaţiile cu caracter ştiinţific/educativ disponibile pe Internet, accesul de la distanţă la informaţiile publice, furnizate de sistem pentru părinţi, elevi, studenţi etc.;
– organizarea învăţămîntului la distanţă oferit de *universităţi sau instituţii echivalente* (cursuri postuniversitare, de reactualizare a cunoştinţelor profesionale, seminarii în cadrul cărora este realizată studierea în baza unui curriculum şi are ca rezultat obţinerea licenţei etc.). Începînd cu 1 ianuarie 2002, preconizăm desfăşurarea unui curs de probă.

Astăzi Internetul constituie o realitate, iar persoanele care deţin şi folosesc rapid informaţia, introduc noi tehnologii, sînt mult mai eficiente. De aceea se pune problema adaptării sistemului educaţional cerinţelor societăţii. Dacă în antichitate nu se putea face şcoală fără a acorda o importanţă specială studiului filozofiei, astăzi nu pot fi ignorate tehnologiile informaţionale şi informatica ca disciplină şcolară.

Societatea informaţională reprezintă un sistem în care colectarea, stocarea, prelucrarea, transmiterea şi utilizarea cunoştinţelor se realizează cu ajutorul mijloacelor electronice, inclusiv al tehnicilor de comunicare interactivă.

Învăţămîntul trebuie să fie interesat de formarea deprinderilor şi asimilarea cunoştinţelor de către elevi, studenţi şi cadre didactice în vederea ridicării calităţii vieţii şi a standardului de civilizaţie printr-un acces cît mai larg la resursele informaţionale naţionale şi mondiale. Acţiunile în domeniul educaţiei trebuie abordate ca o componentă a unei ample politici de dezvoltare şi valorificare a resurselor umane în perspectiva societăţii informaţionale şi a economiei bazate pe competenţă. De aceea pregătirea profesorilor pentru utilizarea noilor tehnologii trebuie să constituie o preocupare prioritară pentru toţi, în special pentru factorii de decizie. Dacă nu vom studia astăzi, nu vom cunoaşte mîine.



Didactica magna este arta universală de a învăța pe toți totul.

Comenius



Comenius – părintele pedagogiei moderne



Otilia **DANDARA**

Jan Amos Komensky este un nume notoriu în mediul celor preocupați de procesul educațional. Teoria sa despre dezvoltarea armonioasă a personalității este mai puțin cunoscută integral, situație determinată de diversitatea problemelor abordate şi lipsa de acces la operele create de marele pedagog. Cercetarea conceptului de "formare" a lui Comenius şi a realizărilor sale demonstrează veridicitatea teoriei elaborate cu referire la interdependența dintre proces şi rezultat în contextul educației.

Comenius (1592-1670) s-a născut la Nivnița (Moravia), într-o familie de protestanți, care făcea parte din comunitatea "*Frații moravi*". Rămînînd de timpuriu orfan, merge la şcoală la vîrsta de 10 ani şi abia la 16 ani este înscris la şcoala latină (echivalentul actualului gimnaziu). Își continuă studiile la universitățile din Herborn şi Heidelberg, la facultatea de teologie, luîndu-şi doctoratul cu o disertație despre relația dintre artă şi știință, lucrare scrisă sub influența operei lui Vives. Reîntors în Cehia, își începe activitatea didactică. În timpul războiului de 30 de ani, țara sa își pierde independența şi, drept consecință, ia amploare procesul de prigonire a protestanților. Comenius emigrează la Leşno (Polonia), unde își continuă activitatea care îi aduce renume european. Este invitat pentru a dirija reforma şcolii în Anglia, Suedia, Ungaria, Olanda.

Ultimii ani de viață îi petrece la Amsterdam, publicînd şi reeditînd multe dintre lucrările sale, printre care şi ***Didactica magna***, cunoscută în manuscris din anii 30 ai sec. XVII.

Dimensiunea personalității comeniene a fost asigurată de fuziunea dintre concepțiile şi abilitățile educaționale, fenomen mai rar întîlnit în evoluția ştiinței pedagogice. Datorită realizărilor sale din domeniul învățămîntului, Comenius reuşeşte să se bucure de aprecierea contemporanilor, fiind recunoscut drept cel mai avizat să creeze o şcoală pentru societatea burgheză.

Comenius este considerat întemeietorul etapei clasice a pedagogiei ca știință a educației. Prin elaborarea unui sistem pedagogic complex şi încercarea de a crea baza conceptuală a procesului educațional, pedagogul ceh orientează preocupările teoretice şi activitatea practică din acest domeniu spre abordarea celor mai importante probleme în dezvoltarea personalității, asigurînd succesul realizărilor ulterioare, logica şi consecutivitatea procesului de cercetare/cunoaştere a teoriei şi practicii educaționale. Fiind lipsit la acel moment de un suport al psihologiei, știință care urma să se afirme abia peste aproape două secole, Comenius intuieşte unele aspecte ale dezvoltării personalității. El generează procesul de desprindere a pedagogiei din contextul filozofiei, punînd bazele ei ca ştiință relativ autonomă cu obiectul său de studiu şi o anumită sferă de preo-

cupări, asigurîndu-şi numele de *părinte al pedagogiei*.

Realizările marelui gînditor au fost determinate de contextul perioadei în care a activat. El a ştiut să valorifice experienţa predecesorilor, mai ales cea a umaniştilor, care scot în evidenţă personalitatea umană, tinzînd să-i asigure o dezvoltare la cota maximă sub aspect fizic şi spiritual. Spre deosebire de pedagogia umanistă, prioritar elitaristă şi individualistă, Comenius fondează o pedagogie a maselor, care oferă tuturor posibilitatea de a fi formaţi/instruiţi. În această tendinţă a pedagogului ceh se conturează comanda socială, nevoia noii societăţi burgheze de a crea o şcoală capabilă să "furnizeze" comunităţii un număr mare de tineri cărturari pregătiţi într-o perioadă strict delimitată. Realizarea acestui deziderat este asigurată prin renunţarea la prejudecăţile vechii epoci. În acest sens, cerinţele sociale coincid cu concepţiile lui Comenius care, prin intermediul şcolii protestante unde s-a format, a cunoscut deja experienţa unui învăţămînt pentru toţi, fără discriminări de ordin social şi de sex. Tendinţa de a realiza un astfel de învăţămînt, prin depăşirea posibilităţilor limitate ale celui medieval, îşi găseşte reper şi în ideea organizării procesului instructiv-educativ în limba maternă, promovată de confesiunile protestante în opoziţie cu latinismul catolic. Aspectul pozitiv al latinismului constă în caracterul deschis al învăţămîntului european, libera circulaţie în mediul instruit a concepţiilor şi realizărilor, dar concomitent acesta făcea imposibil accesul la ştiinţa de carte a maselor largi, împiedicînd evoluţia sistemelor naţionale de instruire şi educaţie.

Concepţia pedagogică a lui Comenius este influenţată şi de ideile filozofice ale timpului. Pentru el întreaga existenţă, implicit fiinţa umană, sînt acte ale creaţiei divine, ceea ce însă nu exclude, ci impune omului necesitatea de a cunoaşte lumea obiectivă şi, mai mult, a răspunde de ea. Prin această idee Comenius este aproape de concepţia umanistului italian Pico della Mirandola, care consideră că omul poate fi propriul său modelator, degenerînd pînă la animal sau înălţîndu-se pînă la Dumnezeu. Aderarea la această viziune denotă marele optimism pedagogic al lui Comenius, convingerea în incontestabila forţă a educaţiei – formarea şi autoformarea. În acest context este lansat gîndul că omul la naştere poate fi comparat cu o ***tabula rasa*** *"pe care nu-i scris nimic, însă pe care se poate scrie totul. Aşa precum un scriitor priceput poate să scrie pe o tablă ceea ce doreşte sau un pictor să picteze, tot astfel cel ce posedă arta învăţării poate imprima orice cu uşurinţă spiritului omenesc"* (1, p. 27). Mai mult decît atît, concepţia comeniană exprimă posibilităţile nelimitate ale devenirii umane: *"O deosebire este însă numai într-aceea că pe tablă putem scrie numai pînă la marginea ei, în spiritul omenesc putem scrie şi modela tot mai departe şi mai departe, fără să ajungem la un capăt, pentru că el nu cunoaşte limite*" (1, p. 27).

Convingerea lui Comenius în necesitatea *instruirii tuturor în toate domeniile* cunoaşterii umane este marcată şi de concepţia filozofică *pansofia* – înţelepciune universală. La prima vedere, concepţia lui Comenius ar fi aproape de enciclopedismul renascentist, dar în esenţă este mai fundamentală, deoarece presupune mult mai mult decît asimilarea unor date de ordin general din diverse domenii. Pansofia, după Comenius, este o reflectare în conştiinţa omului a tot ce există real, a lumii cu problemele şi contradicţiile sale. Această idee poate fi considerată fundament al concepţiei pedagogice comeniene, punct de plecare în tratarea tuturor problemelor procesului educaţional, dar mai cu seamă reflectarea esenţei teoriei panarmoniei, armoniei universale, conform căreia totul în lume se află într-o interdependenţă, astfel încît elementele întregului exprimă caracteristicile fenomenului în general. Concepţia este expusă în lucrarea ***Didactica magna,*** în care autorul prezintă arta universală de *a-i învăţa pe toţi totul*, punînd bazele unei noi orientări în domeniul educaţiei şi învăţămîntului. Ideea înţelepciunii universale este oglindită şi în lucrarea ***Pampaedia,*** în care educaţia este reprezentată ca un proces universal/complex de formare a personalităţii. Comenius ţine să precizeze că instruirea tuturor oamenilor este nu numai necesară şi accesibilă, ci şi realizabilă datorită faptului că ei dispun de instrumente de cunoaştere: simţuri, raţiune şi credinţă. Predispoziţia spre cele trei dimensiuni de personalitate determină aprecierea procesului educaţional drept unul complex, a cărui finalitate este fiinţa cultivată sub aspect fizic şi spiritual. În baza acestei idei, pedagogul ceh reliefează trei laturi ale educaţiei – intelectuală, morală şi religioasă, iar buna dezvoltare fizică este considerată drept condiţie a integrităţii fiinţei umane.

În baza *formării universale*, Comenius lansează ideea *şcolii universale* – ***tota vita schola est,*** punînd în valoare şi concepţia educaţiei permanente, a învăţămîntului continuu. Acceptînd realizările predecesorilor, în particular ale lui Aristotel, cît şi în baza propriei convingeri despre evoluţia stadială a personalităţii, în lucrarea ***Pampaedia*** Comenius împarte viaţa omului în opt perioade, cărora le corespund opt "şcoli":

- *schola geniturae* (şcoala prenatală);
- *schola infantial* (numită în alte lucrări şcoala maternă care cuprinde vîrsta de la naştere pînă la 6 ani);
- *schola pueritae* (a copilăriei, 6-12 ani);
- *schola adoelscentiae* (şcoala adolescenţei sau şcoala latină, 12-18 ani);
- *schola virilitatis* (a maturităţii, fără delimitare de vîrstă);

– *schola senii* (a bătrîneții);
– *schola mortis* (şcoala pregătirii pentru moarte) care constă în împlinirea vieții, implicit a idealului educativ, pentru a fi demn de veşnicie (2, p. 6).

Procesul intens de devenire a personalității se realizează în primii 24 de ani de viață, perioadă în care discipolul va învăța în 4 şcoli:

Prima copilărie – *şcoala maternă*
A doua copilărie – *şcoala elementară sau şcoala limbii materne*
Adolescența – *gimnaziul sau şcoala latină*
Tinerețea – *academia şi călătoriile* (1, p. 193.)

Analizînd structura sistemului de învățămînt propus de Comenius, putem lesne constata asemănarea acestuia cu sistemele educaționale actuale, fapt ce ne determină să concluzionăm că sistemul comenian a servit drept prototip pentru crearea sistemului şcolar din perioada modernă şi contemporană. Mai mult ca atît, marele pedagog determină structura sistemului de învățămînt drept o problemă prioritară a politicii educaționale, indicînd ca: *"şcoala maternă să fie în fiecare casă; şcoala limbii materne (elementară) – în fiecare comunitate, orăşel sau sat; gimnaziul – în fiecare oraş; academia – în fiecare stat şi în fiecare provincie mai mare"* (1, p. 133).

Comenius stabileşte o conexiune psihopedagogică între învățămînt ca sistem şi proces. "*În şcoala maternă*, menționează el, *se vor exersa mai ales simțurile, spre a le deprinde ca să se îndrepte asupra obiectelor înconjurătoare şi să le poată deosebi. În şcoala elementară se vor exersa simțurile interne, imaginația şi memoria cu organele lor executoare – mîna şi limba. În gimnaziu se vor exersa priceperea şi judecata, iar academiile vor cultiva cu deosebire ceea ce revine voinței şi anume facultățile care ne învață cum se poate menține armonia"* (1, p. 133).

O astfel de abordare a procesului de învățămînt necesita revizuirea problemei organizării actului didactic. Concepția nu putea fi realizată într-o instituție de tip vechi, în care recrutarea populației şcolare avea un caracter haotic, accidental. Comenius cere ordine, logică şi consecutivitate şi în acest aspect al procesului educațional. El propune gruparea elevilor în clase, fenomen şcolar neîntîlnit pînă atunci, punînd la baza constituirii comunității de învățămînt criteriul de vîrstă: *"Tot efectivul şcolii trebuie împărțit în clase, care pe cît posibil vor fi separate spațial ca să nu se deranjeze reciproc"* (1, p. 140).

Ideea pansofiei este reflectată şi în tratarea problemelor manualului şcolar. Deşi cartea de învățătură a fost din momentul apariției scrisului un element integrant al procesului, istoria evoluției practicii şi teoriei educaționale nu ne prezintă informații despre existența/respectarea unor principii de elaborare a lor pînă în perioada comeniană. Marele pedagog subliniază necesitatea creării pentru fiecare clasă a unor cărți speciale, care să cuprindă întreaga programă, tot conținutul ştiințific, moral şi religios. Manualele şcolii primare sînt create în baza principiului concentric, normă utilizată şi în prezent: *"Corespunzător numărului claselor sînt necesare 6 cărți, care se deosebesc unele de altele mai puțin prin conținut şi mai mult prin formă. Căci toate cărțile vor trata despre tot. Dar cele de la început vor cuprinde ceea ce este mai general, mai cunoscut şi mai uşor, în timp ce celelalte vor conduce intelectul spre ceea ce este mai special, mai necunoscut, mai greu sau să prezinte un mod nou de a trata acelaşi lucru spre a procura spiritului o plăcere nouă"* (1, p. 140).

Actuale rămîn a fi şi principiile privind prezentarea conținutului unui manual, criteriul de referință fiind copilul cu posibilitățile (capacitățile) lui de învățare: *"Trebuie să avem grijă ca totul să fie acomodat spiritului copilului, care conform naturii sale înclină către tot ce-i plăcut, vesel şi recreativ şi se înspăimîntă uşor de tot ce este serios şi aspru. Ca să-i învățăm pe copii ceea ce este serios şi care mai tîrziu să le folosească, iar aceasta să se învețe uşor şi plăcut, trebuie peste tot să unim utilul cu plăcutul, prin care spiritul este întotdeauna atras şi se lasă condus unde dorim"* (1, p. 140). Criteriul de evaluare a unui manual nu va fi volumul acestuia, ci utilitatea lui. După părerea lui Comenius, este bună acea carte de învățătură care prezintă materia concis, *"dar din care tot ce urmează să se poată pricepe de la sine"* (1, p. 92).

Comenius prevede şi condițiile care vor asigura succesul procesului didactic. În primul rînd, se accentuează necesitatea organizării învățămîntului prin stabilirea unei structuri a anului de studii, problemă mai puțin abordată pînă atunci. În scopul respectării consecutivității în procesul de predare-învățare, Comenius propune şi o structurare a lecției, determinînd trei etape/faze ale procesului didactic: demonstrarea, explicarea, aplicarea. Analizînd esența fiecărei etape, constatăm că această primă încercare de organizare a procesului de învățămînt a constituit prototipul actualei structuri a lecției.

O influență vădită asupra concepției pedagogice a lui Comenius au avut-o teoria senzualistă (lumea exterioară este percepută prin intermediul organelor de simț) şi teoria empiristă (cunoaşterea se realizează prin experiență). Ca urmare a acestor teorii, este mult apreciată metoda intuitivă, din care deducem regula de aur *"Totul pe cît e posibil să se prezinte simțurilor"* (1, p.96). O dată cu utilitatea asimilării cunoştințelor, formarea deprinderilor de activitate, Comenius menționează şi importanța exercițiului, care îl învață pe elev să aprecieze în

mod corespunzător propriile invenţii, precum şi cele străine. Deşi Comenius îi atribuie metodei o semnificaţie mai largă, pretinzînd că ar fi modalitatea prin care tinerii sînt conduşi ani de zile pentru a fi instruiţi, el se apropie foarte mult de esenţa conceptului, ale cărui accepţii sînt utilizate astăzi.

Arta învăţării ştiinţelor, artelor şi limbilor, problemă tratată atît de profund de Comenius, generează, în fond, teoria procesului instructiv. Autorul însă apreciază această activitate complexă doar ca pe o condiţie a constituirii moralităţii. În contextul concepţiei comeniene, educaţia intelectuală este subordonată celei morale. Şcoala şi procesul instructiv vor realiza prevederile stipulate pînă acum pentru ca să devină "*ateliere ale umanităţii*" (1, p.108). Virtuţile fundamentale pe care trebuie să le întrunească o personalitate sînt: prudenţa, cumpătarea, tăria, dreptatea. Formarea acestora se asigură prin respectarea unor principii şi condiţii cum ar fi: evitarea contactului copilului cu persoanele ce au un comportament amoral; supunerea unei discipline severe, care trebuie să domnească în şcoală mai mult pentru morală. Modalităţile de formare/menţinere a disciplinei sînt: *"exemplele bune, cuvîntul aspru, mustrarea publică, cuvintele blînde, afecţiunea sinceră şi fără rezerve*" (1, p. 131). Pedeapsa va fi aplicată, în special, nu pentru că elevul a greşit, dar pentru ca acesta să nu greşească în viitor. Cel mai bun îndrumător în realizarea acestei finalităţi, după părerea lui Comenius, este natura care oferă *"totdeauna lumină şi căldură, adesea ploi şi vînturi şi rar fulgere şi trăsnete"* (1, p. 131). Un aspect important este şi tipul de disciplină, instituit într-o unitate de învăţămînt. Comenius neagă tendinţa tradiţională de menţinere a unei discipline autoritare, pledînd pentru una conştientă.

Comenius poate fi considerat nu doar întemeietorul didacticii generale. ***Informatorul şcolii materne*** constituie prima lucrare în care este abordat integral procesul educaţional la vîrsta preşcolară. Această carte a servit drept suport teoretic nu doar educatorilor, ea fiind adresată şi părinţilor, incluzînd conţinutul, normele şi modalităţile de creştere a copilului de la naştere pînă la 6 ani.

Uşa deschisă limbilor constituie prima lucrare metodică modernă în domeniul predării/învăţării limbilor străine, în care este prezentată o modalitate netradiţională pentru acele timpuri de studiere a limbii latine: prin utilizarea metodelor active, însuşirea cuvintelor prin contactul direct cu lumea înconjurătoare, şi nu prin tocire.

Cărţile menţionate, precum şi manualele de astronomie, fizică etc. au fost reeditate de nenumărate ori şi folosite ca material didactic pînă la sfîrşitul secolului XIX.

Comenius reliefează noi dimensiuni ale educaţiei, ridicînd-o pînă la rangul /nivelul de factor determinant în evoluţia socială, mecanism capabil de transformări la scară mondială. Problemele umanităţii, după pedagogul ceh, pot fi rezolvate prin crearea unor organisme internaţionale în domeniile învăţămîntului, religiei şi administraţiei publice. Colegiul lumii, organism internaţional, propus spre constituire de Comenius în sec. XVII, urma să întrunească reprezentanţi ai ştiinţei, care aveau drept scop să propage veritabilele descoperiri ştiinţifice, să patroneze editarea lucrărilor de valoare. Crearea judecătoriei internaţionale avea ca obiectiv aplanarea conflictelor între state, iar consistoria internaţională, organizaţie religioasă, urma să se preocupe de puritatea doctrinei creştine.

Meritul lui Comenius în domeniul teoriei şi practicii educaţionale este enorm. Caracterul prospectiv al teoriei elaborate a asigurat fiabilitate concepţiei comeniene, astfel încît educatorii zilelor noastre determină cu uşurinţă actualitatea modului de tratare a diverselor aspecte ale procesului educaţional. Comenius este cel care ridică teoria educaţională la rangul de domeniu de cercetare, prin valorificarea cuvîntului *didaskein* (a învăţa – gr.) dă naştere termenului şi conceptului *didactica,* care va defini sfera a cărei preocupare este educaţia, formarea personalităţii (pînă în a doua jumătate a sec. XIX, cînd un alt mare pedagog, J.F.Herbart, îl substituie cu termenul de *pedagogie*, didactica rămînînd o parte integrantă a acesteia).

Teoria comeniană nu poate fi încadrată în limitele categoriilor de timp şi spaţiu. Anii sînt un garant al tendinţei autorului de a-i învăţa pe toţi totul.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Comenius, J.A., *Didactica magna*, Bucureşti, Editura Didactica şi Pedagogică,1970.
2. Comenius, J.A., *Pampaedia*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1977.



Nu analizînd societatea vei afla calitatea individului, ci dimpotrivă: analizînd individul în adîncurile societăţii sale, îţi vei da seama de societatea din care acesta face parte.

F.Orestano



Particularităţi ale anxietăţii cadrului didactic contemporan

Perioada de restructurare a societăţii prin care trecem generează un şir de fenomene şi probleme noi pentru ştiinţa psihologică. Valoarea educaţiei în lumea modernă, factorii acestui proces prezintă un interes deosebit pentru societate şi deci pentru ştiinţă. În studiul de faţă ne-am focusat atenţia asupra particularităţilor echilibrului emoţional al cadrului didactic contemporan.

Meseria de profesor şcolar este plasată printre cele cu risc sporit de răspuns inadecvat la stres, generat după unii cercetători de următoarele: ritmul de activitate impus, suprasolicitarea, ambiguitatea sarcinilor, gradul avansat de responsabilitate, tracasările cotidiene etc. Mai mult decît atît, situaţia actuală din societate contribuie la extinderea numărului de factori ce corelează cu stresul: sărăcia, crizele politice şi economice, schimbarea continuă a valorilor, necesitatea de flexibilitate înaltă şi de adaptare rapidă etc.

Atît aceste circumstanţe cît şi importanţa deosebită a echilibrului emoţional al pedagogului în activitatea sa profesională şi în viaţa personală ne-au condus la realizarea studiului de faţă. Pentru cercetare, am decis să aplicăm scala de autoevaluare a nivelului anxietăţii reactive şi a anxietăţii ca trăsătură de personalitate, elaborată de C. D. Spielberger în 1960 şi adaptată de Iu. A. Hanin. În literatura de specialitate instrumentul dat este recomandat în calitate de metodă sigură pentru determinarea nivelului anxietăţii. Semnificativ este şi faptul că subiecţii experimentali expun ceea ce simt, caracterizîndu-şi starea lor subiectivă – afectivitatea.

Chestionarul este alcătuit din două părţi, fapt ce permite aprecierea separată a anxietăţii reactive (AR) – itemii 1-20 şi a anxietăţii ca însuşire a personalităţii (AP) – itemii 21-40. Itemii constituie afirmaţii ce se referă la o posibilă stare emoţională de încordare (de exemplu, "*Sînt îngrijorat*", "*Nu-mi găsesc locul*", "*Mi-e teamă de posibile insuccese*" etc.) cît şi la una de relaxare (de exemplu, "*Sînt liniştit*", "*Sînt vesel*", "*Mă simt odihnit*" etc.)

Subiecţilor li se prezintă fişa pentru răspuns cu următoarea instrucţiune: *"Citiţi atent fiecare din frazele de mai jos şi marcaţi cifra pozitivă din dreapta foii, în funcţie de sentimentele pe care le încercaţi în momentul dat. Nu vă gîndiţi prea mult asupra răspunsurilor, pentru că nu există variante incorecte"*. Rubricile "A", "B", "C", "D" se descifrează respectiv *"Niciodată", "Rareori", "Uneori"* şi *"Întotdeauna"*. Urmează apoi primele 20 de enunţuri pentru determinarea nivelului anxietăţii reactive.

În pagina a doua a fişei sînt prezentaţi itemii pentru cercetarea anxietăţii ca trăsătură a personalităţii. De data aceasta respondenţii sînt instruiţi să marcheze răspunsul în funcţie de ceea ce simt ei "de obicei".

Indicele AR se calculează conform formulei $AR=S_1-S_2+35$, unde S_1 este suma cifrelor marcate de respondenţi la itemii 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18, iar S_2 – suma punctelor la ceilalţi itemi (1, 2, 5, 8, 10, 15, 16, 19, 20).

Aceeaşi formulă este valabilă şi pentru calcularea indicelui AP, unde S_1 este suma punctelor marcate la itemii 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40, iar S_2 – suma la itemii 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Interpretarea datelor a fost efectuată conform următoarei scheme: pînă la 30 de puncte – nivel scăzut al anxietăţii, 31-45 – anxietate moderată, 46 şi mai mult

– nivel înalt al anxietății. La experimentul de constatare au participat două eşantioane a cîte 91 de persoane: atît profesori şcolari cît şi reprezentanți ai altor profesii.

Compararea mediilor generale, obținute în cele două eşantioane, demonstrează că media anxietății reactive a cadrelor didactice este mai ridicată (M = 31,5 de puncte) față de cea a subiecților de altă profesie. În fond, media generală pentru reprezentanții altor meserii se încadrează în limitele nivelului scăzut al anxietății, pe cînd în grupul de profesori ea depăşeşte aceste limite.

Distribuția subiecților testați conform nivelurilor evidențiate este reprezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1
Nivelul anxietății reactive în eşantioanele studiate

Niveluri ale AP	Cadre didactice, nr.	Cadre didactice, %	Alte profesii, nr.	Alte profesii, %
Scăzut	40	44	45	49,5
Mediu	44	48	43	47,2
Înalt	7	8	3	3,3

La analiza datelor relevate în tabel, constatăm o frecvență mai mică a nivelului scăzut al AR printre cadrele didactice şi, respectiv, mai mare cu 4 persoane la nivelul mediu. Majoritatea profesorilor, ca şi cea a subiecților ce exercită alte profesii, s-au situat la nivelul mediu, avînd o anxietate moderată.

Examinarea rezultatelor obținute prin testare în raport cu vîrsta respondenților (Tabelul 2) demonstrează că o dată cu înaintarea în vîrstă nivelul AR creşte atît la cadrele didactice cît şi la reprezentanții altor profesii.

Tabelul 2
Indicele anxietății reactive în funcție de vîrsta respondenților (media în puncte convenționale – p.c.)

Eşantioane/vîrstă	Cadre didactice	Alte profesii
Pînă la 40 de ani	30,3	29,2
Peste 40 de ani	34,2	32,0

În cazul pedagogilor tendința evidențiată este mai pronunțată – 3,9 p.c. față de 2,8 p.c. la grupul de subiecți de alte profesii.

S-au mai conturat unele diferențe şi în funcție de forma de organizare administrativă a localității şi anume: se constată o diferență semnificativă dintre pedagogi şi reprezentanții altor profesii la sat: 32,0 p.c. şi 29,2 p.c. În timp ce la eşantionul de cadre didactice se înregistrează un nivel mai înalt al anxietății la profesorii din sate față de cei din oraşe, în grupul cu alte profesii situația este inversă: un nivel mai înalt cu 1,5 p.c. se constată la subiecții din mediul urban.

În continuare vom examina AR în dependență de apartenența de sex a cadrelor didactice (Tabelul 3).

Tabelul 3
Nivelul anxietății reactive în raport cu apartenența de sex a subiecților (media în puncte convenționale)

Apartenența de sex	Cadre didactice	Alte profesii
Femei	31,2	31,2
Bărbați	33,9	28,9

Remarcăm că în acest caz indicele este mai înalt la bărbați – 33,9 p.c. în comparație cu femeile din acelaşi eşantion – 31,2 p.c. Cadrele didactice–bărbați au nivelul AR mai ridicat atît față de femei cît şi fată de bărbații din eşantionul cu subiecți de alte profesii, în care se înregistrează o tendință inversă: bărbații – 28,9 p.c., iar femeile – 31,2 p.c.

Pentru a realiza un studiu comparativ transcultural, aceleaşi probe au fost efectuate cu un eşantion de profesori din Federația Rusă. Ca urmare, observăm prezența unei tendințe de concentrare a subiecților experimentali la nivelul moderat al AR, spre deosebire de eşantionul din Republica Moldova, unde cadrele didactice s-au plasat aproximativ în egală măsură atît la nivelul scăzut cît şi la cel moderat. 29,6 % dintre pedagogii ruşi au demonstrat un nivel înalt al AR (a se compara: 8% în eşantionul autohton). Media generală în eşantionul rus, similar cu cel din Moldova, s-a situat în limitele nivelului moderat (15-63), ea însă diferă de cea a cadrelor didactice din Moldova (37,18 față de 31,5).

Vom analiza în continuare rezultatele testării anxietății ca trăsătură de personalitate (AP). Compararea mediilor generale ale eşantioanelor experimentale relevă deosebiri semnificative între cadrele didactice şi reprezentanții altor profesii. Nivelul AP al profesorilor corespunde nivelului înalt – 44,8 p.c. În Tabelul 4 sînt prezentate rezultatele obținute la analiza datelor pe niveluri, care ne permit să constatăm o tendință accentuată de creştere a numărului de persoane cu AP în ambele eşantioane.

Tabelul 4

Nivelul anxietăţii ca trăsătură de personalitate în eşantioanele studiate

Niveluri ale AP	Cadre didactice, nr.	Cadre didactice, %	Alte profesii, nr.	Alte profesii, %
Scăzut	5	5,5	5	5,5
Mediu	29	31,8	43	47,3
Înalt	57	62,6	42	46,2

Această tendinţă este totuşi mai pronunţată printre cadrele didactice. Mai mult de jumătate din subiecţi – 62,6 % au un nivel ridicat al anxietăţii, în comparaţie cu 46,2 % în grupul de subiecţi de alte profesii.

Vom prezenta în continuare modificările indicelui AP în funcţie de vîrstă, organizarea administrativă a localităţii (sat/oraş) şi apartenenţa de sex. Rezultatele obţinute pentru criteriul etativ sînt expuse în Tabelul 5.

Tabelul 5

Indicele anxietăţii în funcţie de vîrsta respondenţilor (media în puncte convenţionale)

Eşantioane/Vîrstă	Cadre didactice	Alte profesii
Pînă la 40 de ani	46,8	44,4
Peste 40 de ani	48,7	45,9

Şi în acest caz remarcăm că anxietatea ca însuşire a personalităţii se manifestă mai frecvent la cadrele didactice care au depăşit vîrsta de 40 de ani. Aceeaşi tendinţă, dar mai puţin pronunţată, poate fi observată şi la eşantionul de subiecţi de alte profesii: media aritmetică creşte cu 1,9 p.c., iar în cazul altor profesii – cu 1,5 p.c.

În Tabelul 6 sînt expuse rezultatele obţinute în funcţie de locul de trai. Examinarea cifrelor dezvăluie un tablou similar celui din cazul AR: nivelul AP al profesorilor de la sate este mai înalt cu 1,5 p.c. faţă de cel al cadrelor didactice din localităţile urbane.

Tabelul 6

Dependenţa nivelului anxietăţii de tipul de organizare administrativă a localităţii (media în puncte convenţionale)

Eşantioane/Tip de localitate	Cadre didactice	Alte profesii
Oraş	46,9	44,7
Sat	48,4	43,7

În grupul cu alte profesii această diferenţă este egală cu 1 p.c., tendinţa fiind inversă: nivelul AP este mai înalt la persoanele din localităţile urbane şi mai scăzut la cele din mediul rural.

Se constată, de asemenea, diferenţe în funcţie de apartenenţa de sex a subiecţilor (în comparaţie cu media generală – 48,0). Pedagogii-bărbaţi au un indice mai înalt – 48,8; la femei se atestă o tendinţă inversă, media fiind egală cu 47,4. În grupul reprezentanţilor de alte profesii nivelul AP la femei este mai ridicat faţă de media generală – 46,0, ieşind din limitele nivelului moderat al AP, în timp ce bărbaţii manifestă un nivel mai jos – 43,0. Jumătate din bărbaţii pedagogi şi doar 38 % dintre cei de alte profesii au un nivel ridicat al AP.

În eşantionul de profesori din Rusia media generală a AP este mult mai mare – 51,6, rezultatul minim fiind de 32 p. c., iar cel maxim – 68 p.c.

Analiza rezultatelor acestui studiu ne permite să conchidem că atît anxietatea reactivă cît şi anxietatea ca trăsătură de personalitate se manifestă mai pronunţat la cadrele didactice decît la subiecţii de alte profesii. Diferenţe majore se constată la anxietatea ca trăsătură şi în eşantionul cadrelor didactice din Moldova, şi în cel din Federaţia Rusă.

În comparaţie cu eşantionul de referinţă *subiecţi de alte profesii,* indicii AR şi AP diferă în funcţie de localitate, vîrstă, sex. Spre deosebire de reprezentanţii altor profesii, nivelul ambelor tipuri de anxietate creşte intens la cadrele didactice o dată cu vîrsta.

Indicii AR şi AP sînt mai ridicaţi la pedagogii-bărbaţi decît la cadrele didactice de sex feminin. Această diferenţă însă are un contur mai clar în cazul AR. În eşantionul *subiecţi de alte profesii* criteriul apartenenţei de sex are semnificaţii inversate: valori mai mari au fost înregistrate printre femei. Diferenţele dintre femei şi bărbaţi în acest eşantion sînt mai pronunţate decît cele atestate în grupul de cadre didactice.

În sfîrşit, comparaţia rezultatelor obţinute în eşantionul de cadre didactice din Moldova cu ale celui din Federaţia Rusă demonstrează prezenţa tendinţelor generale de manifestare pronunţată a indicilor AR şi AP în ambele grupuri. Se depistează un nivel moderat al AR şi un nivel înalt al AP (media pe grup).

Generalizînd cele relatate, putem concluziona că în situaţia socială actuală anxietatea, fiind unul dintre criteriile echilibrului emoţional al cadrelor didactice, manifestă o tendinţă ce este în creştere. Situaţia este cu adevărat alarmantă, avînd în vedere faptul că echilibrul psihic al profesorului are repercursiuni asupra calităţii procesului instructiv-educativ.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Марисчук, В.Л., *Методики психодиагностики в спорте*, Москва, 1994.
2. *Психологические тесты*, под редакцией Карелиной А.А., Москва, 1999.

Aglaida **BOLBOCEANU,** Iurie **BAXAN**

Exerciţii pentru crearea unui climat de linişte



Ludmila MAZILU

Maria Montessori "a descoperit" liniştea pentru micuţii de la Casa de copii unde activa. Într-o zi, intrînd în sala de clasă cu un bebeluş în braţe, care arăta mulţumit şi foarte calm, ea le-a spus copiilor în glumă: *"Nimeni dintre voi n-ar putea fi atît de liniştit",* constatînd cu surprindere că aceştia s-au domolit spontan, încît li se auzea doar respiraţia. Cînd Maria Montessori le-a cerut elevilor să repete "exerciţiul" descoperit, aceştia au acceptat imediat, deoarece copiii doresc linişte şi au nevoie de ea.

În şcolile obişnuite se crede, de obicei, că liniştea se obţine prin comenzi. Liniştea înseamnă stoparea oricărei mişcări şi nu, după cum se credea de fapt în şcoli, "stoparea gălăgiei, care depăşeşte intensitatea unor zgomote normale, acceptate în acel spaţiu".

Este necesar să-i învăţăm pe copii spiritul liniştii." (Montessori, M., ***Copiii sînt altfel***, p. 172).

Exerciţiile pentru linişte au două caracteristici de bază:

– sînt executate în mod deliberat de copii;
– le creează copiilor o bucurie intensă, de lungă durată, deoarece aceştia îşi descoperă calităţile şi propria fiinţă.

Importanţa liniştii

Liniştea este o experienţă individuală directă, nemijlocită. Ea constituie o poartă spre lumea interioară. După practicarea exerciţiilor pentru linişte, copiilor trebuie să li se permită să vorbească despre trăirile ce le-au avut şi să le compare cu cele ale colegilor, să-şi expună impresiile.

Didactica liniştii

l) *Liniştea educatorului (profesorului).* Fiecare exerciţiu pentru linişte urmează a fi experimentat, întîi de toate, de profesor. Doar astfel el va fi în stare să dirijeze sigur şi degajat activităţile. Pentru a realiza cu succes exerciţiile date, este necesar să se ţină cont de următoarele:

– vocea profesorului trebuie să fie temperată, prietenoasă şi clară;
– observarea copiilor: profesorul nu trebuie să se limiteze doar la a-i supraveghea pe copii, ci şi să înţeleagă mesajele transmise de privirile lor;
– limbajul nonverbal: profesorul trebuie să se deplaseze calm prin sală, să-şi monitorizeze gesturile şi mimica.

2) *Liniştea sălii.* Liniştea în clasă poate fi instituită prin:

– confortul fizic: copiii şed în fotolii (în cerc) sau jos, pe perne;
– dotarea interiorului: aranjarea adecvată a mobilierului şi rezervarea unor spaţii speciale pentru joc, lectură, învăţare favorizează desfăşurarea activităţilor într-o atmosferă agreabilă;
– respectarea ritualurilor: acestea constituie o punte de legătură între educatori/profesori şi copii:
  a) salutul şi despărţirea zilnică (cîntec, zicală, strîngerea mîinii);
  b) exersarea şederii în cerc;
  c) regulile de conversaţie;
  d) responsabilităţi în clasă: îngrijirea florilor etc.;
  e) exersarea etapelor de lucru: aranjarea cărţilor, jucăriilor etc.

Exemple de exerciţii pentru linişte

Salutul şoptit

Copiii şed în cerc. Învăţătoarea sau un elev îi şopteşte vecinului la ureche salutul de dimineaţă, acesta fiind transmis mai departe cît mai exact. Ultimul copil rosteşte cu voce tare formula de salut propusă. Exerciţiul este o variantă a jocului "Telefonul fără fir".

Mersul în cerc

Profesorul desenează cu creta pe podea un cerc. Copiii sînt rugaţi să se mişte în linişte doar în zona marcată. Poate fi improvizat şi un "drum" care duce spre băncile copiilor. Dacă cineva a făcut zgomot, procedura este reluată.

Ghicirea obiectelor

Copiii şed cu ochii închişi şi cu spatele la educator, care lasă să-i cadă din mîini diferite obiecte (cretă, hîrtie, riglă etc.) pe podea, pe masă sau pe scaun. Copiii ascultă cu atenţie zgomotul produs şi apoi numesc obiectele.

Exerciţii pentru linişte la introducerea regulilor de disciplină

Exerciţiile descrise mai jos conţin jocuri, care urmează să le faciliteze copiilor învăţarea şi respectarea regulilor de conduită în clasă. Pentru o mai bună însuşire a acestor norme, se recomandă ca acestea să

fie introduse şi exersate fiecare în parte. Copiii acceptă mai uşor noua regulă de disciplină atunci cînd le stăpînesc bine pe cele asimilate anterior.

Cercul

Copii sînt chemaţi în şoaptă, pe rînd, pentru a forma un cerc (adiţional poate fi realizată şi altă activitate, care presupune aranjarea elevilor în cerc). Acelaşi procedeu este utilizat şi la desfacerea cercului. Urmînd să-şi ocupe locurile în bănci, copiii încearcă să facă cît mai puţin zgomot.

Scaunul

Profesorul numeşte un elev, care îşi face drum printre colegi cu scaunul în mînă, străduindu-se să nu-i atingă. Dacă cineva a fost atins, răsună un gong şi jocul reîncepe.

Cartea mea

După instituirea unei linişti depline elevul, solicitat de profesor, încearcă să scoată din geantă o carte, un caiet, o mapă sau un alt obiect fără a face zgomot.

Gongul

Semnalele optice şi acustice sînt eficiente nu doar ca indicatori ai unor forme de comportament adoptate unanim, ele indică totodată direcţia în care trebuie să se mişte copiii.

De exemplu:

– un sunet de gong: elevii se ridică şi se aranjează în faţa tablei într-un cerc (în picioare sau aşezaţi pe scaune);
– două bătăi în gong: elevii se întorc la locurile lor.

Perceperea liniştii prin intermediul simţurilor

Ascultatul

Povestea păsăruicii

Copiii ascultă cu ochii închişi zgomotele de afară şi din interior. De cele mai dese ori sunetele plăcute (ciripitul păsărilor) alternează cu cele perturbante (sunetul troleibuzului, gălăgia de pe coridor). De aceea este necesar ca profesorul să atragă atenţia elevului asupra sunetelor frumoase prin propriul exemplu: *"Aud o pasăre. E departe de tot, dar o aud foarte desluşit. Aceasta îmi împărtăşeşte povestea ei... Voi ce sunete plăcute auziţi?"*

Atenţie la sunete

Cel mai simplu exerciţiu de auz, executat cu mare plăcere de copii, este " imitarea" propriului nume cu ajutorul unui clopoţel. Un sunet reluat de 2-3 ori transformă numele într-o melodie agreabilă. Copiii astfel chemaţi vin fie în centrul cercului, pentru a lua un obiect, fie se apropie de învăţător, care le şopteşte ceva la ureche. În acest fel, copiilor li se poate oferi un început de oră liniştit.

Simţul tactil

În şcoală ne gîndim mult prea puţin la faptul că elevii vor să simtă afecţiunea noastră, că ei caută în noi un sprijin. Mîinile noastre transmit aceste trăiri elementare. Limbajul lor le dezvăluie copiilor o întreagă înţelegere a lumii. Prin mîna adultului copilul cunoaşte dezmierdarea şi ocrotirea, dar şi durerea, respingerea. Mîinile copiilor sînt încă mici, dar deja apte şi pentru manifestări afective, şi pentru cele violente: să mîngîie şi să lovească, să primească un obiect cu grijă şi să strice ceva cu bună ştiinţă. Dacă ei simt grija noastră faţă de oameni, atunci învaţă mai uşor relaţiile de afecţiune şi comportamentul respectuos.

Noi, profesorii, trebuie să le aducem elevilor în şcoală lumea din afară cît mai concret şi pe înţelesul lor. Sensibilitatea tactilă a mîinilor este binevenită pentru activităţile perceptive liniştite. În timpul exerciţiilor pentru linişte acestea pot lua forma unei găoace – semn exterior al disponibilităţii interioare, de acceptare a unor lucruri noi sau a celor cunoscute deja sub o formă nouă. Este recomandabil ca elevii să închidă ochii astfel încît primul contact cu obiectul să fie realizat prin intermediul simţului tactil.

Formarea cercului de linişte

Copiii se aranjează în cerc, ţinîndu-se de mîini şi îndreptîndu-şi privirea spre centru, unde poate fi pusă o lumînare aprinsă, o vază cu flori sau un coş cu fructe. Apoi închid ochii. Pentru a le induce starea de calm, profesorul spune: *"Simţim cum stăm în cerc şi parcă plutim".* O muzică lentă poate să le ofere un sentiment în plus de comuniune relaxantă şi să contribuie la respectarea tăcerii.



Cunoaşterea obiectelor prin pipăit

Esența unor lucruri poate fi percepută mai bine dacă sînt pipăite, mîngîiate cu degetele, ținute în palmă sau atinse de obraz.

Important este ca elevii să simtă obiectul în tăcere pentru ca acesta să li se releve într-adevăr. Copiii stau cu ochii închişi şi încearcă să se transpună "aici şi acum", trăind momentul, iar cînd sînt deja liniştiți şi "orbi" la orice stimul exterior, ei pot primi următoarea indicație: "*Aş vrea să vă pun în palmă cîte un obiect. Încercați să-l simțiți. Apoi priviți-l, fără să perturbați liniştea. Acest lucru vă va spune ceva*."

Privitul

Exercițiile legate de perceperea obiectelor cu ajutorul văzului pot fi precedate de exerciții de pipăit. După ce au privit, copiii închid ochii, pentru a interioriza imaginea. Numai după aceea se recomandă a întreține o mică discuție.

Obiectele mici

Punînd în mînă copiilor obiecte mici, neînsemnate, îi învățăm să le acorde şi lor atenție. O sămînță, o pietricică, un fir de iarbă sînt minuscule şi gingaşe, dar reprezintă totuşi o părticică minunată şi indispensabilă a lumii noastre. Ținem cu grijă bobul de grîu în palmă pentru ca acesta să nu se piardă fără a-şi fi împlinit menirea. Poate că abia acum remarcăm dungile alb-negru ale seminței de floarea-soarelui, care înglobează lumina şi umbra, frigul şi căldura unui an întreg. Învățăm să vedem straturile suprapuse ale unei pietricele şi, ținînd-o în mînă, ținem un fragment din preistorie.

Astfel, miracolele devin vizibile.

Mişcarea şi muzica

Mişcarea poate linişti, liniştea poate provoca mişcare. În afara cuvintelor, muzica este cea căreia îi reuşeşte acest lucru. Muzica favorizează tăcerea, liniştește sufletul, induce armonie. Fără liniște însă muzica degenerează într-o culisă de zgomote.

Se recomandă deci ca activitățile de joc să fie acompaniate de o muzică corespunzătoare.

Mirosul

***Povestea vrăjitorului* de Uta Wallaschek**

"Închid ochii. Pornesc la drum. Părăsesc strada gălăgioasă şi simt deja sub picioare pămîntul moale din pădure. Nu se mai aude nici o gălăgie. Doar foşnetul frunzelor de deasupra mea. Închid ochii. Pornesc la drum. Părăsesc strada gălăgioasă şi simt deja sub picioare pămîntul moale din pădure. Nu se mai aude nici o gălăgie. Doar foşnetul frunzelor de deasupra mea, iar din cînd în cînd, ciripitul paşnic al unei păsări. Merg încet de-a lungul drumului. Văd în fața mea, înconjurată de hățişuri înalte, o veche cetate din piatră, acoperită peste tot cu muşchi şi plante agățătoare.

În această cetate locuieşte un vrăjitor bătrîn, care n-o părăseşte toată iarna. Primăvara, cînd razele soarelui topesc ultima zăpadă şi răsar primele fire de iarbă, bătrînul vrăjitor hoinăreşte din zori şi pînă-n seară prin păduri şi cîmpii, făcînd lucruri ciudate. Mîngîie atent florile şi iarba cu bagheta sa fermecată, priveşte în sus la copaci şi la razele soarelui, uneori se întinde pe pămînt, vrînd să audă ce-i şoptește natura. El murmură în tot acest timp formule magice şi lasă să-i alunece bastonul fermecat peste flori şi buruieni, care dispar în nişte cutii, mici şi negre. Îşi întinde bastonul fermecat şi iar intră ceva într-o cutiuță. Ştii ce adună vrăjitorul? El adună aromele primăverii, toate miresmele verii lungi şi ale toamnei. Cînd vine iarna, iar zilele devin mai scurte şi mai reci, vrăjitorul se retrage în castelul său. El ia o cutie, – poate una de toamnă – o deschide, adulmecă parfumul din ea şi visează la soare, la culorile pestrițe, la toate florile toamnei. Fiecare copil primeşte din partea bătrînului cîte o cutiuță cu diferite arome de flori."

Aceste exerciții sînt indicate a fi utilizate în cadrul activităților de învățare atît în scop de relaxare şi destindere, cît şi pentru dezvăluirea sinelui. Este important ca activitățile de joc să fie pertinente specificului de vîrstă a copiilor şi să răspundă necesităților lor. Profesorul trebuie să manifeste maximă precauție, competență şi intuiție pedagogică pentru a asigura realizarea cu succes a exercițiilor propuse. Mai mult decît atît, fiecare profesor sau educator poate găsi noi variante şi modalități de exersare a activităților descrise.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Montessori, M., *Copiii sînt altfel*, în *Fantezia gramaticii*, Roma, 1973.
2. Клюева, Р.; Свистун, М., *Нетрадиционные методы обучения*, Москва, 1989.
3. Белкина, Н., Васильева, Н., *Дошкольник. Обучение и развитие*, Ярославль, 1998.



Studiul de caz şi textul artistic



Angela **GRAMA-TOMIȚĂ**

"Viața nimănui nu este un roman. Viața noastră, a oricui, este alcătuită din nenumărate tangențe la nenumărate romane."

(Lucian Blaga)

Şcoala are finalitatea de a-l pregăti pe individ pentru viață. Dar pînă a porni în largul ei plin de imprevizibil, elevul parcurge un "drum inițiatic" (asemeni personajelor din textul artistic), pentru ca la finele lui să devină *Om capabil de a-şi construi viața.*

Viața nu e un roman. Ea însă "are tangențe cu mai multe romane", deoarece mulți dintre noi trăiesc situații similare cu cele ale personajelor operelor artistice. Analizînd cazurile propuse de textul literar, elevul le va trece prin sistemul său de valori şi va trage concluziile necesare.

Tot ceea ce proiectăm pentru orele de literatură trebuie să se sprijine pe triada *Ce? Cum? De unde ştiu?,* adică să fie supus evaluării. Obiectivul atitudinal însă nu poate fi evaluat prin teste şi, respectiv, nici notat. *Feedback*-ul îl vom avea peste ani, viața ne va arăta *ce am reuşit să realizăm* şi *ce a rămas un deziderat*. La predarea unor texte literare problematice utilizăm numeroase şi variate tehnici de exersare, care ne ajută să-i orientăm pe elevi, să-i punem în diverse situații pentru a-i pregăti să depăşească obstacolele oferite de soartă.

Interpretînd textul literar, am recurs deseori la *studiul de caz* – "*metodă didactică/de învățămînt ce elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale angajate ca premise inductive şi deductive, necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități",* conform ***Dicționarului pedagogic*** de S. Cristea.

Nu intenționăm să prezentăm *studiul de caz* ca o tehnică de gîndire critică în general, ci doar ca tehnică *de examinare* a textului literar în clasele superioare, care studiază cele mai valoroase opere ale literaturii naționale şi universale.

Ne-am convins că *studiul de caz* este un mijloc deosebit de verificare a cunoştințelor. Acesta presupune cîțiva paşi:

- identificarea cazului;
- analiza;
- stabilirea alternativelor de rezolvare;
- optimizarea soluției finale, adoptată pentru rezolvarea cazului.

Primul pas, pe care îl realizăm după lectura individuală a textului recomandat, este *rezumatul* cazului în discuție: îi cerem elevului să respecte toate cerințele unui rezumat (*Ce? Unde? Cînd?*), precizăm volumul expunerii etc.

După prezentarea orală a cazului, le adresăm elevilor următoarele întrebări: *Ce se poate întreprinde acum? Care ar fi soluțiile de rezolvare a problemei?*

Pentru a obține cît mai multe sugestii de soluționare a problemei, este oportun să folosim *brain-*

storming-ul, ca ulterior să examinăm fiecare idee în parte pentru o eventuală sistematizare. La finele studierii cazului, elevii vor fi capabili să formuleze problema/problemele pe care o/le pot analiza prin propria prismă.

Elevii aleg una din soluțiile propuse şi o "consolidează" utilizînd *analiza S.W.O.T.* (***S**trengths/**W**eaknesses/**O**pportunities/**T**hreats – Puncte forte/Puncte slabe/Oportunități/Temeri)*, care îi ajută să pună la îndoială, să compare diferite situații, să argumenteze un punct de vedere. În rezultat, fiecare participant are dreptul să elaboreze propria variantă, fundamentată pe suficiente argumente în favoarea alegerii.

La această modalitate de a organiza reflecția am recurs, bunăoară, studiind romanul ***Baltagul*** de M. Sadoveanu (clasa a VIII-a; actualizat în clasa a XII-a).

Activitatea a fost proiectată şi realizată astfel:

Elevii au selectat toate citatele care vizează comportamentul personajului literar Minodora, prezentîndu-le pe fişe (vezi *Anexa*). În baza acestor secvențe, ei au rezumat cazul Minodorei, care a generat următoarele soluții:

1) Posibilitatea căsătoriei Minodorei cu Ghiță Topor, împotriva voinței Vitoriei.
2) Căsătoria forțată a Minodorei cu persoana impusă de mama ei.

Elevii au luat în discuție şi au analizat cu ajutorul cadranului cea de-a doua variantă, lucrînd în patru grupuri, fiecare avînd cîte o sarcină didactică conform *S.W.O.T.*-ului.

Strengths/Puncte forte	***Weaknesses/Puncte slabe***
• Se va supune legilor nescrise ale comunității • Va pleda în favoarea relației mamă – fiică • Va fi acceptată de societate	• Această căsnicie forțată ar putea fi una provizorie • Banii nu-i vor aduce Minodorei fericire • Relațiile dintre soți nu vor fi dintre cele mai bune
Opportunities/Oportunități	***Threats/Temeri***
• Mama are o experiență de viață mai mare şi cunoaşte mult mai bine oamenii • Minodora va reuşi să înfrunte greutățile vieții fiind susținută de mama	• Minodora va regreta tot restul vieții alegerea făcută • Este posibilă apariția conflictului psihologic *mamă – fiică* • Un eventual conflict între soț şi soție poate duce la destrămarea familiei

Fiecare grup îşi va prezenta argumentele la sarcina distribuită în favoarea poziției alese şi a ideilor lansate, după care vor produce texte de imaginație în tehnica *maratonului,* încercînd să intervină în pînza epică a romanului. Tehnica dată constă în *"elaborarea textelor cu parametri indicați şi reclamă mult timp, o pregătire detaliată ... La ora de literatură, ea va pune accentul pe emoții, stări, sentimente, modalități de exprimare şi sugerare a lor, potrivirea lexicului... La epuizarea timpului, profesorul schimbă perspectiva sau parametrii, sau reperele, dar păstrează subiectul"* [1, p.49].

Pasul I: Elevii realizează în scris timp de 5-7 minute un comentariu la situația propusă: *"Imaginați-vă că sînteți într-un sat de munte de la sf. sec. XIX – înc. sec. XX, unde se respectă normele arhaice şi legile nescrise. Minodora se află la mănăstire, Vitoria este în căutarea soțului. Ghiță Topor vine la mănăstire după Minodora".*

– Ce sentimente va avea Minodora?
– Cum şi le va exprima?
– Cum se va comporta?
– Care va fi reacția Vitoriei?
– Ce sentimente nutreşte Ghiță Topor?
– Cum se va desfăşura subiectul?

Pasul II: Elevii realizează în scris timp de 5-7 minute un comentariu pentru următoarea situație: "*Sîntem tot la sf. sec. XIX – înc. sec. XX. Vitoria a revenit acasă, a luat-o pe Minodora de la mănăstire şi Ghiță Topor o cere în căsătorie".*

– Care va fi atitudinea Vitoriei?
– Cum va reacționa Minodora?
– Ce motive ar putea invoca Vitoria pentru a refuza propunerea lui Ghiță Topor?
– Cum o convinge Vitoria pe Minodora să renunțe?
– Cum se va comporta tînărul?

Pasul III: Elevii realizează în scris un comentariu timp de 5-7 minute la situația propusă (se revine la situația inițială – *Pasul I* – schimbînd parametrii temporali ai textului: "*Sîntem la finele secolului XX. Minodora se află la mănăstire, Vitoria este în căutarea soțului. Ghiță Topor vine la mănăstire după Minodora".*

– Ce sentimente va avea Minodora?
– Cum şi le va exprima?
– Cum se va comporta Minodora?
– Care va fi reacția Vitoriei?
– Ce sentimente nutreşte Ghiță Topor?
– Cum se va desfăşura subiectul?

În rezultat, elevii – puşi în rolul naratorului – îşi demonstrează cunoştinţele, intervin în desfăşurarea subiectului, învaţă să structureze un text argumentat, îşi prezintă şi îşi susţin opinia. Important este să urmărim modalitatea în care aceştia ţin cont de perioada istorică, de caracteristicile epocii în care se derulează evenimentele, de specificul comportamentului moral al personajelor implicate în acţiune. Graţie acestui fapt, liceenii se vor obişnui să interpreteze situaţii deosebite, să înţeleagă mentalitatea personajelor, să se pună în postura lor.

Studiul de caz în baza textului artistic îi învaţă pe elevi să deducă, să demonstreze, să clasifice, să sintetizeze ideile atestate, iar profesorului îi permite să realizeze obiectivele curriculare de *formare şi dezvoltare a motivaţiilor şi atitudinilor.*

ANEXĂ

Citate din romanul ***Baltagul*** (*M.Sadoveanu*, ***Baltagul; Nicoară Potcoavă***, Editura Lumina, Chişinău, 1989):

✓*Lipan dezmierda mai mult pe fată, care era mai mare şi avea numele Minodora, aşa cum auzise el de la o maică de la Agapia şi-i plăcuse (pag. 373).*

✓ *Cartea poştală cu poze era adresată domnişoarei Minodora Lipan.*

Frunzuliţă de mohor,
Te iubesc şi te ador.
Ghiţă C. Topor.

Vrasăzică, feciorul dascălului Andrei, care face slujba milităriei la Piatra, tot nu se astîmpără şi tulbură minţile fetei. Vinovat e şi el; vinovată e şi maică-sa dăscăliţa, căreia are să-i spuie ea cele de cuviinţă; vinovată mai ales trebuie să fie hăituşca asta de fată care trage cu coada ochiului în toate părţile. Cum s-a întors acasă, i-a bătut din picior, a judecat-o şi a osîndit-o cu vorbe amărîte şi ascuţite:

— Asta-i grija ta acuma, fată, să-mi faci asemenea ruşine, să rămînem de rîsul satului? Acuma ai ajuns domnişoară?

— Asta nu-i nici o ruşine, mămucă; acuma aşa se spune.

— Apoi ştiu eu; acuma vă strîmbaţi una la alta şi nu vă mai place catrinţa şi cămeşa; şi vă ung la inimă lăutarii cînd cîntă cîte-un valţ nemţesc. […]

Dar evanghelia asta-i a voastră, nu-i a lui.

— Asta-i scrisoarea mea? — întrebă cu vicleşie fata.

— Care scrisoare?

— Acea pe care ai pus-o la oglindă.

— Îţi arăt eu ţie scrisoare. Du-te şi vezi de trage… Nu mai ştii ce-i curat, ce-i sfînt şi ce-i bun de cînd îţi umblă gărgăuni prin cap şi te cheamă domnişoară (pag. 375-378).

✓ *— Tu nu ştii cîte am eu, nici cîte gîndesc. Eşti încă un plod, care ai să cunoşti de-acu înainte supărările vieţii. Mănîncă şi mai ales nu te gîndi la lunganul acela al dăscăliţei. Are un nas, drept după porecla care li s-a dat tuturor din neamul dascălului. Ochii mititei şi nasurile topor. Cînd îl văd că se mai dezmiardă cu cîntece şi cu vorbe delicate de pe acolo de prin străinătăţi, mă bucur cum nu se mai află. Să faci bine, domnişoară, să-ţi vezi de rînduielile tale de fată mare, să-ţi baţi şi să-ţi scuturi perinile şi lăicerele de zestre, căci, în cîşlegile ce vin, am de gînd să te mărit. Oi găsi eu un român aşezat, cu casă nouă în sat şi cu oi în munte să i te dau şi să scap de tine.*

— Mămucă, nu te supăra pe mine şi nu mă urî…– murmură cu lacrimi fata.

— Oricît ai lăcrima, să ştii că ginere ca feciorul dăscăliţei nu-mi trebuie.

— Mămucă, să nu mă dai după urît şi după bătrîn, ca să mă bucur şi eu de viaţă, cum te-ai bucurat dumneata… (pag. 380).

✓ *…Umblînd cu lumina-i de gînduri în ochi, fata îşi făcea planul. Maică-sa are să lipsească o vreme… În acel răstimp, poate trimite pe Mitrea după Jenică, băiatul învăţătorului. Îi place cît de repede scrie şi cum se uită la ea cu nişte ochişori de drac, negri ca două măsline… (pag. 381).*

Ea s-a gîndit de mai 'nainte ce-are să spuie în scrisoarea către Ghiţă Topor şi cum are să spuie. A aflat ea nişte vorbe frumoase care au să-i placă… (pag. 382).

✓ *În ziua de februarie 27, praznicul cuviosului părintelui nostru Procopie, a încărcat în sanie zestrea Minodorei. … Copila plîngea în pumni; iar obrazul maică-sa parcă era un portret neclintit… (pag. 404-405).*

✓ *…Om aduce atuncea de la mănăstirea Văraticului şi pe soră-ta Minodora, ca să cunoască mormîntul.*

Ş-apoi după aceea ne-om întoarce iar la Măgura, ca să luăm de coadă toate cîte-am lăsat.

Iar pe soră-ta să ştii că nici c-un chip nu mă pot învoi ca s-o dau după feciorul acela nalt şi cu nasul mare al dăscăliţei lui Topor (pag. 486).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Ghidul formatorului. Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice,* C.E. PRO DIDACTICA, 2000.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie,* Grupul Editorial Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.

Tehnica Secvenţe contradictorii



Aliona ZGARDAN

Considerăm că în procesul de învăţare este semnificativă şi oportună prezenţa unui suport de experienţă (deţinut de studenţi care, implicit, le facilitează însuşirea cunoştinţelor) şi interesul pentru materia nouă. În faza de evocare, schemele existente în gîndirea fiecărui student îl ajută să facă o conexiune logică dintre informaţia nouă şi cea achiziţionată anterior. În funcţie de nivelul de pregătire al absolvenţilor de liceu sau al şcolii medii generale, performanţele la care ajung în învăţămîntul superior vor avea diferite calificative. Lipsa unor cunoştinţe elementare îi frustrează pe unii, împedicîndu-i să înţeleagă informaţia nouă. Interesul pentru materia de studiu depinde de mulţi factori: inteligenţa studentului, motivaţia, noutatea, utilitatea şi importanţa informaţiei oferite de profesor şi, nu în ultimă instanţă, modalitatea de lucru a profesorului şi colaborarea dintre acesta şi student.

Tradiţional, în cadrul evaluărilor efectuate la orele practice şi de laborator, la colocvii şi la examene, profesorul şi studentul realizează o comunicare autentică şi eficientă. La lecţiile teoretice însă de multe ori actul de comunicare este deposedat de o componentă foarte importantă – auditoriul, antrenat doar parţial în activitatea de predare-învăţare, fapt ce generează o gravă carenţă în demersul didactic – lipsa contactului dintre profesor şi studenţi. Pentru a fi auziţi, înţeleşi şi acceptaţi de cei pe care îi instruim, este necesar să alegem corect modalităţile şi tehnicile de lucru adecvate pentru fiecare temă.

Tehnica *Secvenţe contradictorii* (parte componentă a proiectului *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*) este utilă pentru evocare şi reflecţie atunci cînd subiectul luat în discuţie se pretează sistematizării şi ordonării într-o succesiune logică a termenilor. Această tehnică are următorul algoritm:

1. Profesorul pregăteşte din timp fişe cu termenii, numele sau datele necesare.
2. În cadrul activităţii, elevii/studenţii primesc fişele şi le aranjează în ordinea pe care o pot explica, urmărindu-se legătura cauză-efect, loc-timp, hiponim-hiperonim, termen-definiţie etc.
3. Elevii/studenţii discută subiectul, după care profesorul verifică realizarea temei.
4. Profesorul dă cuvîntul fiecăruia dintre participanţi doar atunci cînd există dubii sau apare necesitatea unor comentarii; în cazul cînd varianta propusă de elevi/studenţi este acceptabilă, nu se mai insistă asupra aranjării fişelor, momentul evocării fiind consumat.

În demersul didactic, secvenţele contradictorii pot fi aplicate la:

- examinarea procesului literar: nume de autori, texte, ani, localităţi;
- analiza textului artistic: nume de personaje, evenimente, motive, procedee ale limbajului artistic etc.;
- sistematizarea terminologiei şi a regulilor de gramatică;
- sistematizarea cunoştinţelor de vocabular;
- construirea schemelor şi modelarea structurilor.

Propunem această tehnică la predarea temei ***Stratificarea istorică a vocabularului*** *(Introducere în lingvistică, anul I)*.

Studenţii deţin o informaţie superficială despre etimologia cuvintelor. De aceea, înainte de a începe predarea acestei teme, am sondat terenul, pregătind cadrul pentru învăţare. În primul rînd, le-am propus studenţilor să scrie pe fişe limbile din care româna şi-a format şi continuă să-şi completeze vocabularul. Au fost nominalizate pe fişe limbile: traco-geto-dacica, latina, rusa, poloneza, ucraineana, franceza, germana, engleza, italiana, turca, bulgara, greaca, maghiara. Studenţii au estimat că în română mai avem şi cuvinte formate, prin diferite procedee, pe teren propriu.

I-am rugat apoi pe studenţi să scrie, iarăşi pe fişe separate, cuvinte de diferite origini şi să menţioneze proveniența lor. Studenţii au alcătuit şiruri de cuvinte de origine: latină, rusă, engleză, franceză, italiană, turcă etc. Am adunat fişele care, ulterior, au fost examinate de studenţi şi dispuse într-o anumită ordine – în succesiunea istorică a pătrunderii în limba română a cuvintelor de diferite origini (vezi Tabelul 1).

În scopul fundamentării teoretice a datelor stabilite mai sus, le-am explicat studenţilor că lexicul oricărei limbi este format din elemente lexicale eterogene (ca origine, funcţie, structură, sens etc.). Din punct de vedere istorico-etimologic, vocabularul unei limbi include elemente ce pot fi repartizate în trei straturi:

- cuvinte moştenite;
- cuvinte împrumutate;
- cuvinte formate pe teren propriu.

Tabelul 1

I – traco-geto-dacică	VI – maghiară	XI – italiană
II – latină	VII – poloneză	XII – rusă, ucraineană
III – slavonă	VIII – turcă	XIII – engleză
IV – bulgară	IX – greacă	XIV – cuvinte formate pe teren propriu
V – germană	X – franceză	

În limba română, cuvintele moştenite sînt de origine traco-geto-dacică şi latină, iar cuvintele împrumutate au pătruns din limbi diferite. În ceea ce priveşte originea cuvintelor, în lingvistică se operează cu următorii termeni: *substrat, strat de bază, superstrat, adstrat* şi *interstrat*. Substratul este format din elementele rămase din limba băştinaşilor care, în urma unei cuceriri, a fost asimilată de o altă limbă. Stratul de bază este constituit din elementele limbii-bază. Superstratul include elementele suprapuse unei limbi şi dizolvate în ea drept consecinţă a convieţuirii în imediată apropiere a două popoare. Adstratul cuprinde elementele ce se adaugă unei limbi în procesul evoluţiei ei în diacronie. Interstratul este alcătuit din cuvinte formate pe teren propriu (prin sufixare, prefixare, compunere, conversie, abreviere, parasintetism).

Studenţii au notat pe fişele cu denumiri de limbi stratul ce-i corespunde fiecărei limbi, au adus exemple pentru termenii noi, însuşiţi la ora în cauză, apoi au selectat fişele cu cuvinte ce corespund fiecărui strat. I-am ajutat să completeze şirurile de cuvinte cu elemente noi, după care le-am propus exemple pentru limbile: traco-geto-dacică, poloneză, ucraineană, bulgară, greacă, maghiară. În final, am inserat această informaţie într-un tabel de generalizare categorială (Tabelul 2):

Tabelul 2

Straturile istorice ale limbii române	Din ce elemente este format	Cînd s-a constituit (individualizat)	Exemple
Substrat	fonetice, gramaticale, lexicale	pînă în a. 476 d.Hr.	copil, mire, moş, fluier, gorun, sîmbure
Strat de bază	fonetice, gramaticale, lexicale	sec. VI – X	fag, geană, soare, masă, frate, ochi
Superstrat	fonetice, gramaticale, lexicale	sec. VI – XIII	babă, măgură, sanie, obraz, a citi, palancă
Adstrat	fonetice, gramaticale, lexicale	sec. IX – XI (adstratul maghiar) sec. XVI – XVIII (adstratul turcesc) sec. XII – XVIII (adstratul grecesc) sec. XIX – XX (adstratul contemporan)	dijmă, imaş, a bănui, gazdă, oacheş, gureş cafea, dovleac, tabiet, barem, halal, doldora fidea, a agonisi, ieftin, argat, orez, pită bliţ, bancă, abajur, manager, barman, teracotă, valută, boiler

Tehnica, aşa cum am aplicat-o într-un mediu studenţesc, este perfect valabilă şi pentru activitatea în clasele de liceu. De exemplu, tema *Procesul complex al constituirii vocabularului. Căi şi mijloace de completare a vocabularului în clasa a XII-a* ar putea fi tratată cu aplicarea aceloraşi etape de lucru, prezentate aici.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Ghidul formatorului. Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, C.E. PRO DIDACTICA, 2000.

10 easy strategies to make your ESL writing classroom successful



Veronica CREȚU

(Part II)

5. Classical Invention / close to nr. 4

This strategy is based on the Aristotelian notion of topics. Spack defines topics as different ways of viewing a subject.

Topics can be defined as " series of questions that one might ask about a subject in order to discover things to say about that subject". Thus, students using classical invention can ask and answer questions about the topic at hand that are grouped according to Aristotle's topics:

– Definition
– Comparison
– Relationship
– Circumstance
– Testimony

Here are some ideas on how to use classical invention:

Definition: How does the dictionary define the object or notion or topic under focus?

Comparison: What is the topic, word, object etc. similar to? Why? What is the topic, word, or object different from? In what ways?

Relationship: Ask questions about cause and effect?

Circumstance: Ask questions about practicability.

Testimony: Ask questions about primary and secondary sources of occurrence or recording.

This strategy helps students develop their ability to work with dictionary, think carefully on a definite topic and be able to make some definite conclusions about something.

It works well in small groups in the upper grades.

6. Debating

So many teachers have a desire to organize debates within ESL classrooms, but many of them aren't really aware of its procedure and importance.

Debating is the act of orally presenting two sides of an argument or topic. It can be used to generate ideas, thoughts, concepts, notions, and opinions about any topic under discussion. All the advantages associated with the active oral use of language by students make debating worthwhile for stimulating students to write. Oral language use enhances writing ability. According to Wells:

"Oral monologue provides an opportunity to develop some of the skills of composing – planning, selecting and organizing ideas – skills that are necessary for writing, and it does so in a medium in which learners feel more likely to be successful". Teachers should be aware of when exactly to organize a debate, how to chose the appropriate topic for this so that everyone will be interested in participating.

It can be used with all levels, it just depends how you do it.

7. Interviewing

This is another technique/strategy that is used for generating ideas for writing. Asking students to interview each other helps to establish a relaxed atmosphere for writing. Students are usually given guidelines on what to ask each other, thus, the teacher can use different topics, subjects for this.

One way to do this is the following:

Students are asked to interview someone sitting near him. Each student is given 5 min. to ask questions and write down notes about the other student's background and interests before reversing roles for 5 min. Then they can be given 15 min. to organize a draft of their notes. Next, they read their drafts to their partners, to get some suggestions or add more information. The teacher can end the lesson revising what has been written, focusing on something special about person's hobbies skills or unusual background, future goals etc.

This strategy reduces the fear of writing and the feeling of inadequacy that students sometimes have. It gets them talking, laughing, and sharing their writing efforts. It is therefore a good way to get to know each student as well as to introduce the concept of writing as a process.

This strategy helps to break the ice between the teacher and students especially during the first lessons, and it can be used with all categories of students - even with graduate teachers in workshops/ seminars.

8. Visits to places of interest and importance in the vicinity of the school

This strategy can be done by organizing trips to places of interest like the zoo, the local industries, and parks, depending on the goal of the lesson. Important personalities in the society can be visited and interviewed for personality profiles for the school magazine, if there is one.

Young people generally like outdoor life a lot, and this interest can be used to teach them anything in any subject area. Visits to places of interest enable students to interact with their environment, thereby creating ideas, concepts, and thoughts that they may want to verbalize in their writing later.

This strategy works well with all grades at school.

9. Fantasizing / Meditating / Mind Transportation

These strategies are the same in practice; they only go by three different names. They require students to make a voyage into a fantasy world while they are sitting quietly in class. The teacher first requires students to put away all other books, materials etc., from their desks. Only their exercise books, pen or pencil should be on the desks. Complete silence is required and maintained.

Sometimes it's good to interrupt the silence by a musical background.

Teachers may use some interesting pictures, give them to the students and ask different questions based on that picture. The teacher and students then sit quietly for some minutes and reflect on those questions. Next, the teacher asks students to write down in their exercise books all they meditated about. These strategies are well suited for providing a mood that makes students want to learn, makes students imagine and think over specific details. These strategies work well with all levels.

10. Group Discussion

This is a technique most teachers are already familiar with and should use extensively in language classes.

Oral discussion, during which students are guided to generate ideas about the topic, should always precede any written assignment. This sensitizes students to the need to plan the content and organization of their compositions. This strategy helps the teacher to find out whether the students have the necessary vocabulary and language structures with which to express their ideas in writing.

It is also useful because it provides the weaker students with ideas and material to write on, as well as helping to provide varied perspectives on the topic at hand.

The above ESL writing classroom strategies are some of the most widely used and most effective at all levels in many countries.

Why had the prewriting strategies been chosen for this article?



Because the prewriting stage is crucial for success in writing. This is because during the prewriting stage the goals are to stimulate and motivate students to generate materials to write on.

The prewriting strategies take students through oral, written, intellectual, auditory and experiential activities that can stimulate higher-level thinking as well as writing skills in students.

All these strategies have an advantage: they can be used not only in the prewriting stage, but can be easily adopted and applied to the other stages of the writing process, and not only…

Good teachers know how to do this.

REFERENCES:

1. Kral, I., *Creative Classroom Activities*, United States Information Agency, Washington, D.C. 20547, 1995.
2. Denise Nessel, Joyce Graham Baltas, *Content area Reading Skills,* USA, 1999.
3. *The Reading Teacher*, September, 2000, International Reading Association, USA.
4. *Reading and Writing for Critical Thinking Project,* Pro Didactica Educational Center, Chisinau, 2000.



Cunoaşterea este antidotul temerii.

Emerson



DICŢIONAR

Statutul profesorului

Statutul profesorului poate fi definit din perspectivă socială şi pedagogică. Din *perspectivă socială*, statutul profesorului este legitimat la nivel de politică a educației în cadrul unor documente oficiale: programe naționale şi internaționale (UNESCO …), legea învățământului, statutul personalului didactic, regulamentele de funcționare ale unităților de învățământ (realizate pe niveluri şi trepte, cu sferă de aplicație generală, teritorială şi locală). Din *perspectivă pedagogică*, statutul profesorului este conturat la nivelul structurii de funcționare a educației/instruirii, în calitate de *subiect* inițiator al activității şi de *emițător* al unui tip de *mesaj* special, bazat pe corelația optimă dintre *informare* şi *formare*.

Statutul social al profesorului reflectă dimensiunile modelului cultural adoptat pe parcursul unor etape de evoluție istorică. Pe fondul recunoaşterii formale a rolului prioritar al educației în societățile (post)moderne, în prezent profesorul este implicat în procesul de realizare a tranziției pedagogice de la instruirea de masă, specifică modelului de dezvoltare de tip industrial, spre (auto)instruirea permanentă, diferențiată şi aprofundată în sens curricular, proprie culturii postindustriale, de tip informațional.

Activitatea profesorului evoluează în raport de "trei fenomene noi, mai mult sau mai puțin generalizate", referitoare la educație care pentru prima dată în istorie: a) "tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice"; b) "îşi propune în mod conştient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există"; c) trebuie să asigure *produse* acceptate social, "realizînd, în materie de instruire, condițiile unei mai mari egalități a şanselor" (vezi Faure, E., sub redacție, *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, pag.54-56).

Finalitățile sociale, proiectate de profesor în cadrul instruirii, angajează patru *piloni* ai educației/instruirii permanente care susțin *patru tipuri fundamentale de învățare* – exprimate specific prin capacitatea de *a învăța*: a) *să ştii* (cunoaştere) ; b) *să faci* (aplicarea cunoaşterii); c) *să trăieşti împreună* (participare şi cooperare prin cunoaştere); d) *să fii* (atitudinea față de cunoaştere) – vezi Delors, J., coordonator, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, pag.69-78.

Statutul pedagogic al profesorului poate fi definit în raport de trei criterii metodologice esențiale: a) obiectivele şi conținuturile aflate la baza formării sale socio-profesionale, inițiale şi continue; b) rolurile socio-educaționale asumate în mod direct şi indirect; c) calitățile psihosociale implicate în activitățile specifice (cu scop predominant educativ-didactic, în context *formal–nonformal*), concentrate la nivel aptitudinal (de aptitudine specială).

Obiectivele şi conținuturile aflate la baza formării inițiale şi continue a profesorului sînt situate la nivelul interacțiunii (virtuale, reale…) realizabilă în învățământul universitar şi postuniversitar între *pregătirea*: a) *de specialitate* (monodisciplinară, bidisciplinară, tridisciplinară, largă – vezi profesorul de ştiințe socioumane); b) *psihopedagogică şi metodică* (psihologia educației/instruirii – pedagogie generală – pedagogie/didactică aplicată); c) *practică pedagogică* (de observare şi de *predare*). *Pregătirea de specialitate* poate fi realizată la o singură disciplină (cazul tradițional), la două discipline (prin programe paralele sau interdisciplinare), la trei discipline (prin oferta opționalelor) şi în sens larg, în contextul proiectării unui *curriculum* (post)universitar de tip integrat. *Pregătirea psihopedagogică* implică proiectarea unui *curriculum integrat* (psihologia educației – pedagogie generală /teoria generală a educației

şi a instruirii, teoria şi metodologia proiectării curriculare – sociologia şi managementul educaţiei). *Practica pedagogică* este realizabilă prin observarea şi predarea unor activităţi didactice (lecţii etc.) şi educative (ore de dirigenţie etc.) proiectate *curricular* în cadrul specialităţii şi al treptelor şcolare de referinţă, activităţi organizate *formal,* dar şi *nonformal*.

Rolurile pedagogice asumate de profesor în mod direct şi indirect sînt în continuă expansiune cantitativă şi calitativă în contextul specific educaţiei postmoderne care angajează: a) deschiderea acţiunilor cu finalitate formativă spre toate dimensiunile verticale (în timp) şi orizontale (în spaţiu) ale sistemului de învăţămînt (miza educaţiei permanente); b) orientarea acestor acţiuni în direcţia autoeducaţiei şi a valorificării depline a educabilităţii; c) promovarea paradigmei *curriculumului* (la nivelul unui model distinct de *proiectare – realizare – dezvoltare*).

Condiţia ştiinţifică şi morală superioară a profesorului este exprimată printr-un ansamblu de roluri *pedagogice* (vezi structura de funcţionare a educaţiei/instruirii) şi *sociale* (vezi cerinţele de natură comunitară, culturală, politică, economică…): educator, instructor, proiectant şi emiţător al mesajului pedagogic, manager şcolar, consilier, animator social, îndrumător cultural… Aceste roluri, aflate în relaţii de complementaritate, sînt exercitate în cadrul procesului de învăţămînt (ca: profesor de specialitate, profesor-diriginte, profesor-organizator al unor activităţi de tip nonformal, profesor-manager: responsabil de catedră/comisie metodică, director…) şi în contextul raporturilor pedagogice şi sociale ale profesorului cu comunitatea educativă teritorială şi locală (reprezentată de: *inspectoratul* şcolar/*direcţia* pentru învăţămînt, familie, factori guvernamentali şi nonguvernamentali, agenţi sociali – din domeniul economiei, politicii, culturii, religiei, sănătăţii, serviciilor publice...).

Aptitudinea pedagogică a profesorului este premisa şi rezultatul calităţilor psihosociale angajate în activităţile specifice de educaţie şi instruire, proiectate, realizate şi dezvoltate în mediul şcolar, dar şi extraşcolar, în sens *formal,* dar şi *nonformal*, cu valorificarea tuturor deschiderilor mediului social, provenite inclusiv din direcţia numeroaselor influenţe de tip *informal*. Această aptitudine concentrează şi operaţionalizează *capacitatea profesorului de*: a) a se raporta la realitatea educaţională cu mijloacele inteligenţei generale şi speciale; b) a cunoaşte şi a aborda elevul simultan ca realitate morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; motivaţională, cognitivă, afectivă, volitivă, caracterială; c) a concepe mesaje pedagogice bazate pe unitatea dintre informaţia ştiinţifică – formarea psihologică pozitivă (cu accent pe dezvoltarea gîndirii şi a motivaţiei interne). Practica pedagogică şi socială confirmă importanţa unor calităţi psihosociale cu pondere specifică la nivelul structurii personalităţii profesorului: a) comunicativitatea pedagogică; b) empatia pedagogică (angajată în plan cognitiv, dar şi motivaţional, afectiv, caracterial); c) creativitatea pedagogică (exprimată la nivel de proiectare-realizare-dezvoltare *curriculară*).

Perfecţionarea acestei structuri va permite afirmarea unei *personalităţi modale* de tip superior, cu un profil (pedagogic şi social) *unitar*, *puternic*, *eficient*, care "*păstrează empatia ca factor direcţional ce dinamizează funcţional dragostea şi sensibilitatea pentru copii, capacitatea de cunoaştere şi anticipare, mobilitatea comportării, echilibrul emoţional, ascendenţa"* (Dragu, Anca, *Structura personalităţii profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA., Bucureşti, 1996, pag.202).

Rubrică realizată de Sorin **CRISTEA**

Summary

The current edition of our magazine focuses on the issue of teachers' status in the contemporary society. In their articles, our authors try to comment on this actual problem from different perspectives.

The column "Mapamond Pedagogic" offers an article concerning to teachers' status in Japan. The readers will find the main problems of status of teachers in the column "Quo Vadis" that provides a vary points of view on this issue. The column "Ex Cathedra" consists of articles, which elucidate another educational problems: moral education, pedagogical plans and curricula, appreciation of students' successes etc. In the new column, "Retrospective Pedagogice", the readers will find a exhaustive presentation of Comenius – the well known "star" of education. In the column "Vademecum Psihologic" we present some practical activities that valorize the importance of silence in the classroom and a psychological survey concerning to teachers emotional dimension. The column "Development of Critical Thinking" consists of articles, which provide interesting technologies improving teaching processes. In our traditional column "Dictionar", S. Cristea presents an article that describes, in very comprehensive words, the status of teachers.

Summary

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BAXAN Iurie – specialist în domeniul psihologiei şi teosofiei.

BOGDEA Dan – doctorand, redactor, revista *"Didactica Pro..."*.

BOLBOCEANU Aglaida – doctor în psihologie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CABAC Valeriu – doctor, profesor universitar, universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălţi.

CREŢU Veronica – profesoară de limba engleză.

CRISTEA Nadia – redactor-şef, revista *„Didactica Pro..."*.

CRISTEA Sorin – conferenţiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Bucureşti.

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

DAVID Rodica – bibliotecară la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

DULAMĂ Eliza – doctor în geografie, lector, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj.

GÎRNEŢ Gheorghe – profesor de fizică şi informatică, grad didactic I, grad managerial superior, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GRAMA-TOMIŢĂ Angela – profesoară de limba li literatura română, grad didactic I, Liceul Teoretic "Mihai Eminescu", Chişinău.

GREMALSCHI Anatol – doctor habilitat, director de program la Institutul de Politici Publice.

GROMOV Alexandru – scriitor.

IACHIM Ion – profesor de limba şi literatura română, Colegiul de Economie şi Drept „Socrate"; Chişinău, scriitor, ziarist.

MAZILU Ludmila – doctorandă, psiholog, Liceul „Dante Alighieri", Chişinău.

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

GALBEN-PANCIUC Zinaida – institutoare la Liceul „Gh.Asachi", Chişinău.

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, director al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei.

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

TERZI Dana – magistru în psihologie, doctorandă, formator la centrul Educaţional PRO DIDACTICA, redactor, revista *"Didactica Pro..."*.

VASILACHE Grigore – director al Centrului Noi Tehnologii Informaţionale.

VOLOSATÎI Boris – profesor de istorie, grad didactic I, director al Liceului „Gh. Asachi", Chişinău.

ZGARDAN Aliona – doctor în filologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă".

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.