Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. PRO DIDACTICA
Nr.3(7), iunie, 2001

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BÎRNAZ**
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**

Redactor:
Dana **Terzi**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Iulian **Sochircă**

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

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

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

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument 3

CURRICULUM VITAE
Violeta Dumitraşcu
Cu şi pentru Dumneavoastră 4

RUBICON MANAGERIAL
Gabriel Palade
Orizonturi manageriale 6
Lidia Creţu
Un imperativ al reformei educaţionale 9
Valentin Guzgan
Perfecţionarea: de la declaraţii la acţiuni 10
Sergiu Baciu
Educaţia adulţilor – un deziderat al timpurilor 12

QUO VADIS?
Tatiana Callo
Priorităţile formării continue în evoluţia sistemului educaţional 14
Oleg Bursuc
Cadrele didactice şi reforma sistemelor educaţionale 16

PONDEROSA VOX
Liliana Nicolaescu
Evaluarea cadrelor didactice şi dezvoltarea profesională 20

MAPAMOND PEDAGOGIC
Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală şi de Est 24
Perfecţionarea cadrelor didactice în Japonia 27
Tatiana Turchină
"Educaţia pentru fiecare" – principiu fundamental al sistemului educaţional danez 28

EVENIMENTE C.E.P.D.
Vitalie Popa
O speranţă pentru şcolile din Republica Moldova 31
Sofia Bolduratu
Investiţia în educaţie 33
Valentina Chicu
Şcolile rurale: probleme şi soluţii 36

EX LIBRIS
cu Maria Balan 35

EX CATHEDRA
Anatol Ciobanu
Anul 2001 – Anul European al Limbilor. Cunoaşterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea 39
Ion Mărgineanu
Demnitate şi îmbunătăţire (ori condiţiile perfecţionării) 43
Vlad Pâslaru
Educaţia literar-artistică (definirea termenului) 45
Liuba Botezatu
Rolul retroacţiunii în educaţia lingvistică şi literar-artistică 49
Iulia Caproş
Limba latină: disciplină modernă de studiu sau reminiscenţă a trecutului? 51

VADEMECUM PSIHOLOGIC
Dana Terzi
Exodul adulţilor în instruire 54

EXERCITO, ERGO SUM
Lidia Pocitarenco
Jocul didactic – un simbol al luptei 65
Elaborarea cu succes a unui proiect 67

DICŢIONAR
Sorin Cristea
Perfecţionarea cadrelor didactice 69

SUMMARY 71

AUTORII NOŞTRI 72



Nadia **CRISTEA**

Argument

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

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

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

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

Scopul acestui spirit nu este, probabil, de a ne da viață şi de a rămîne în stare embrionară. Îşi are şi el legile sale care-i impun o dezvoltare şi o creştere spre a atinge culmile paradisului creştin.

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

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

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

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

Făcuți n-ați fost ca să trăiți ca bestii

Ci să-nsuşiți cunoaşteri şi virtuți.

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

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

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

Cel ce poate – face, cel ce nu poate – învaţă.

Bernard Shaw



CURRICULUM VITAE

Cu şi pentru Dumneavoastră



Violeta **DUMITRAŞCU**

Cine sîntem ?

O echipă de profesionişti, pregătiţi pe parcursul a trei ani la training-uri şi stagii de cea mai înaltă calitate atît în ţară, cît şi peste hotare: Centrul Internaţional de Limbi moderne (Iaşi), Centrul de Dezvoltare Managerială (Cluj), Centrul Internaţional de Studii Pedagogice (Paris), Centrul Liderilor Şcolari - Universitatea McGILL Montreal (Canada), Institutul pentru o Societate Deschisă (Budapesta), Centrul IMATON (Sankt-Petersburg), Centrul EIDOS, Centrul de Dezvoltare a Personalităţii (Moscova).

Ce ştim să facem?

- training-uri deschise (inclusiv în teritoriu) pentru cadrele didactice din republică, menite să răspundă unor imperative actuale de dezvoltare profesională;
- cicluri de seminarii în probleme de eficientizare şi optimizare a procesului educaţional;
- consultanţă psihopedagogică (individuală şi de grup), oferită beneficiarilor, în funcţie de pregătirea profesională şi necesităţi.

Realizări:

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





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

- 1998-1999: au fost implicaţi în cursurile de perfecţionare circa 280 de cadre didactice şi psihologi şcolari;
- 1998-2000: au fost acordate aproximativ 200 de ore de consultanţă psihopedagogică individuală şi de grup;
- 2000: au fost desfăşurate cursuri de perfecţionare în care au fost angajaţi 544 de profesori şcolari.

Originalitatea serviciilor noastre:

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

Michael Fullan, renumitul teoretician al reformei învăţământului modern, afirmă în cartea sa ***Forţa schimbării*** (1993), că formarea profesorilor este veriga cu cel mai mare potenţial de dezvoltare în reforma educaţională, al cărei rezultat final depinde de faptul cum va fi soluţionată problema în cauză – fie că se va dezvolta învăţământul şi, respectiv, întreaga societate, fie că evoluţia acestora se va tergiversa.

Postulatul de mai sus este unul dintre suporturile filozofice pe care şi-a construit strategia echipa PRO DIDACTICA, demonstrînd abilitate în determinarea şi axarea procesului de perfecţionare a profesorilor pe probleme de maximă actualitate şi utilitate, în plină concordanţă cu cele ridicate şi de reforma sistemului educaţional din Republica Moldova.

Experienţa a trei ani de activitate în cadrul Programului *Modernizarea Învăţământului Umanist* ne-a convins că reuşita lui s-a circumscris celor trei dimensiuni, necesare în egală măsură: Proces, Relaţii, Rezultat, model pe care l-am preluat, punîndu-l şi la baza Programului *Perfecţionarea Cadrelor Didactice*.

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

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



formarea sa, pentru dezvoltarea propriei autonomii profesionale. Observăm cu satisfacţie că această nouă trăsătură favorizează, la rîndul ei, apariţia, într-un număr considerabil de şcoli, a Comunităţilor de învăţare – fenomen important în consolidarea şi dezvoltarea oricărei instituţii ce tinde să ofere servicii de calitate.

Împărtăşim bucuria acestor realizări cu echipa de formatori din cadrul Programului, aducîndu-le sincere mulţumiri pentru contribuţia lor la realizarea obiectivelor propuse, pentru profesionalism şi creativitate, pentru dinamism şi pasiune.

Graţie minunaţilor noştri colegi – profesori de liceu şi universitari, colaboratori ai Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, specialişti ai Ministerului Învăţământului – am reuşit să elaborăm suporturi de curs la peste 30 de subiecte de maxim interes pentru fenomenul educaţional naţional.

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

Echipa PRO DIDACTICA vă invită şi în continuare să colaboraţi la programele Centrului.
PRO DIDACTICA vă aşteaptă!

Beneficiile dvs.:

DESCOPERIRE
DEZVOLTARE
ACTUALIZARE

A U T O

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

Sfîntul Augustin



Orizonturi manageriale



Gabriel **PALADE**

Colegiile ocupă un loc aparte în sistemul educaţional din Republica Moldova graţie unor factori generaţi de perturbaţiile reformei educaţionale. Este vorba de o anumită ambiguitate apărută în urma adoptării Legii învăţămîntului prin care colegiile au fost plasate pe prima treaptă a învăţămîntului superior, fără a fi specificat mecanismul în cauză. Marginalizarea vădită a colegiilor se datorează ocupării nişei tradiţionale a fostelor şcoli tehnice de către şcolile profesionale polivalente şi neacceptării lor de către universităţi (sau de întreaga societate) în calitate de instituţii de învăţămînt superior (fie şi de scurtă durată). Nedorinţa forurilor de decizie de a pune accentele necesare este evidentă în special în determinarea formei de organizare a colegiilor: după şase ani de la instituire acestea au rămas cu posturi didactice şi o finanţare la nivel de gimnaziu.

Prin cele expuse au fost conturate, deşi nu toate, adversităţile ce vin din exterior în învăţămîntul superior de scurtă durată. Însă nu mai puţin importantă este şi propria "contribuţie" a colegiilor la perpetuarea stării existente de lucruri.

După părerea noastră, impulsul interior spre dezvoltarea, intensificarea şi direcţionarea colegiilor depinde în mod decisiv de calitatea managementului în instituţiile date.

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

- sistemul de educaţie;
- sistemul de învăţămînt;
- structura sistemului de învăţămînt;
- procesul de învăţămînt;
- finalităţile educaţiei;
- reforma educaţiei;
- proiectarea pedagogică.

Aşadar, pentru a realiza aceste concepte managementul educaţional nu presupune o simplă administrare a unităţii de învăţămînt, cu funcţii şi atribute prestabilite, ci solicită desfăşurarea unei serii de activităţi vizînd formularea clară a obiectivelor instruirii, crearea unor situaţii de învăţare adecvate, elaborarea unor strategii de predare centrate pe obiectivele instruirii, subsumate anumitor competenţe finale clar definite, a unor tehnici de evaluare care să permită pe parcurs reglarea procesului de învăţămînt şi aprecierea corectă a rezultatelor obţinute.

Drept concepţie de ansamblu vom stabili, susţinuţi de opinia autorilor ***Managementului educaţional modern***, că eficienţa managementului va descinde din respectarea principiilor:

- conducerii democratice şi al centralismului;
- colegialităţii;

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

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

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

De regulă, „orizonturile" strategice ale unei instituții de învățămînt superior de scurtă durată nu depăşesc perioada de un an, termen spre care este orientată şi planificarea. Într-un fel, această situație îşi are explicația în următoarele:

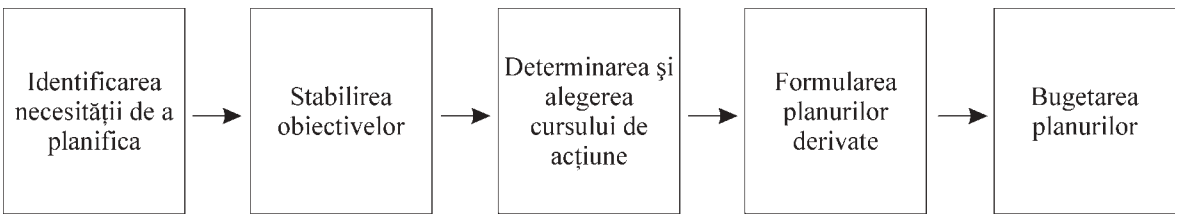
– resursele financiare şi materiale sînt planificate şi alocate instituțiilor pentru un an de zile, or, nici un obiectiv important nu poate fi realizat fără suport material şi financiar;
– condițiile de activitate ale colegiilor sînt destul de schimbătoare, fapt ce îngreuiază trasarea şi atingerea unor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

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

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

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

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



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

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

În baza Acordului cu Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei din 6 octombrie 1997,
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA** anunţă Concursul de Burse pentru anul 2001 **întru sprijinirea profesorilor din localităţile rurale:

Bursele "Educaţie pentru o societate deschisă"

cu susţinerea financiară a Fundaţiei Soros Moldova

Bursele vor include:

- sprijin financiar pentru participarea la cursurile de perfecţionare, organizate de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA;
- donaţii de carte.

Destinatari:

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

Calităţi solicitate:

- deschidere spre promovarea schimbării şi inovaţiei în educaţie;
- centrare pe asigurarea calităţii în procesul de predare-învăţare-evaluare;
- motivaţie pentru o continuă dezvoltare şi autoactualizare.

Criterii de eligibilitate:

De burse pot beneficia profesorii ***care nu au mai fost antrenaţi în activităţile de perfecţionare*** organizate de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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

Subiecte pentru eseuri (la alegere):

- utilitatea aplicării tehnologiilor interactive de instruire;
- proiectarea interdisciplinară – factor al calităţii procesului de învăţământ;
- obiectivele operaţionale – mecanism de eficientizare a procesului didactic;
- profesorul şi elevul, parteneri responsabili în realizarea procesului educaţional;
- respectarea particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevului – dimensiune a măiestriei pedagogice;
- evaluarea şi asigurarea succesului şcolar;
- funcţionalitatea achiziţiilor şcolare în contextul învăţământului formativ.

Criterii de evaluare a eseului:

- logica şi coerenţa expunerii problemelor;
- exemple de soluţionare a problemelor (din experienţa proprie);
- originalitatea sugestiilor, vizînd subiectul-ţintă;
- utilizarea limbajului de specialitate;
- ţinuta lingvistică;
- respectarea volumului solicitat.

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

- Avantajele curriculumului;
- Componentele procesului de învăţământ. Delimitări conceptuale:
  - obiectivele educaţionale;
  - operaţionalizarea obiectivelor;
  - metodele, mijloacele şi formele de organizare a procesului didactic;
  - lecţia – formă fundamentală de organizare a procesului de învăţământ. Proiectarea didactică;
  - evaluarea didactică. Evaluarea formativă şi cea sumativă.
- Comunicarea asertivă:
  - distingerea comportamentului asertiv de cel agresiv şi cel pasiv;
  - determinarea beneficiilor asertivităţii;
  - oferirea feedback-ului (criticii constructive).
- Iniţiere în arta utilizării calculatorului.

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

- oficiul Fundaţiei Soros, Chişinău, str. Bulgară, 32, tel.27.44.80;
- filiala Fundaţiei Soros, Bălţi, str. Puşkin, 38, tel. 231.2-45-22;
- sediul Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, Chişinău, str. Armenească, 13.

Profesorii participanţi vor fi eliberaţi de la locul de muncă pentru perioada desfăşurării cursurilor de perfecţionare prin ordinul Ministerului Învăţământului.

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



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

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

Planurile de activitate ale subdiviziunilor pot fi considerate ca planuri derivate, care vin să întregească eforturile pentru atingerea obiectivelor de bază. În fond, toate acţiunile preconizate şi realizate în colegii presupun o acoperire a obiectivului de bază, care are un caracter stabil şi un „orizont" strategic nelimitat pe durata de funcţionare a instituţiei – pregătirea calitativă a specialiştilor pentru economia naţională.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Coste, V. , *Managementul în şcoli*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
2. Cristea, S. , *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
3. Pătraşcu, D.; Ursu, A.; Jinga, I. , *Management educaţional preuniversitar*, Editura Arc, Chişinău, 1997.

Un imperativ al reformei educaţionale



Lidia **CREŢU**

Vieţuim într-un mediu ce abundă în schimbare, iar ca suprasolicitarea inovaţiilor să nu oprime procesul educaţional, ţine de datoria noastră să desăvîrşim strategiile de perfecţionare a resurselor umane implicate în acest proces.

Schimbările sociale actuale constituie forţa motrice a perfecţionării sistemului educaţional care, la rîndul său, nu poate fi realizată fără dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

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

Pentru o stăpînire temeinică a curriculumului şcolar, este evidentă dezvoltarea continuă a cadrelor didactice. Un rol important în acoperirea necesităţilor prioritare – definirea obiectivelor de învăţare, selectarea conţinuturilor, determinarea strategiilor şi activităţilor de învăţare, realizarea noilor modalităţi de evaluare a randamentului şcolar – îl are pentru instituţia noastră colaborarea cu C.E. PRO DIDACTICA, a cărui activitate este asemenea unei *"lumînări ce nu pierde nimic din lumina ei, dacă aprinde o altă lumînare"*. Echipa de coordonatori şi formatori a C.E. PRO DIDACTICA a reuşit să aprindă lumina speranţei în sufletele a mii de profesori.

Proiectarea demersului didactic îi impune profesorului o strategie concretă de realizare a lui. Dezvoltarea gîndirii critice libere, flexibile; transferarea accentului de pe cunoştinţe pe abilităţi; învăţarea prin cooperare, tehnici interactive de eficientizare a procesului de instruire; conştientizarea şi meditarea asupra celor învăţate; independenţa şi creativitatea elevilor etc. sînt doar cîteva dintre subiectele evocate în timpul training-urilor *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, reflecţia fiind realizată în activitatea noastră de zi cu zi în cadrul seminariilor, şedinţelor metodice, orelor curente şi demonstrative.

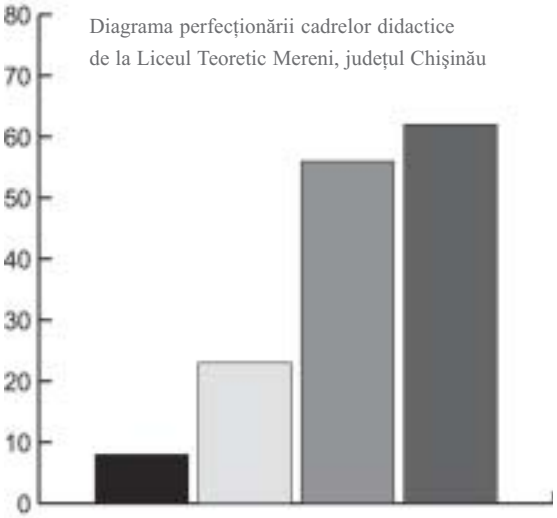


Diagrama perfecționării cadrelor didactice
de la Liceul Teoretic Mereni, județul Chișinău

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

Aplicarea tehnicilor: *SINELG*; *Ştiu/Vreau să ştiu/Învăț; Tehnica cubului; Diagrama Venn; Graficul T; Turul galeriei; Graficul conceptual; Gîndeşte-Perechi-Prezintă* este axată pe activitatea elevului, oferindu-i posibilitatea de a cerceta, încurajîndu-l pentru munca independentă, dezvoltîndu-i inițiativa şi creativitatea.

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

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

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

Perfecționarea: de la declarații la acțiuni



Valentin **GUZGAN**

Şcoala contemporană din Republica Moldova se află în procesul de elaborare şi implementare a concepției dezvoltării învățămîntului şi este supusă unei continue schimbări. Drept şcoală contemporană poate fi considerată doar una dinamică, încadrată într-un proces activ de perfecționare a tuturor verigilor funcționale, a tuturor factorilor implicați în opera educațională.

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

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

În ultimii ani, organizaţiile acreditate cu prestarea serviciilor de perfecţionare în sfera managementului de clasă au excelat mai mult în domeniul primelor două: primul fiind absolut necesar o dată cu implementarea Curriculumului Naţional, iar cel de-al doilea – pentru facilitarea şi înlesnirea acesteia. Un interes deosebit a trezit organizarea perfecţionării în domeniul tehnologiilor educaţionale. Prestaţiile din programele *Şcoala 2000+* şi *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* oferite de C.E. PRO DIDACTICA au produs adevărate miracole în conştiinţa profesională a participanţilor. Am încercat împreună cu colegii din liceul pe care am onoarea să-l conduc să fim "în rînd cu lumea". Acum cîţiva ani, întorşi de la nişte stagii din străinătate, unii dintre noi au venit cu iniţiative revoluţionare pentru timpul respectiv. Dar "setea" de a realiza mai multe a constituit un imbold pentru a căuta noi "izvoare". Spre acest lucru ne-a impulsionat şi tema de cercetare a colectivului: *Diversificarea procedeelor didactice prin utilizarea elementelor de dramă şi creativitate plastică*.

La Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" se preconizează, pentru studenţii – viitori profesori, organizarea unui curs special *Managementul clasei,* care ar putea fi de un real folos şi pentru cadrele didactice venite la perfecţionare.

Ceea ce se realizează în cadrul Proiectului *Şcoala 2000+* se implementează din mers la ore, cel mai important, după părerea mea, fiind entuziasmul şi satisfacţia profesorilor de la Liceul "Ion Creangă" care au beneficiat de acest curs, precum şi impactul acestuia asupra elevilor, "consumatori" direcţi şi participanţi nemijlociţi la procesul de învăţare creativă, participativă şi plină de emotivitate. La adunările tradiţionale părinţii doresc să afle de la profesori cum au reuşit să le stimuleze elevilor setea de a învăţa şi să le sporească interesul pentru o instruire conştientă.

Există o singură cale spre soluţionarea problemei educaţionale – perfecţionarea tuturor cadrelor: de la învăţător pînă la conducător. Unicul "pericol" poate fi ireversibilitatea. Cei care au fost implicaţi în procesul de schimbare, mai ales elevii, nu vor mai dori să revină la ceea ce a fost înainte. Pentru un conducător performant al unei instituţii preuniversitare ineditul trebuie sa devină o nouă etapă de angajare plenară în perfecţionarea continuă a cadrelor didactice. Procesul educaţional în şcoală trebuie să se afle într-o dinamică ascendentă, ceea ce va solicita de la conducător un management al perfecţionării continue a profesorilor. Procesul de perfecţionare va fi considerat desăvîrşit şi eficient atunci cînd în cadrul lui va fi antrenată şi o altă figură centrală - directorul (managerul principal al instituţiei). Or, în Moldova nu există o instituţie la absolvirea căreia licenţiaţii îşi pot începe activitatea în funcţia de director. Iar dacă luăm în consideraţie şi cerinţele reformei educaţionale, ne vom da uşor seama de responsabilităţile organizaţiilor acreditate pentru perfecţionarea conducătorilor instituţiilor de învăţămînt. Numirea tradiţională în post după *principiul profesorului performant* nu întotdeauna dă rezultatul scontat. Întrucît adesea alegerea este făcută doar la nivel intuitiv, conducătorul investit cu funcţiile respective le va exercita şi el la acelaşi nivel - intuitiv.

Cu părere de rău, astăzi în ţară nu există o programă perfectă de pregătire sau de perfecţionare managerială care ar prevedea cele mai performante tehnologii. Nu s-au impus nici instituţiile de resort. Salutabil este însă faptul că se fac încercări fragmentare de a valorifica acest potenţial intelectual la Departamentul Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport al municipiului Chişinău, la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, la Facultatea de Perfecţionare a Cadrelor Didactice de la Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", unde, în colaborare cu Universitatea de Stat din Montana, S.U.A., a fost iniţiat un proiect de parteneriat care are drept scop elaborarea şi implementarea Curriculumului Naţional în domeniul perfecţionării manageriale în Moldova. Tentativele celor implicaţi în acest proiect sînt extrem de îndrăzneţe şi promiţătoare.

După părerea mea, pregătirea unor manageri competenţi capabili să conştientizeze dezideratele reformei şi necesitatea perfecţionării colectivelor avute în subordine rămîne a fi un imperativ al realităţii noastre. Abordarea problemei în cauză trebuie efectuată cu referire la toţi factorii angajaţi în acest proces, altfel nu putem vorbi despre schimbări calitative, fără de care reforma educaţională ar însemna doar o simplă declaraţie de intenţii.



Educaţia adulţilor – un deziderat al timpului



Sergiu **BACIU**

„Nu există vînt prielnic decît pentru cel ce ştie în ce direcţie pluteşte”.

/Seneca/

Torentul evenimentelor din ultimii ani a deschis perspectiva afirmării valorilor specifice civilizaţiei europene (spirit democratic, umanism, spirit raţional, gîndire critică etc.) şi în învăţămîntul adulţilor şi cel universitar din Republica Moldova. Este important să ne ocupăm de educaţie la începutul sec.XXI, deoarece, după cum afirma Federico Mayor, Preşedintele U.N.E.S.C.O.: *“Nivelul de instruire al ansamblului populaţiei dintr-o ţară determinată, amploarea şi calitatea acţiunii educative în cadrul acesteia condiţionează capacitatea acestei ţări de a participa la evoluţia mondială, de a evita agravarea rămînerilor în urmă, de a le atenua, de a le satisface din plin, de a profita de progresele cunoaşterii, de a progresa şi de a contribui la progresul tuturor”* (***Perspective***, Vol. XX, nr.4, 1990 (76), pag.435). Educaţia în totalitatea ei, ca sistem şcolar şi socio-cultural, devine din ce în ce mai importantă pentru asigurarea unei dezvoltări temeinice şi armonioase, întrucît numai prin educaţie, care vehiculează ştiinţa, cultura şi tehnologia, se formează şi se perfecţionează competenţele şi caracterele necesare tuturor tipurilor de activităţi specifice societăţii moderne.

Noi, care venim din timpurile unui regim totalitar, cu o îndoctrinare ideologică unilaterală şi exclusivistă, trebuie să ne interesăm în special de educaţia adulţilor, deoarece realităţile sociale de astăzi cer de la individ să rezolve în permanenţă dileme legate de opţiuni, să-şi înfrîngă tendinţele conservatoare şi rezistenţa la schimbare, să-şi însuşească idei şi moduri de gîndire, etaloane valorice care, posibil, cîndva îi erau străine.

Cei ce şi-au asumat responsabilitatea de a se ocupa de educaţia adulţilor (specialişti calificaţi în acest domeniu din instituţiile şi organizaţiile guvernamentale şi neguvernamentale), după părerea noastră, ar trebui să ţină cont în activitatea lor de următoarele considerente:

1. Acţiunea formativă a educaţiei în direcţia umanizării şi socializării individului se concretizează, în primul rînd, în finalizarea unui sistem de informaţii şi cunoştinţe necesare pentru orientarea adecvată în lume şi prin înţelegerea obiectelor şi fenomenelor din jur.

2. Se poate, astfel, stabili o relaţie directă între volumul şi veridicitatea informaţiei ştiinţifice, pe de o parte, şi corectitudinea deciziilor şi soluţiilor la solicitările şi situaţiile problematice cu care se confruntă individual, pe de altă parte.

3. În dezvoltarea personalităţii este importantă nu doar latura informaţională, şi nici bagajul de cunoştinţe, ci şi componenţa operatorie sau instrumentală, dată de procedeele şi tehnicile de utilizare adecvată a informaţiei acumulate. În condiţiile exploziei informaţionale (volumul cunoştinţelor din lume se dublează la fiecare 10-15 ani) generată de revoluţia ştiinţifică şi tehnologică contemporană, accentul se deplasează spre formarea şi solicitarea, cu precădere, a spiritului şi a capacităţilor creatoare. Cu alte cuvinte, specificul dinamicii contemporane, traversată de la un capăt la altul de tehnologie, reclamă din partea individului o preocupare mai mare pe linia echipării operaţional-instrumentale decît pe cea a tezaurizării de cunoştinţe, aceasta din urmă putînd fi suplinită de reţeaua memoriilor externe artificiale.

4. Vorbind despre funcţia formativă a educaţiei, nu putem să nu evidenţiem ponderea ei în restructurarea şi reintegrarea în mecanismele reglării de tip conştient, elaborate în baza unor principii şi norme etno-sociale, a pulsiunilor, tendinţelor şi instinctelor animalice primare şi, implicit, importanţa factorilor culturali în subordonarea motivaţiei biologice unor raţiuni de ordin superior – cognitiv, estetic, filozofic, politic.

5. Astfel, în definirea noţiunii de „om educat” nu ne putem limita doar la indicarea extinderii repertoriului de cunoştinţe din diferite domenii (ştiinţă, filozofie, literatură etc.); la fel de valoros este şi gradul de argumentare a comportamentelor cognitive cu cele afectiv-psihomotorice care modelează comportamentul cotidian. În acelaşi timp, în profilul personalităţii omului educat se impune includerea dimensiunii motivaţionale cu menţinerea expresă a prezenţei unor aspiraţii şi idealuri cu semnificaţie axiologică superioară opusă mercantilismului. După cum sublinia Abraham Maslow (unul dintre cei mai de seamă reprezentanţi ai *psihologiei umaniste*), trăsătura definitorie a unei mari personalităţi, la care

procesul de educaţie şi autoeducaţie s-a realizat nu doar din perspectiva îngustă a fenomenelor de suprafaţă, ci şi în profunzime, o constituie metamotivaţia, adică subordonarea întregului mod de a fi, de a gîndi şi de a acţiona – împlinirii unor idealuri şi scopuri cu valoare general-umană, situată deasupra intereselor individuale.

6. Funcţiile esenţiale ale lectorului:

a) să prezinte o informaţie; b) să comunice obiectivele; c) să structureze subiectul; d) să explice noţiunile şi problemele dificile; e) să ofere "consumatorului de educaţie" o motivaţie; f) să dezvolte gîndirea critică; g) să dezvolte aptitudinea de a comunica; h) să modifice comportamentul; i) să încurajeze originalitatea; j) să dezvolte autoevaluarea; k) să dezvolte capacitatea de a rezolva probleme; l) să asigure "transferabilitatea" competenţelor.

În opinia noastră, direcţiile principale de orientare a procesului de formare a adulţilor sînt următoarele:

De la …	Spre …
1. Învăţămîntul verbal şi dogmatic	1. Învăţarea într-o situaţie activă şi aproape similară cu cea cotidiană
2. Transmiterea cunoştinţelor	2. Iscusinţa de a aplica cele învăţate, capacitatea de a rezolva probleme şi creativitate
3. Axarea pe cursantul mediocru şi pe grup	3. Individualizarea şi activitatea în grupuri mici
4. Dresajul în educaţie	4. Autoafirmare, apel la interesele fireşti ale cursantului
5. Intradisciplinaritate (organizarea conţinuturilor educaţionale în concordanţă cu "ramurile" ştiinţei)	5. Transdisciplinaritate (axarea nu pe discipline, ci pe demersurile intelectuale, afective şi psihomotorii ale cursantului)
6. Educaţia statistică, conformistă	6. Educaţie dinamică, progresivă
7. Profesorul-emiţător	7. Profesorul-catalizator motivaţional
8. "Celula" gîndirii – imaginea; cunoaşterea – act de reconstrucţie mintală a realului	8. "Celula" gîndirii – operaţia; cunoaşterea – reflectarea activă ce se învaţă prin activităţi
9. Cursantul – obiect al educaţiei	9. Cursantul – subiect al educaţiei
10. Învăţarea prin receptare	10. Învăţarea prin descoperire
11. Axarea pe conţinuturi	11. Axarea pe obiective
12. Dominaţia motivaţiei extrinsece (stimulare externă)	12. Dominaţia motivaţiei intrinsece (interese, dorinţe, convingeri)
13. Dependenţa şi independenţa cursanţilor	13. Independenţă şi interdependenţă
14. "Efortul de dragul efortului"	14. Apelul la interesele fireşti ale cursantului
15. Educaţia rigidă, dogmatică	15. Adaptarea interiorizată şi crearea de valori

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

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

Educatorul trebuie să fie
întruchiparea realității.
Maxim Gorki

Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional



Tatiana **CALLO**

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

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

Obiectivele esențiale ale formării continue în țările europene sînt următoarele:

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

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

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

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

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

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

"intervenție" susținută a formatorului asupra educabilului (cadrul didactic, de exemplu).

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodele active aplicate în procesul de formare continuă sînt deosebite de cele utilizate în formarea elevilor. De exemplu, *expunerea* poate fi efectuată diferit: cu oponent, cu intervenții aleatorii pe parcurs, dezbateri cu notițe anticipate, întreruptă, cu intervenții prestabilite, deliberare, interviu etc. Printre alte metode putem semnala următoarele: studiul situațiilor tipice, metoda conotațiilor, conceptogramele, metoda ideogramelor, metoda metaforelor, metoda riscului, discriminarea sistematică etc.

Obiectivele generale ale formării continue se circumscriu următoarelor momente:

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

Principiile activității de formare continuă:

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

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

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

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

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

analiza cererii de formare continuă şi *evaluarea externă* a eficienţei acesteia, pe care le efectuează în colaborare cu Direcţiile Judeţene de Învăţământ, Tineret şi Sport.

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

Departamentul Perfecţionare al I.Ş.E. nu are în funcţiile sale *managementul calităţii* formării continue: *organizare, analiză, diagnoză, prognoză, marketing, planificare, programare, control, evaluare secvenţială şi finală, decizie şi asigurare informaţională.*

În centrul activităţii de formare continuă trebuie pusă, astfel, *calitatea* satisfacerii *nevoilor reale* ale beneficiarului pe o perioadă îndelungată de timp, prin angajarea plenară a tuturor în obţinerea de avantaje atît pentru educabili, cît şi pentru societate, în ansamblu. Avantajele formării continue constă în asigurarea unui profit informaţional structurat în domenii de *cunoştinţe funcţionale*, un adaos de *competenţe intelectuale* şi *acţionale* concrete, un plus de motivaţie şi atitudine reflectată în activitatea ulterioară.

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

Centrul de formare continuă se orientează spre prestarea de servicii înalt calitative şi inovative prin diversificarea formelor şi dimensionare multiplă, formaţională şi experienţială, prin *acreditare* care asigură un înalt profesionalism în domeniu. În acest fel se garantează calitatea formării continue, a cărei importanţă reformatoare se impune în condiţiile necesităţii de integrare europeană.

Activitatea sistemului de formare continuă se desfăşoară actualmente în condiţii economice complicate şi nestabile, de finanţare bugetară insuficientă, de inexistenţă a unei baze juridice. Lipsa unei legi privind formarea continuă în sistemul educaţional, a unei concepţii despre evaluarea activităţii respective, a unui mecanism de licenţiere, atestare, acretitare care ar lua în consideraţie specificul acestei activităţi, se resimte permanent.

Este absolut necesar să fie instituite unităţi speciale de *cercetări* fundamentale teoretice şi aplicative în domeniul învăţării adulţilor şi de implementare a rezultatelor în sistemul de formare continuă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Oleg **BURSUC**

Cadrele didactice şi reforma sistemelor educaţionale

Impactul progresului social asupra dezvoltării potenţialului intelectual al societăţii este esenţial. Însă *"populaţia mai bine pregătită devine şi mai pretenţioasă"*, din care fapt rezultă necesitatea unei reforme educaţionale permanente. Pentru a evita anumite mutaţii spontane, *"reforma trebuie gîndită ca un ansamblu de schimbări ierarhizate pe termen scurt, mediu şi lung, în raport cu priorităţile definite, dar şi cu cunoaşterea conexiunilor intrasistemice"* (I.Neacşu).

Deşi, după părerea noastră, imperativul unei restructurări continue este evident, opinia pedagogică o acceptă totuşi în diferite moduri. În linii mari, se consideră că, avînd o pregătire intelectuală avansată, antrenaţi într-o permanentă necesitate de cunoaştere informaţională şi în activitatea de transmitere tinerelor generaţii a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor, dar şi fiind mai dezavantajaţi din punctul de vedere al pragmatismului social, *"membrii corpului profesoral formează în societate un grup cu orientare critică. Ca cetăţeni, profesorii tind să se opună ordinii stabilite"* (H.Janne).

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

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

– exogeni;
– endogeni;
– restrictivi.

FACTORII EXOGENI DE REZISTENȚĂ:

• *rezistența mediului* înconjurător la schimbări;

• *"incompetența" agenților externi* – cea mai mare parte a populației ştie prea puține lucruri despre învățămînt şi învățare ca să poată judeca o inovație în acest domeniu;

• *lipsa de încredere a profesorilor* cauzată atît de statutul acestora, cît şi de faptul că educația a fost considerată *"timp de secole o meserie cu prestigiu scăzut față de alte profesii"* (J. L. Garrido), sistemul şcolar fiind astfel cel mai expus criticilor din partea întregii societăți;

• *legătura insuficientă dintre teorie şi practică*;

• *baza ştiințifică nesatisfăcătoare.* Lipsa unor posibilități de aplicare imediată a noilor realizări teoretice cauzează neîncredere în rîndurile celor ce au obligația de a decide la nivel macrosocial prioritățile de cercetare, din acest motiv baza investigațiilor în domeniul educației fiind destul de "modestă";

• *conservatorismul*: sistemele educaționale sînt conservatoare prin însăşi esența lor.

FACTORII ENDOGENI DE REZISTENȚĂ:

• *obiectivele confuze*. Obiectivele reformei sînt formulate neclar sau chiar contradictoriu;

• *lipsa unor recompense* pentru inovatori, nesocotind faptul că eforturile depuse de aceştia sînt mult mai valoroase decît cele ce conjugă pentru organizarea unei instruiri tradiționale. În context, se va ține cont de eventualitatea unor riscuri de natură psihodidactică;

• *uniformitatea abordării* prin organizarea instruirii în conformitate cu nivelul aşa-numitului „elev mediu". Încercările de a limita acest principiu provoacă o anumită rezistență din partea unor profesori;

• din cauza caracterului obligatoriu al învățămîntului, lipsei de motivație economică şi de concurență serioasă, şcoala este monopolizată de societate. Deseori cadrele didactice au o atitudine refractară la efortul de anulare a unui astfel de monopol;

• *investițiile nesatisfăcătoare* alocate pentru cercetare şi dezvoltare, pentru pregătirea şi reciclarea cadrelor didactice, pentru învățămînt în general, sporesc rezistența la schimbare;

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

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

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

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

FACTORII RESTRICTIVI:

• *Structurarea personalului şi a serviciilor*

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

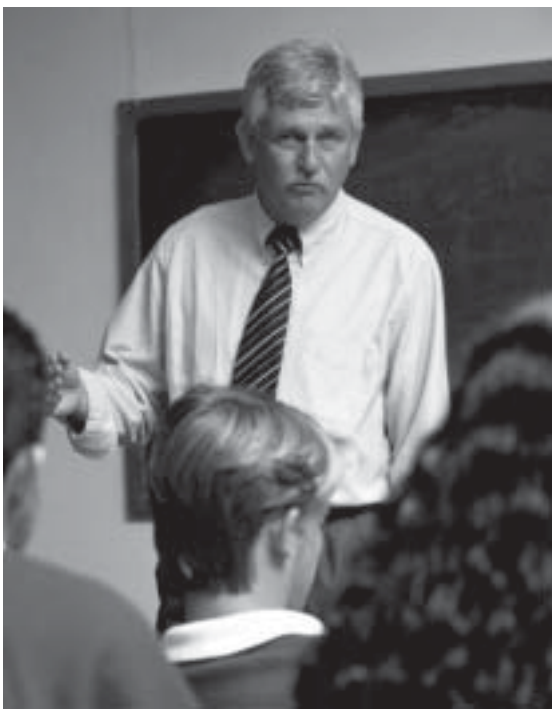
• *Ierarhia şi deosebirile de statut*

"Ierarhiile descurajează sau deformează în special fluxul de informații ... Structura şcolară are un efect paralizant mai mult asupra inițiativei..."

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

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

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



mai multe feluri, precum vom nota în continuare:

• *Refuzul din dorința de menținere a echilibrului*

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

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

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

• *Refuzul din conformism şi ignoranță socială*

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

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

• *Refuzul din capriciu*

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

• *Refuzul din lipsa de informare*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

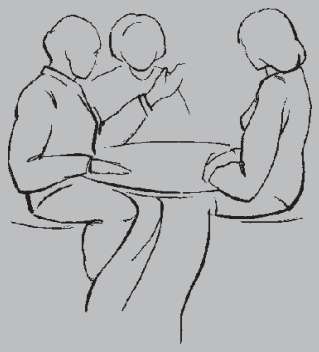
Ca efect al procesului de informatizare, mai mulți funcționari din sistemul educațional vor pătrunde în esența inovației, vor înțelege necesitatea acesteia și, în final, o vor accepta. În consecință, rezistența la schimbare se va reduce, iar numărul adepților acestei reforme va spori considerabil. În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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Un învăţător mediocru îţi oferă adevărul, unul bun te învaţă să-l găseşti.

Friederich Adolf Diesterweg





Liliana **NICOLAESCU**

Evaluarea cadrelor didactice şi dezvoltarea profesională

(observare şi reflecţie, întrebări, fără concluzii)

Am fost invitată, relativ nu demult, la o discuţie iniţiată de Ministerul Învăţământului, cu participarea unui grup de reprezentanţi ai Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, ai universităţilor pedagogice şi ai organizaţiilor neguvernamentale active în domeniul sprijinirii reformelor în educaţie. Subiectul discuţiei a prezentat un interes deosebit pentru toţi participanţii – s-a încercat o analiză a diferitelor aspecte legate de problema standardelor pentru programele de perfecţionare a cadrelor didactice: ce conţinuturi şi modalităţi de instruire ar trebui să fie puse la dispoziţia profesorilor, cine le determină, în ce formă ar trebui să fie organizate, căror criterii ar trebui să corespundă instituţiile ce ar fi autorizate să ofere programe de instruire continuă – acestea şi încă multe altele au constituit aria tematică a întrunirii.

Discuţia nu putea să nu ajungă, respectiv, şi la problema evaluării cadrului didactic. Conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice*, programele de perfecţionare profesională sînt o condiţie obligatorie pentru etapa preliminară de atestare. Tot în *Regulament*, pe lîngă stabilirea clară a modului de organizare a procesului de evaluare, sînt precizate obiectivele atestării şi metodologia evaluării activităţii cadrului didactic. Altfel spus, instituţiile autorizate să ofere programe de instruire iniţială şi continuă ar trebui să cunoască foarte bine rigorile faţă de prestaţia profesională a cadrelor didactice, stipulate în *Regulament*, în *Legea învăţământului*, pentru a putea propune conţinuturi şi modalităţi de instruire care să intereseze profesorii. Pe de altă parte, cerinţele faţă de calitatea activităţii profesorului trebuie să fie deduse nu doar din documentele reglatoare, ci în baza unui studiu continuu al realităţilor pedagogice contemporane, al provocărilor din societate cărora elevii de azi trebuie să înveţe să le facă faţă. Din aceste considerente se impun o serie de întrebări la care, deocamdată, sistemul existent de evaluare şi atestare a cadrelor didactice şi cel de perfecţionare profesională nu pot răspunde. Cîteva dintre ele ar fi**:**

- În ce măsură se poate face o evaluare competentă menită să contribuie la sporirea calităţii educaţiei şi la dezvoltarea profesională a cadrului didactic atunci cînd nu există, de fapt, standarde de performanţă pentru profesori?
- Se pot oare construi standarde faţă de programele şi instituţiile de perfecţionare a cadrelor cînd cele de performanţă pentru profesori nu sînt elaborate?
- Trebuie sau nu sistemul de evaluare să facă o distincţie semnificativă între profesorii cu experienţă şi profesorii începători?
- În ce măsură programele universitare de pre-

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

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

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

– În ce mod cadrul didactic cunoaşte şi realizează curriculumul disciplinei;
– Capacitatea de a elabora (a analiza) proiecte didatice;
– În ce măsură realizează obiectivele curriculare;
– Cum poate elabora obiectivele lecției şi sarcinile didactice adecvate;
– Valorificarea conținuturilor educaționale;
– Repertoriul tehnologiilor active de predare-învățare-evaluare;
– În ce măsură activitatea elevilor este corelată cu obiectivele educaționale şi particularitățile individuale;
– Configurația formativă a activității (parteneriat, interacțiuni) la nivel de lecție, activitate metodică, unitate şcolară;
– Abilitatea de a dirija activitatea educațională;
– Organizarea mediului educațional;
– Rezultatele în formarea elevilor (dezvoltarea profesională);
– Suportul didactic (calitatea şi design-ul materialelor didactice, a proiectului didactic);
– Cum este acceptat cadrul didactic de elevi, colegi, metodist şi managerul şcolar;
– În ce măsură cadrul didactic realizează activitatea de cercetare ştiințifico-metodică;
– Manifestarea cadrului didactic la nivel macrostructural (întruniri, conferințe, seminarii etc.);
– Participarea la diverse activități de formare continuă;
– Prin ce se manifestă originalitatea, creativitatea, inițiativa cadrului didactic;
– Parteneriatul în activitatea educațională cu diverşi factori (părinți, primărie, direcția de învățămînt, agenți economici, sponsori etc.).

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

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

A se indica prin semnul +:

foarte bine; bine; satisfăcător; cere îmbunătățire.

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

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

A se indica prin semnul +:

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

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

Prin ce se manifestă originalitatea, creativitatea, inițiativa cadrului didactic

A se indica prin semnul +:

foarte bine; bine; satisfăcător; cere îmbunătățire.

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

Angajarea în procesul de dezvoltare profesională

Criteriile de performanță:

În ce măsură profesorul:

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

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

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

Performanțe și comportamente scontate:

Profesorul:

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

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

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

Performanțe și comportamente scontate:

Profesorul:

- incorporează caracteristicile specificului local și cultural în strategiile de instruire;
- identifică și utilizează strategii și resurse adecvate necesităților individuale și specifice elevilor;
- achiziționează și utilizează la selectarea strategiilor, materialelor și resurselor de instruire cunoștințe de istorie și geografie locală, cunoștințe despre tradițiile culturale, limba și istoria etniilor din care fac parte elevii;
- evidențiază și pune în valoare personalitatea fiecărui elev, promovînd principiile echității și diversității.

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

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

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

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

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

sprijinului în concordanţă cu eforturile proprii şi cu propria disponibilitate spre schimbare. Aceste caracteristici nu au constituit o parte a practicilor tradiţionale de evaluare.

- **Înţelegerea importanţei şi complexităţii predării**. Cercetările curente în domeniul predării accentuează natura contextuală a predării, a învăţării prin cooperare şi a predării cu scopul obţinerii progresului elevilor. Predarea fiind un proces foarte complex, este deja destul de perimată metodologia actuală privind evaluarea profesorilor sau perfecţionarea lor profesională.
- **Axarea pe punerea în valoare şi utilizarea experienţei personale a profesorului**. Recunoaşterea importanţei experienţei personale a profesorului determină înţelegerea clară a procesului de dezvoltare naturală şi planificată a profesorului de la novice la expert.
- **O noua abordare a dezvoltării personalului**. Pe parcursul ultimilor ani, cercetătorii au contribuit cu mult la mărirea arsenalului de cunoştinţe despre cele mai efective forme de dezvoltare a personalului academic. Cele mai eficiente programe de dezvoltare profesională s-au dovedit a fi cele care stimulează şi susţin iniţiativele locale şi individuale, sînt bazate pe cunoştinţe ample despre complexitatea predării, oferă provocări intelectuale, demonstrează respect faţă de cadrele didactice ca profesionişti, acordă timp suficient şi sprijin continuu profesorilor cu scopul de a-i determina să-şi formeze noi competenţe şi să le integreze în experienţa acumulată anterior.
- **Reevaluarea practicilor tradiţionale de supervizare**. În rezultatul schimbării factorilor contextuali, profesorii încep să pună la îndoială eficienţa formelor tradiţionale de supraveghere şi control din partea administraţiei. Observaţiile administratorului orientate spre identificarea punctelor forte şi a deficienţelor sau a domeniilor care necesită îmbunătăţire ar trebui substituite prin discuţiile profesionale în cadrul cărora cei ce au asistat la lecţii i-ar ajuta pe profesori să reflecteze asupra procesului de instruire. O tendinţă care se observă în cadrul sistemelor de evaluare din alte ţări este cea de a acorda profesorilor opţiuni cu privire la modalitatea de evaluare. Aceste opţiuni includ astfel de activităţi ca participarea la instruirea în pereche, iniţierea şi dirijarea unor proiecte de cercetare pedagogică, elaborarea portofoliilor, elaborarea şi realizarea planurilor individuale de dezvoltare profesională. Fiecare dintre noi are un stil de învăţare şi de predare propriu. Sistemele de evaluare ar trebui să ia în consideraţie aceste diferenţe de stil.

Am fi foarte interesaţi să putem găsi pe paginile revistei mai multe observări şi reflecţii asupra procesului şi modalităţilor de evaluare şi atestare a cadrelor didactice de la noi din republică (pentru că, în opinia noastră, rubrica *Ponderosa vox* ar trebui de fapt să fie echivalentă cu *Vox populi*). Respectiv, ar fi binevenite şi referinţele la programele de perfecţionare a cadrelor, oferite de diverse instituţii. Sînt sau nu aceste programe oportunităţi de creştere profesională pentru profesori? Ţin cont sau nu de experienţa de muncă a cursanţilor? Încurajează sau nu o deschidere spre schimbare şi spre apropiere de interesele elevului? Acestea şi altele ar putea, probabil, să servească drept subiecte de real interes pentru cititorii revistei noastre nu numai pentru observaţii, reflecţii şi întrebări, ci şi pentru generalizări şi concluzii care ar putea prezenta un material factologic demn de a fi luat în consideraţie de către factorii de decizie şi cercetătorii preocupaţi de problemele evaluării cadrelor didactice şi ale perfecţionării lor profesionale.

REPERE BIBLIOGRAFICE*:*

1. Danielson,C.; McGreal, T. L., *Teacher Evaluation (Evaluarea cadrelor didactice),* Asociaţia pentru Supervizare şi Dezvoltare Curriculară, Alexandria, VA, S.U.A., Serviciul de Evaluare Educaţională, Princeton, NJ, S.U.A., 2000.
2. *Educational Leadership (Leadership Educaţional)* – revista Asociaţiei pentru Supervizare şi Dezvoltare Curriculară, Alexandria, VA, S.U.A, vol. 58, nr. 5 – *Evaluarea cadrelor didactice*, februarie 2001.
3. Joiţă, Elena, *Management Educaţional*, Editura POLIROM, Iaşi, 2000.
4. Monteil, J.-M., *Educaţie şi formare,* Editura POLIROM, Iaşi, 1997.
5. Niculescu, Rodica Mariana, *Formarea formatorilor,* Bucureşti, Editura ALL EDUCATIONAL, 2000.

Debarasează-te astăzi de ceea ce n-ai vrea să ai mîine, iar ceea ce doreşti să ai mîine – achiziţionează astăzi.

Toma d'Aquino



Aspecte ale formării cadrelor didactice în Europa Centrală şi de Est[1]

Selectare, traducere şi comentarii –
Liliana Nicolaescu

Transformările politice de după 1989 care au declanşat schimbări la toate nivelurile au afectat, bineînţeles, şi procesul de dezvoltare a politicii educaţionale în ţările Europei Centrale şi de Est.

În **Ungaria**, s-a făcut încercarea de a stabili centralizat *standardele de pregătire (formare)* a profesorilor. Raportul pentru 1997 privind educaţia în ţara dată descrie în modul următor aceste standarde: "Schimbarea cea mai semnificativă din ultimii ani o constituie elaborarea regulamentului privind *cerinţele faţă de calificarea profesională a profesorilor*. Decretul guvernamental ce conţine cerinţele faţă de cadrele didactice pentru clasele V-XII a fost emis în primăvara anului 1997. În baza lor, numărul minim de lecţii pentru studenţii – viitori pedagogi este de 600, împărţite pe trei domenii după cum urmează: pedagogie generală şi teorie a educaţiei – minimum 330 de lecţii, didactică generală şi metodologie de predare a unei discipline specifice – minimum 120 de lecţii şi practică de predare în şcoală – minimum 15% din lecţii." [2]

Care ar trebui să fie cerinţele faţă de calificarea profesională a cadrului didactic de la noi? Cum poate fi asigurat faptul ca aceste cerinţe sau standarde, odată elaborate, să reflecte nevoile reale ale şcolii şi societăţii?

Standardele pentru pregătirea cadrelor didactice sînt în curs de elaborare în **Polonia**, unde, în cadrul reformelor educaţionale radicale, a fost iniţiată o discuţie privind rigorile faţă de un *model al profesorului modern*. [3]

În **Slovenia**, Ministerul Educaţiei şi Sporturilor şi-a declarat intenţia de a elabora standarde similare încă în 1996. În **Cehia**, cercetătorii şi practicienii interesaţi de elaborarea standardelor au întîmpinat dificultăţi, ministerul de resort făcînd referinţă la autonomia deplină a universităţilor şi la responsabilităţile comisiei naţionale de acreditare în domeniu.

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

Se poate constata că în ultimii ani programele de instruire /pregătire a cadrelor didactice la nivel universitar nu mai sînt specializate atît de îngust ca mai înainte, în unul sau două domenii academice. Elementele de conţinut incluse în multe din curricula universitare din **Cehia**, de exemplu, presupun, pe lîngă cursuri introductive în filozofie, ştiinţe politice, economie, sociologie şi ecologie, considerate drept "baze ale educaţiei umanistice", şi cursuri de pedagogie, psihologie, comunicare eficientă, relaţii interpersonale, precum şi în alte domenii la alegere, dar relevante pentru curriculumul şcolar în uz. De cele mai multe ori, acestea din urmă ţin de aria ştiinţelor naturale sau de cea a limbilor străine. Construcţia dată a curricula de la facultăţile pedagogice oferă mai multe posibilităţi şi este destul de atractivă pentru tinerii candidaţi care, la absolvire, nu mai merg în şcoală sau pleacă din ea doar peste cîţiva ani.

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

În ce măsură sînt abordate şi valorificate instruirea prin cooperare, diferenţierea, individualizarea, formarea abilităţilor de comunicare, stimularea creativităţii, motivarea, integrarea copiilor cu deficienţe, relaţia profesor-elev, diagnosticarea pedagogică etc. – în cadrul cursurilor de la facultăţile noastre pedagogice?

Aspectul-cheie al reformării la nivel de conţinuturi a pregătirii cadrelor didactice îl constituie totuşi *orientarea spre instruirea centrată pe elev*. Experienţa **Cehiei**, de ajustare şi renovare a curriculumului instituţiilor pedagogice, a avut drept rezultat recunoaşterea şi valorificarea serioasă a unor aspecte importante: *instruirea prin cooperare, diferenţierea, individualizarea, formarea abilităţilor de comunicare, stimularea creativităţii, motivarea, integrarea copiilor cu deficienţe, relaţia profesor-elev, diagnosticarea pedagogică* etc. Un număr mare de profesori s-au implicat în *educaţia despre şi pentru drepturile copiilor.*

În majoritatea ţărilor Europei Centrale şi de Est, sistemul de prelegeri şi seminarii tradiţionale universitare pierde tot mai mult în faţa *cursurilor integrate*, elaborate în baza necesităţilor reale de formare a abilităţilor practice. Problema formării abilităţilor de instruire constituie unul dintre aspectele cele mai frecvent discutate în cadrul conferinţelor internaţionale ce ţin de domeniul formării profesionale a cadrelor didactice.[4] Pe parcursul acestor dezbateri a fost criticat modelul tradiţional conform căruia viitorul pedagog era doar informat în domeniu şi despre ştiinţele educaţiei, în loc să i se ofere posibilitatea de a achiziţiona abilităţi profesionale aplicabile, inovatoare şi relevante pentru procesul de predare-învăţare-evaluare.

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

Iată o încercare de a explicita ce înseamnă *abilităţi profesionale aplicabile, inovatoare şi relevante pentru procesul de predare-învăţare-evaluare* care trebuie achiziţionate în cadrul studiilor la facultate (modelul **Poloniei**):

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

- a face faţă situaţiei în momentul contactului cu un grup nou (necunoscut) de elevi;
- a aplica tehnici simple de observare, chestionare şi metode sociometrice pentru a cunoaşte bine grupul de elevi;
- a studia şi a analiza mediul şcolar local şi condiţiile de trai ale elevilor, pentru a putea face concluziile necesare privind elaborarea unor activităţi educaţionale adecvate;
- a face un studiu de caz concret asupra situaţiei elevilor dezavantajaţi sau cu probleme şi a familiilor acestora;
- a crea un climat de cooperare între elevi, a facilita acelaşi tip de climat în cadrul colectivului pedagogic şi a lucra în echipă;
- a organiza acţiuni preventive şi de corectare privind elevii şi riscurile prezente în mediul local (abuzul de droguri, nerespectarea reprezentanţilor minorităţilor etnice etc.). [5]

În ce măsură etapa de practică pedagogică a studenţilor de la noi îi pregăteşte, îi ajută şi le solicită achiziţionarea unor asemenea cunoştinţe, abilităţi şi atitudini?

O abordare analogică celei de mai sus a fost adoptată şi în cazul organizării şi conţinuturilor aşa-zisului "semestru clinic" – adică a practicii pedagogice la Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei de la Universitatea "Karlov", Praga, **Cehia**. Scopul unei asemenea abordări este *de a-l ajuta pe studentul – viitor profesor să*

La care dintre facultăţile noastre pedagogice se pune accentul pe pregătirea profesorilor în vederea dezvoltării relaţiilor dintre şcoală şi comunitate?

cunoască profund viaţa şcolară, să-şi evalueze capacităţile pedagogice şi să acumuleze cunoştinţele, abilităţile necesare pentru a putea lucra cu elevii, cu părinţii acestora şi cu reprezentanţii comunităţii în genere, aspectele în cauză situîndu-se tot mai mult în centrul atenţiei cadrelor didactice.

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

"Pentru a îmbunătăţi calitatea pregătirii cadrelor didactice este *necesar să se pună accentul pe dezvoltarea abilităţilor de predare-învăţare-evaluare a viitorilor profesori* şi *să se stabilească limite clare îndelungatei predilecţii a formatorilor pentru prelegerile teoretice generale*. Una dintre cele mai frecvente critici aduse instituţiilor de învăţămînt superior este cea privind *contradicţia dintre "teoria abstractă" şi "problemele practice reale"*, din cîmpul muncii. În învăţămîntul universitar, libertatea deplină a facultăţilor privind dezvoltarea structurii şi conţinuturilor curriculare este absolut îndreptăţită şi normală. Nu există ierarhii superioare care să dicteze. Fără îndoială, vor avea loc schimbări curriculare de substanţă. Deja există o anumită presiune pe direcţia acestora, inclusiv şi pe direcţia *oferirii mai multor posibilităţi studenţilor pentru a putea opta pentru anumite cursuri şi, desigur, pentru a-şi putea alege profesorii*. Consideraţiile privind următorii paşi pun accentul pe trecerea la un sistem de credite şi la programe modulare de studii, precum şi la o cooperare mult mai strînsă între profesorii universitari şi cei şcolari, prin intermediul unor parteneriate benefice, i.e. şcoli care să servească drept laboratoare de lucru pentru universităţi, o *implicare calitativă* a instituţiilor de învăţămînt superior în domeniul perfecţionării cadrelor didactice etc."[6]

Care este situaţia curentă în Republica Moldova? Care e raportul real dintre "teoria abstractă" şi "problemele practice reale" în curricula universitare actuale?

Cele expuse mai sus reprezintă doar cîteva amănunte, din multele demne de consideraţie, privind dinamica dezvoltării sistemelor de pregătire a cadrelor didactice în ţările Europei Centrale şi de Est. Lecturarea altor materiale la acelaşi subiect ar putea genera, probabil, mai multe întrebări decît cele enunţate de noi pe marginea tezelor privind starea de lucruri din ţara noastră în acest domeniu. ***Ar fi interesantă o analiză la care s-ar putea angaja chiar cadrele universitare de la facultăţile noastre pedagogice şi studenţii – viitori pedagogi. Acestea sînt doar cîteva dintre aspectele la care revista noastră aşteaptă contribuţiile cititorilor – profesori şi studenţi, factori de decizie preocupaţi de problemele pregătirii şi perfecţionării cadrelor didactice.***

În ce măsură s-au schimbat structura şi conţinutul programelor şi planurilor de învăţămînt de la noi, în ultimii 10 ani, pentru a putea pregăti studenţii să răspundă la provocările realităţilor şcolare? În ce măsură pot răspunde programele de perfecţionare oferite de aceleaşi facultăţi necesităţilor reale ale cadrelor didactice din cîmpul muncii?

[1] Teze din raportul prof. Jiríí Kotásek (Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea "Karlov", Praga, Cehia) la Conferinţa a 24-a anuală a Asociaţiei Europene pentru Educaţia Profesorilor, 20 august – 5 septembrie 1999, Leipzig: *Problemele privind reformarea pregătirii cadrelor didactice* (Selectare, traducere şi comentarii – Liliana Nicolaescu).

[2] OKI – Institutul Naţional pentru Educaţie Publică din Budapesta. *Educaţia în Ungaria. 1997,* Budapesta, 1998.

[3] Janowski, A. *Reforma a model nauczyeciela.* (O reformă şi un model al profesorului) //Nowe w szkole 1998-1999, Varşovia.

[4] Conferinţa Internaţională pentru Educaţie a U.N.E.S.C.O., Geneva, 1996;
Conferinţa Mondială a U.N.E.S.C.O. pentru Problemele Învăţămîntului Superior, Paris, 1998;
Conferinţa a 24-a anuală a Asociaţiei Europene pentru Educaţia Profesorilor (ATEE) – "*Nivelul cunoştinţelor profesionale ale cadrelor didactice şi disciplinele de referinţă în cadrul instruirii profesorilor"* - Leipzig, 30 august – 5 septembrie 1999;
Conferinţa a 25-a anuală a Asociaţiei Europene pentru Educaţia Profesorilor (ATEE) –*Problemele formării profesionale a cadrelor didactice şi cooperarea globală. O cale pentru autoinstruirea permanentă*, Barcelona, 28 august – 2 septembrie 2000.

[5] Janowski, A. *Reforma a model nauczyeciela.* (O reformă şi un model al profesorului) //Nowe w szkole 1998-1999, Varşovia.

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

Perfecționarea cadrelor didactice în Japonia

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

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

Perfecționarea este obligatorie pentru profesorii şcolilor publice, indiferent de stagiul lor de muncă. Atît perfecționarea cadrelor didactice, cît şi cercetările în domeniu se desfăşoară, de cele mai multe ori, în instituțiile de învățămînt. Conform directivelor Ministerului Educației şi ale consiliilor prefecturale şi municipale, profesorilor de la şcolile publice li se oferă cursuri de perfecționare cu o durată minimă de 20 de zile per an, fără a se ține cont de domeniul de activitate, stagiul de muncă etc.

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

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

La organizarea şi desfăşurarea cursurilor de perfecționare şi a activităților de cercetare îşi aduc contribuția atît Ministerul Educației, cît şi multe organizații ale profesorilor.

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

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

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

Selectare şi adaptare: Victor Koroli





Tatiana **TURCHINĂ**

„Educaţia pentru fiecare” – principiu fundamental al sistemului educaţional danez

Piaţa muncii, fluxul informaţional, concurenţa solicită noi abilităţi şi competenţe din partea angajaţilor. Lumea afacerilor, industria, medicina, sfera serviciilor publice tot mai insistent reclamă specialişti de calitate înaltă.

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

Articolul de faţă îşi propune să aducă la cunoştinţă unele aspecte ale politicii educaţionale din Danemarca care reflectă cu fidelitate sistemul democratic al acestei ţări. Cuvintele-cheie ale educaţiei sînt: Democraţie, Egalitate, Dialog.

Formarea tinerilor şi adulţilor ocupă un loc important în cadrul sistemului educaţional danez. Ei au la dispoziţie o varietate de opţiuni pentru a-şi continua studiile atît teoretico-ştiinţifice, cît şi cele vocaţionale.

Sistemul educaţional danez este organizat astfel încît fiecare are posibilitatea de a alege una din direcţiile expuse mai jos, de a-şi continua studiile imediat după cl.I-IX sau mai tîrziu, de a obţine o altă calificare sau de a-şi dezvolta noi abilităţi.

Vom prezenta o descriere succintă a structurii educaţiei tinerilor şi adulţilor care se realizează la două niveluri:

I. Educaţia secundară care include:

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



   b) cursuri de pregătire pentru examene (HF).
2. Educaţia secundară vocaţională

II. Educaţia superioară:

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

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

În Danemarca aproximativ 95% din elevii ce absolvesc 8-9 clase au posibilitatea de aşi continua studiile la şcolile secundare sau vocaţionale.

„Gymnazium” este una dintre formele educaţiei secundare superioare generale, în care învaţă 38% din elevii cu studii secundare primare. După trei ani de studii, elevii, prin susţinerea unor examene în scris, primesc calificativul pentru admitere la universitate sau la alte instituţii superioare. Obiectivul „Gymnazium”-ului îl constituie instruirea generală şi pregătirea teoretico-ştiinţifică pentru continuarea studiilor. Studenţii pot opta pentru unul dintre cele două profiluri: lingvistic şi matematic. În „Gymanzium” se practică divizarea disciplinelor în *obligatorii* (aceleaşi pentru toate şcolile) şi *opţionale* (variază de la o şcoală la alta).

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

O altă formă opţională de studii secundare este *educaţia vocaţională* şi *training-urile*, al căror scop este calificarea studenţilor pentru angajarea în cîmpul muncii. Circa 57% din tineri urmează colegiile vocaţionale. Merită atenţie faptul că reprezentanţii pieţei muncii sînt implicaţi direct în activitatea colegiilor vocaţionale. Întreprinderile, companiile sînt parteneri în elaborarea şi implementarea programelor de învăţămînt. Modificarea conţinutului şi a structurii programelor are loc în cooperare sau la solicitarea comitetelor sau consiliilor speciale ce

coordonează ofertele de pe piaţa muncii. Astfel, se tinde spre minimalizarea distanţei dintre înregistrarea noilor necesităţi de competenţă şi introducerea acestora în educaţia specialiştilor.

În Danemarca funcţionează 4 tipuri de colegii vocaţionale:

– tehnice;
– economice;
– agricole;
– de asistenţă socială şi protecţie a sănătăţii.

Colegiile oferă patru categorii de programe:

– educaţia vocaţională şi training;
– educaţia secundară vocaţională superioară (HHX, HTX);
– Programul *Diplomei academice*;
– educaţia continuă pentru adulţi.

Programa de instruire se focusează pe învăţare, mai puţin pe predare. Studenţii sînt antrenaţi să-şi aleagă şi să-şi gestioneze propriul proces de instruire prin elaborarea unui plan individual de studiu.

În cadrul educaţiei vocaţionale, nu există conceptul de *clasă*. Activitatea se desfăşoară în grupe organizate în funcţie de necesităţi, profesorii fiind doar facilitatori ai acesteia.

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

Nivelul I – de bază: studenţii frecventează disciplinele obligatorii şi opţionale care oferă dezvoltarea unor abilităţi relevante domeniului ales.

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

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

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

Educaţia secundară vocaţională superioară constă din două tipuri de cursuri, cu durata de trei ani, frecventate de 16% din elevii absolvenţi ai claselor I-IX. Obiectivul acestora este pregătirea studenţilor pentru admiterea la instituţiile superioare şi pentru angajarea în cîmpul muncii.

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



celor opţionale. La decizia studentului, cursul opţional poate fi transformat în obligatoriu.

Admiterea la cursurile în cauză se face în baza studiilor primare secundare în urma examenelor la obiectele relevante susţinute cu o notă de promovare. Absolvenţii acestora au posibilitatea să-şi continue studiile la colegiile vocaţionale de la nivelul II.

Programul *Diplomei academice* presupune studii tehnice şi economice superioare (2 ani). Cursurile sînt, în fond, teoretice, iar la absolvirea lor studenţii obţin o diplomă de specialitate recunoscută pe plan internaţional.

Profesorii au studii universitare şi experienţă în domeniul tehnic sau economic.

Programul *Educaţia continuă* este orientat spre cei care au renunţat la studii sau au nevoie de recalificare. Colegiile vocaţionale oferă adulţilor programe speciale flexibile.

Colegiile vocaţionale oferă cursuri de calificare adulţilor cu studii necomplete, care au fost angajaţi în cîmpul muncii după şcoala primară secundară. Cursanţii pot opta pentru frecventarea unor anumite obiecte.

Programul *Diplomei academice* este valabil pentru adulţii calificaţi încadraţi în activitate profesională. Cursantul face studii conform unui program elaborat individual.

În Danemarca, agricultura este ocupaţia a circa 4% din populaţie şi constituie 15% din exportul naţional de produse. Cele 25 de colegii cu profil agricol pregătesc studenţii pentru a se angaja la întreprinderile agricole sau pentru admiterea la Universitatea Regală de Veterinărie şi Agricultură, unde studiile durează 3 ani şi 6 luni. Programul include 3 perioade de bază (8, 20 şi 24 săptămîni) ce alternează cu perioade de efectuare a practicii de producţie.



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

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

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

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

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

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

Pe lîngă aceste instituții este binevenită rețeaua de şcoli pentru instruirea adulților, printre care:

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

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

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

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

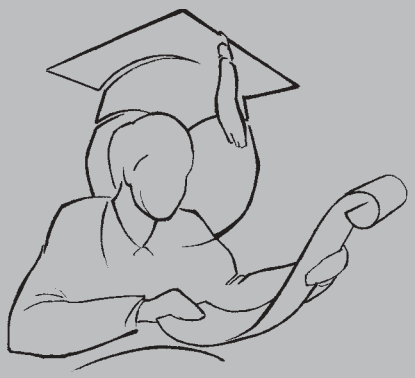
Datorită varietății de instituții pentru tineri şi adulți, sistemul educațional din Danemarca reuşeşte să contribuie la dezvoltarea socială şi economică, să furnizeze specialişti ce corespund solicitărilor pieței muncii.

Educația este apreciată ca o adevărată investiție în viitorul societății.

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

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

Michel Eyquem de Montaigne



O speranţă pentru şcolile din Republica Moldova



Vitalie **POPA**

Printre evenimentele cu impact major asupra viitoarelor activităţi ale Centrului Educaţional PRO DIDACTICA se înscrie atelierul *Autoevaluarea şcolii* organizat între 11-13 mai 2001 de Programul *Evaluarea Unităţii Şcolare* în colaborare cu Universitatea Metropolitană din Leeds (Marea Britanie), reprezentată de dr., prof. Paul Clarke. Cititorii îşi amintesc, probabil, de interviul acordat de prof. Clarke revistei *Didactica Pro…* în nr. 3, unde se referea la intenţia elaborării unui proiect de colaborare între cele două instituţii, intenţie care începînd cu februarie 2001 a devenit realitate.

Activităţile atelierului *Autoevaluarea şcolii* s-au desfăşurat cu participarea reprezentanţilor Direcţiilor Generale Judeţene de Învăţămînt, Tineret şi Sport, a directorilor şi directorilor adjuncţi ai acestor instituţii, precum şi a specialiştilor principali şi a inspectorilor. De asemenea, la atelier au participat şi directorii şcolilor implicate în proiectul-pilot.

Obiectivul major al atelierului a fost crearea premiselor pentru construirea unui dialog constant între reprezentanţii diferitelor structuri ale sistemului educaţional din Moldova prin instituirea unei reţele naţionale de şcoli angajate permanent într-un proces de autoevaluare.

Realizate într-o atmosferă favorabilă atingerii obiectivelor propuse, activităţile atelierului au relevat necesitatea aplicării unor noi soluţii pentru problemele cu care se confruntă şcolile din Moldova, precum şi asigurarea unei colaborări între şcoli, prin intermediul căreia ar avea acces la cele mai reuşite practici educaţionale şi, desigur, posibilitatea de a le implementa în comunităţile în care activează.

Următoarea etapă a desfăşurării proiectului o constituie organizarea unei tabere de vară pe parcursul căreia reprezentanţii Direcţiilor Generale Judeţene de Învăţămînt, Tineret şi Sport vor elabora





planurile activităţilor pentru anul de studii 2001 – 2002, ceea ce va permite realizarea obiectivelor propuse şi obţinerea unor noi rezultate în colaborarea dintre instituţiile implicate în reforma sistemului educaţional.

***

PRO DIDACTICA ÎN CONTEXT REGIONAL

În ultimul timp, forma cea mai răspîndită de organizare a proceselor pentru realizarea unor obiective o constituie *proiectul*. În Republica Moldova există instituţii specializate în instruirea celor ce doresc să elaboreze proiecte pentru obţinerea de fonduri de la agenţiile internaţionale de dezvoltare. De asemenea, există multe organizaţii neguvernamentale care pe parcursul ultimilor ani au reuşit să obţină finanţări suplimentare, fapt datorat competenţei acestora de a elabora proiecte coerente, cu obiective clare şi realizabile, relevante pentru situaţia beneficiarilor.

Oricum, experienţa demonstrează că un proiect bine conceput nu înseamnă întotdeauna şi un plan sistematizat. Finanţatorii sînt întotdeauna interesaţi de modul în care proiectele respective vor fi estimate, ceea ce presupune necesitatea încorporării unui sistem de evaluare la diferite niveluri. La argumentul dat mai poate fi plusat şi altul ce ţine de integritatea organizaţiilor care administrează proiecte: dacă organizaţia într-adevăr are intenţii serioase privind modul în care sînt implementate activităţile proiectului, fiind interesată şi de impactul lor asupra beneficiarilor, atunci evaluarea devine o sursă constantă de dezvoltare organizaţională optimă.

Ţinînd cont de cele expuse mai sus, dorim să oferim o soluţie integrală pentru instituţiile ce solicită obţinerea unor fonduri suplimentare de la donatori străini, dar care urmăresc şi eficientizarea propriilor activităţi prin elaborarea şi implementarea unor procedee de evaluare a proiectelor pe care le administrează – ***MAPA-Project***. Aceasta constituie o metodologie integrală de planificare şi evaluare a proiectelor, elaborată de Ulrich Schiefer, profesor la Institutul de Management din Lisabona (Portugalia) şi Reinald Dőebel, profesor la Universitatea din Muenster (Germania).

Prin intermediul unui ciclu de seminarii organizate de Institutul pentru Politică Educaţională Budapesta (Ungaria), această metodologie a devenit parte constitutivă a competenţelor de elaborare şi implementare a proiectelor a două organizaţii din Republica Moldova: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi Alianţa de Microfinanţare din Moldova, care nu doar o aplică în propriile activităţi, ci contribuie şi la promovarea ei prin reţeaua Fundaţiilor Soros din spaţiul ex-sovietic.

În acest sens, în perioada 31 mai - 5 iunie 2001 Fundaţia pentru o Societate Deschisă din Georgia a găzduit seminarul *Planificarea şi evaluarea programelor educaţionale* organizat de Institutul pentru Politică Educaţională, la care au participat reprezentanţi ai diferitelor programe din cadrul Fundaţiilor Soros din Georgia, Uzbekistan, Azerbaidjan, Kazahstan şi Ucraina.

În calitate de facilitatori ai acestui atelier au fost Igor Pădure, Directorul Executiv al Alianţei de Microfinanţare din Moldova şi subsemnatul, Coordonator de Program la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

Activităţile acestui atelier au demonstrat o dată în plus interesul sporit pentru tehnicile de planificare şi evaluare – instrumente de eficientizare a managementului proiectelor şi de îmbunătăţire a performanţelor organizaţionale.



Investiția în educație



Sofia **BOLDURATU**

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

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

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

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

Sistemul educațional

Finanțat în totalitate de stat, sistemul educațional al Danemarcii asigură tuturor o instruire continuă în diferite tipuri de şcoli, în funcție de dorința educabililor care-şi pot continua studiile pînă la o vîrstă mai înaintată. Sistemul este bine gîndit, perfect ancorat în realitate şi armonizat cu tendințele moderne pe plan internațional, păstrînd totodată şi elemente tradiționale, a căror eficiență a fost confirmată pe parcursul anilor.

Structura sistemului educațional

- *Educația preşcolară*

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

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

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

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

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

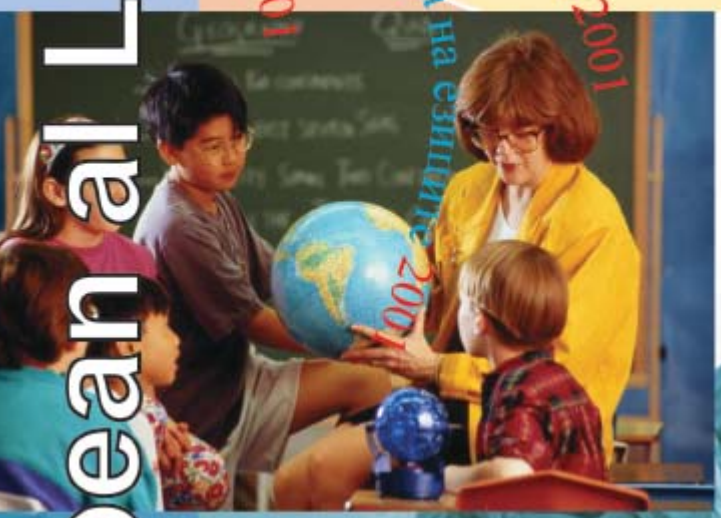
Responsabilitatea pentru instruirea şi educația copiilor le revine cadrelor didactice. Pregătirea lor profesională se face în instituții speciale, de aceea ulterior ele sînt competente să țină cursuri la patru discipline diferite. Profesorii au o mare libertate în activitate, fac *ceea ce* consideră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

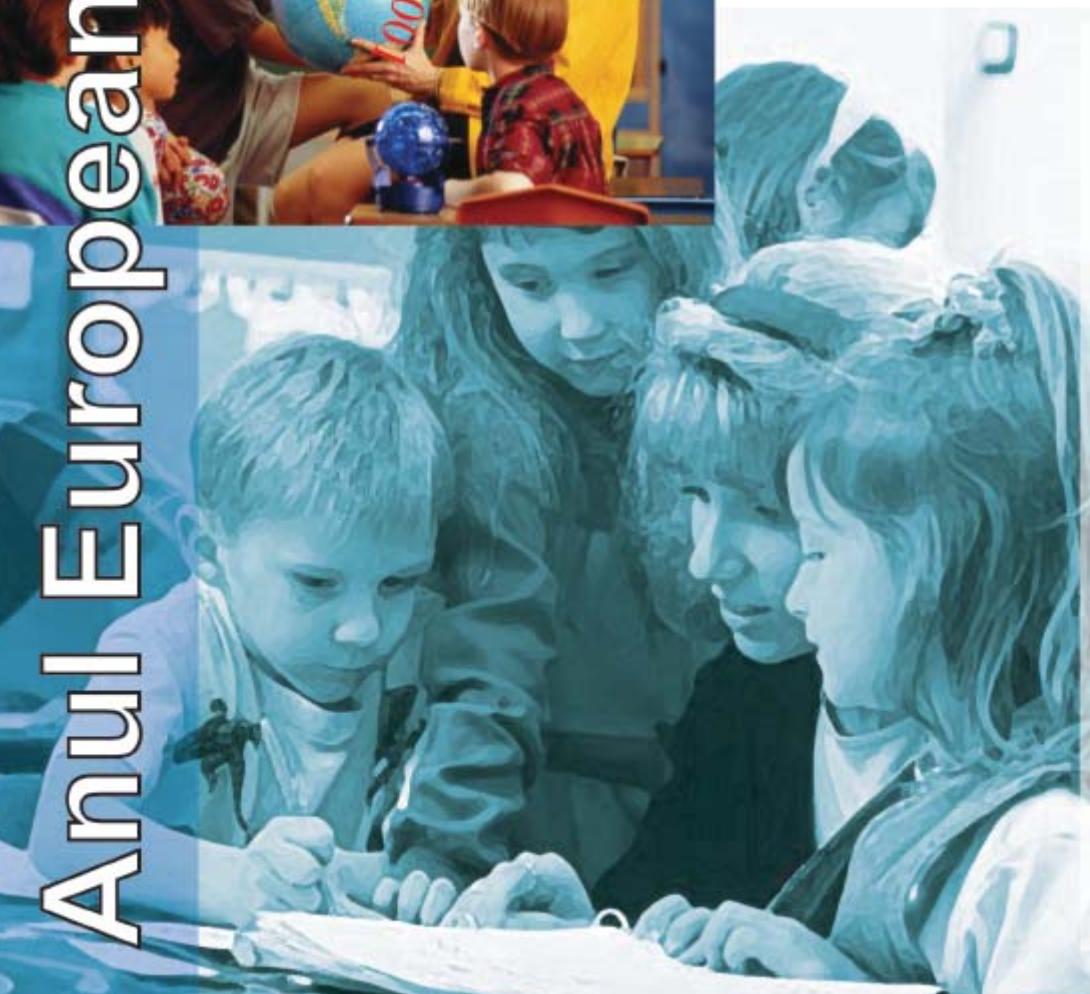
Ministerul Educației decide şi recomandă ce discipline – obligatorii şi opționale – urmează a fi studiate, precum şi numărul minim de ore. Consilierii comunității, împreună cu profesorii şi directorii, stabilesc majorarea sau micşorarea numărului de ore recomandate la disciplinele respective. Începînd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

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

Anul European al Limbilor 2001

Anul European al Limbilor 2001
Año Europeo de las Lenguas 2001
Année européenne des langues 2001
Anno europeo delle lingue 2001
Anul European al Limbilor 200
Europäisches Jahr der Sprachen 2001
European Year of Languages 2001
Ano Europeu das Línguas 2001
Европейский год языков 2001
Європейський рік мов 2001
Европейската година на езиците 2001
Europa dillerin yılı 2001





Ion VATAMANU

CUVINTELE

Şi-s toate demne şi stăpîne,
Şi-s poruncite-aşa de mama,
Şi sună cînd le baţi arama,
Şi-s toate demne şi stăpîne.

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

Şi-s toate vii, iar viaţa lor
Se luptă să înfrunte moartea,
Şi-şi compun din viaţă cartea,
Şi-s toate vii, şi-i viaţa lor.

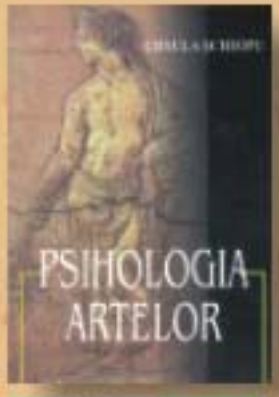
Iar tu le curăţă şi drepte
Le spune-n faţa orişicui,
Să te-nţeleg şi eu ce spui,
Iar tu le curăţă şi drepte

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

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



EX LIBRIS



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

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

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

Astfel, *psihologia artelor* este o disciplină care, diagnosticând arta ca produs superior, evoluția ei, creatorul și destinul acestuia adesea nerăsplătit și condamnat uitării, dar și *psihologia consumatorilor de artă*, ne ondeamină la un nou stil de viață: mai curat și mai încărcat de meditații, de căutare a surselor de



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

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

gândească corect, să argumenteze, să demonstreze. Ca potențial cititor e vizat liceanul, dar și absolventul, profesorul de filozofie. Lucrarea ar putea fi o plăcere intelectuală pentru orice cititor (tânăr sau vârstnic) care, *într-o lume unde valorile unce nu s-au aezat, găsește un punct de sprijin pentru a-și susține și promova ideile*. Originalitatea concepției moderne constă în realizarea unui sistem accesibil de teste, "urcușul" rezolvării, uneori destul de greu, fiind facilitat de autor prin indicații și modele de rezolvare. „Jucându-se" cu aceste teste, cititorul își va însuși fără efort fundamentele logicii clasice și



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

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

Cartea se adresează, cu precădere, educatoarelor și învățătorilor, dată fiind relația foarte strânsă dintre învățământul preșcolar și cel școlar primar și argumentează

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

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

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



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

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

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

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

Rubrică realizată de Maria BALAN

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

Pînă într-a VII-a inclusiv nu se pun note şi toţi elevii promovează clasa. Evaluarea se face prin aprecieri verbale: *ai făcut bine; ai putea face şi mai bine; ţi-a reuşit foarte bine* etc.

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

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

În fiecare regiune funcţionează centre de resurse informaţionale de susţinere a profesorilor, care pun la dispoziţia celor interesaţi servicii de livrare (la domiciliu sau la şcoli) a literaturii de specialitate, a materialelor didactice, înregistrărilor radio şi TV. Tot aici, profesorii primesc consultaţii, asistenţă metodică în materie, frecventează cursuri de perfecţionare, fără de care nu pot face faţă cerinţelor.

Ciclul secundar cuprinde clasele X-XII, gimnaziul, şcolile vocaţionale, alte tipuri de şcoli. În gimnazii copiii sînt pregătiţi pentru admitere în instituţiile superioare. În şcolile vocaţionale şi în alte tipuri de şcoli, pe lîngă o pregătire generală, elevii obţin şi o specialitate. Actualmente, 88% dintre copii frecventează acest ciclu, 35% – în gimnazii şi 53% – în şcoli vocaţionale, la absolvire obţinînd o diplomă. Astfel, 12% din numărul total de elevi nu fac studii secundare şi nu au diplomă. Pentru anii următori se prevede micşorarea acestui indiciu pînă la 5%.

Treapta superioară cuprinde:

- *universităţile*, în care se studiază pe parcursul a 5-7 ani, inclusiv o perioadă rezervată practicii în instituţiile de profil;
- *colegiile*, instituţii în care se studiază 3-4 ani;
- *cursurile de scurtă durată* de 2 ani, pentru specializare într-o meserie.

De la 18 ani studenţii primesc bursă de stat, stabilită în funcţie de taxa plătită de părinţi. După vîrsta de 20 de ani bursele sînt egale pentru toţi.

Absolvenţii universităţilor nu au o pregătire în domeniul pedagogiei şi psihologiei. Cei care doresc să devină profesori urmează cursuri de specializare (2 ani), unde studiază disciplinele respective, precum şi metodica predării acestora.

Din informaţiile puse la dispoziţie şi din discuţiile cu profesorii, putem desprinde cîteva principii generale ce caracterizează filozofia demersului educaţional în Danemarca:

- tot ce are fiinţa umană este dat *a priori* şi este important ca acest tezaur să fie valorificat prin educaţie;
- copiii sînt învăţaţi să gîndească;
- scopul educaţiei nu este de a-i face pe copii „deştepţi", ci de a le cultiva încrederea în propriile forţe;
- copiilor talentaţi nu li se oferă un statut special, toţi sînt egali şi diferiţi în acelaşi timp;
- copiii învaţă prin experienţă şi acţiune;
- copiii nu sînt întrebaţi ce ştiu, ci li se solicită exprimarea propriilor gînduri;
- notele nu constituie un factor de primă importanţă, accentul fiind pus nu pe achiziţionarea cunoştinţelor, ci pe încrederea în sine, în convingerea de a reuşi;
- „materia primă" a Danemarcii sînt oamenii, de aceea se investeşte mult în ei.

Acesta este, în linii generale, specificul sistemului educaţional din Danemarca, al cărui scop primordial îl constituie sporirea calităţii vieţii oamenilor.



Valentina **CHICU**

Şcolile rurale: probleme şi soluţii

Şcolile de pretutindeni se află astăzi în mijlocul unui ocean al schimbărilor şi se confruntă cu exigenţele unor reforme educaţionale fără precedent. Apar multiple probleme care cer abordări noi, originale. Dificultatea soluţionării acestora în cazul şcolilor rurale se amplifică sub presiunea unor factori specifici timpului şi contextului dat, printre care:

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

cazul profesorilor) şi personale (în cazul elevilor);

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

În acest context, ar fi cazul să li se acorde şcolilor rurale atenţia şi susţinerea pe care o merită, deoarece ele nu beneficiază astăzi de un sprijin adecvat din partea statului. În consecinţă, elevii de la sate, la admiterea în instituţiile de învăţământ superior, nu întotdeauna au competenţele necesare pentru a concura cu absolvenţii şcolilor orăşeneşti. Colaboratorii Centrului de Resurse Educaţionale din Lvov, Ucraina, şi-au propus un studiu comparativ al performanţelor obţinute de studenţii instituţiilor de învăţământ superior – absolvenţi ai şcolilor urbane şi rurale. Datele investigaţiilor au demonstrat că 2/3 din numărul absolvenţilor şcolilor rurale, după primul an de adaptare la facultate, ating în anii următori performanţe superioare celor ale absolvenţilor şcolilor orăşeneşti. Este dovada existenţei unui potenţial înalt care în şcoala rurală nu a avut condiţii necesare pentru dezvoltare.

Centrul de Resurse Educaţionale, prin Proiectul *Iniţiative Civice în Reformarea Politicilor Educaţionale în Localităţile Rurale,* a organizat la 24-28 aprilie 2001 cel de-al II-lea Forum Internaţional al Iniţiativelor Educaţionale.

Participanţii – reprezentanţi ai puterii de stat şi ai organizaţiilor neguvernamentale, savanţi şi practicieni din învăţământul preuniversitar şi postuniversitar – s-au întrunit pentru un schimb de experienţă în realizarea reformelor educaţionale, un schimb de idei ce ţin de perspectivele redimensionării învăţământului în Europa Centrală şi de Est.

Aria subiectelor abordate în atelierele de lucru a cuprins variate aspecte ale problematicii şcolilor rurale:

• colaborarea organizaţiilor neguvernamentale cu organele puterii de stat şi ale administraţiei publice locale în dezvoltarea şcolii ca centru de renaştere educaţională, culturală şi economică la sate;

• abordările noi în soluţionarea problemelor de finanţare şi asigurare tehnico-materială a instituţiilor şcolare de la sate;

• şcolile incomplete;

• perfecţionarea continuă a cadrelor didactice din localităţile săteşti;

• computerizarea şcolilor rurale.

Comunicările şi discuţiile de lucru s-au axat pe noile modalităţi de soluţionare a problemelor similare existente în diferite ţări.

Colegii din Ucraina au descris şi ne-au oferit posibilitatea (prin vizite în şcoli) de a face cunoştinţă cu experienţa proprie în crearea unor asociaţii de susţinere a instituţiilor şcolare care reuşesc să focuseze în egală măsură eforturile organelor puterii de stat şi locale; ale bisericii; ale reprezentanţilor business-ului mic şi mijlociu, părinţilor, persoanelor fizice şi juridice; ale întregii comunităţi în soluţionarea problemelor şcolii.

Prin Proiectul *Şcoala şi Internetul. Internetul şi clasa,* desfăşurat în Polonia*,* s-a reuşit conectarea la Internet a 580 de şcoli săteşti, ceea ce a permis extinderea serviciilor prestate de profesori şi şcoli, care au devenit centre de dezvoltare comunitară.

În calitate de participant al acestui forum din partea C.E. PRO DIDACTICA, am relatat colegilor despre proiectele desfăşurate pentru profesorii din localităţile săteşti din Moldova: *Şcoala 2000+*, *Autoevaluarea şcolii*, *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, *Tehnologii educaţionale*, în cadrul cărora sînt organizate:

– training-uri deschise (şi în teritorii) pentru cadrele didactice din republică, menite să răspundă unor nevoi actuale de dezvoltare profesională;

– cicluri de seminarii în probleme de eficientizare şi optimizare a procesului educaţional;

– consultanţă psihopedagogică (individuală şi de grup).

Au fost importante şi discuţiile în afara orelor de program, deoarece s-au punctat noi perspective de colaborare, menite să găsească noi abordări şi soluţii pentru depăşirea blocajelor existente şi pentru realizarea reformei educaţionale în localităţile rurale.

Cunoașterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea

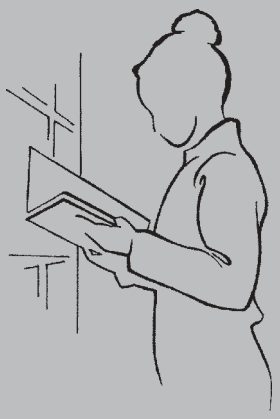
Modelul andragogic

Jocul, un simbol al luptei



Un copac creşte dintr-un lăstar
minuscul,
Un turn se naşte dintr-un morman
de pămînt,
O călătorie de mii de mile începe
cu un pas.

Dao De Jing





Anatol CIOBANU

Anul 2001 – Anul European al Limbilor

cunoaşterea limbilor – un imperativ al secolului al XXI-lea

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

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

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

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

1. Salvgardarea patrimoniului comun al popoarelor Europei – limbile materne naționale, vii (adică *les langues vivantes*, după cum le numesc francezii), numărul lor ajunge ≈ la 40.
2. Studierea mai intensă a limbilor europene (de circulație largă şi mai puțin largă).
3. Reanimarea şi protejarea limbilor regionale sau minoritare istorice din Europa, care sînt în pericol să dispară; numărul acestora este foarte mare, circa 225.

Să analizăm, pe scurt, la fiecare obiectiv.

I.

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

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

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

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

(N.Costenco)

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

Omul gîndeşte în baza limbii. Cu ajutorul limbii el îşi exteriorizează gîndurile şi sentimentele ce-l asaltează.

Scriitorul francez Prosper Mérimée spunea că „*La langue a été donnée à l'homme pour exprimer sa pensée",* iar lingviştii elveţieni, de mare rezonanţă, Charles Bally şi Albert Sechéhaye erau convinşi că „*Bien parler et bine penser est une même chose*" – „*A vorbi bine şi a gîndi bine este acelaşi lucru*". Se poate afirma şi invers: „*Bien penser et bien parler est une même chose*".

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

Bogăţia unei limbi, varietatea de expresie, abundenţa vocabularului, prezenţa tuturor stilurilor funcţionale (artistic, ştiinţific, administrativ, juridic etc.) ne demonstrează un înalt nivel spiritual, social, moral, intelectual al societăţii respective.

Nu în zadar Cervantes (1547-1616) menţiona că *„În ştiinţă se intră pe uşa limbii"*, iar mai tîrziu filozoful iluminist francez Étienne Bonnot de Condilliac (1715-1780) scria: „*Vrei să înveţi ştiinţele cu uşurinţă? Începe prin a-ţi învăţa limba*".

Remarcăm cu satisfacţie că în ultimii 10-11 ani, de cînd funcţionează *Legislaţia Lingvistică* în republica noastră, se observă un progres în ceea ce priveşte însuşirea normelor literare ale limbii române, utilizarea unui limbaj mai îngrijit de către elevi, studenţi, intelectuali, oameni de diferite profesii, la figurat spus: „*De la opincă pînă la Vlădică*" şi „*De la portar pînă la parlamentar*".

Cu toate acestea, limba oficială (de stat) încă nu-şi ocupă locul său legitim, în viaţa Republicii Moldova, deoarece nu peste tot se respectă Legislaţia Lingvistică. În unele organizaţii, unităţi comerciale, firme, departamente şi chiar ministere decurge anevoios implementarea legilor despre limba de stat şi grafia latină. Controalele efectuate pe teren de către organele abilitate (Departamentul Relaţii Naţionale şi Funcţionarea Limbilor şi Centrul Naţional de Terminologie) vorbesc elocvent despre încălcări grave ale Legislaţiei Lingvistice (Nu voi recurge la nominalizări concrete, deoarece rezultatele controalelor au fost publicate în presă, audiate şi discutate în şedinţele Comisiei Republicane pentru Controlul asupra Realizării Legislaţiei privind Funcţionarea Limbilor de pe lîngă Guvernul Republicii Moldova).

Cu regret, a fost sistată atestarea cadrelor alolingve la cunoaşterea limbii române; nu s-a efectuat recensămîntul populaţiei care urma să aibă loc în 1999; în mass-media nu predomină presa naţională.

Limba de stat încă nu a devenit *de facto* limbă de comunicare interetnică în Republica Moldova. E o situaţie ieşită din comun, neobişnuită, inatestabilă în ţările europene. G.Coşbuc, în altă ordine de idei, scria: „*Limba este singura avere comună a unui popor".*

Şi atunci ne întrebăm: cum poate exista normal o ţară suverană şi independentă ai cărei cetăţeni (la noi – o parte considerabilă dintre ei) se eschivează a poseda „singura (lor) avere comună" (vorba lui Coşbuc), absolut necesare şi de importanţă vitală pentru o bună şi normală funcţionare a statului!

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

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

II.

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

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

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

Vechii romani spuneau că cine ştie mai multe limbi, are mai multe inimi, iar chinezii cred şi acum că „*Omul este de atîtea ori om cîte limbi ştie".* Fireşte, astăzi, poligloţi sînt puţini, dar fiecare om, trecut prin şcoli, ar trebui să posede măcar 2-3 de limbi nematerne, mai răspîndite în lume.

Europa este un continent multilingv şi multicultural. Aşadar, cunoaşterea, pe lîngă limba maternă, a altor (cîtorva) limbi europene deschide noi orizonturi:

- avantajează călătoriile;
- facilitează contactele personale şi în interes de serviciu;
- înlesneşte studiile (liceale şi universitare) în diferite ţări;
- permite cetăţenilor Uniunii Europene a se angaja oficial în cîmpul muncii în orice ţară membră a Uniunii Europene;
- facilitează obţinerea unor funcţii, promovarea mai rapidă în cariera profesională, politică şi, desigur, majorarea de salariu.

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

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

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

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

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

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

1. Engleza – 47%
2. Germana – 32%
3. Franceza – 26%
4. Italiana – 18%
5. Spaniola – 14%
6. Olandeza –7%
7. Greaca – 3%
8. Portugheza –3%
9. Suedeza – 3%
10. Daneza –2%
11. Finlandeza – 1%

– în sistemul de învățămînt din țările Uniunii Europene limbile sînt studiate de către elevi după cum urmează:

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

Aceasta-i situația!

III.

Vom trata pe scurt obiectivul al treilea – reanimarea şi protejarea limbilor regionale sau minoritare ce riscă să dispară. Prin noțiunea de *limbi regionale sau minoritare istorice* trebuie înțelese „*limbile folosite în mod tradițional într-o anumită zonă a unui stat de către cetățenii acelui stat, care constituie un grup numeric inferior restului populației"* (***Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare***, Art. 1, p.2).

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

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

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

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

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

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

Cu mult rezon poetul Victor Teleucă scria în anul 1966:

Mai dulce şi mai bună decît toate
e pentru mine limba mea
şi pentru tine limba ta,
şi pentru dînsul limba lui.

O altă limbă mai frumoasă nu-i
Din care omul cîntecul îşi scoate.

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

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

În oraşele, orăşelele şi satele Moldovei funcţionează un număr suficient de şcoli cu predarea numai în limba rusă; şcoli cu predarea în limbile: găgăuză, ucraineană, bulgară, ivrit sau numai clase cu predarea în limbile enumerate; avem şi şcoli în care limbile minorităţilor se predau deocamdată doar ca disciplină şcolară.

Şi totuşi în domeniul instruirii preuniversitare a elevilor constatăm un fapt curios (ca să nu spunem paradoxal). Mulţi părinţi alogeni (care ţin de diverse diaspore) sînt tentaţi a-şi trimite copiii să înveţe nu în limba oficială (română), şi nu în limba minorităţii respective, ci în terţă limbă – cea rusă.

Să apelăm la unele date statistice. În Republica Moldova fiecare al treilea elev frecventează şcolile cu predarea în limba rusă. Din cei 460.000 de elevi aproximativ 147.647 frecventează şcolile ruse. În republică funcţionează 1085 de şcoli româneşti, 257 de şcoli ruse şi 114 şcoli mixte româno-ruse. Se ştie că şcolile mixte sînt în principiu rusofone.

În Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia, unde populaţia găgăuză constituie doar 47% din numărul total de locuitori, funcţionează 55 de şcoli, dintre care doar una este română, 50 ruse şi 4 mixte.

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

O asemenea atitudine a unor cetăţeni ai unei republici naţionale, suverane şi independente, este greu explicabilă.

Pe de o parte, Consiliul Europei pledează pentru susţinerea şi protejarea limbilor minoritare, statul Moldova asigură condiţii favorabile, în acest sens, pe de altă parte însă mulţi reprezentanţi ai etniilor conlocuitoare neglijează (ca să nu spunem resping) această ofertă.

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

Mulţi alogeni îşi duc traiul în Franţa, Bulgaria, Grecia, Marea Britanie, Ungaria, Slovacia, Cehia, România, dar toţi studiază şi cunosc limba ţărilor respective.

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

Statul german nu le interzice să-şi înfiinţeze şcoli, centre de păstrare a religiei, a culturii, dar nu finanţează aceste acţiuni” (***Moldova Suverană***, 27 noiembrie 1993).

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

Problema aceasta se exclude *ab initio*!

În lumina celor spuse mai sus, Republica Moldova apare ca model în rezolvarea chestiunilor legate de instruirea lingvistică şi, în general, naţională a cetăţenilor ei.

În ciuda penuriei materiale, a calamităţilor şi dificultăţilor de tot felul, populaţia majoritară, autohtonă, tolerantă prin firea sa, deschisă şi binevoitoare faţă de cei doriţi a convieţui în pace şi înţelegere cu ea, face tot posibilul ca să evite orice tensiune de ordin naţional, să manifeste tradiţionala toleranţă şi respect pentru oamenii de orice origine etnică ar fi.

În acest sens, aş vrea să-l citez *in extenso* pe unul dintre liderii comunităţii evreieşti din Republica Moldova, mult stimatul Teodor Magder, care în 1992 scria: *„Dacă Moldova este poate pe ultimul loc din lume privind situaţia economică, prin grija oficialităţilor faţă de minorităţi şi drepturile omului ea ocupă poate primul loc în lume la acest capitol*” (***Sfatul ţării***, 27 noiembrie 1992).

Comentariile ne par de prisos!

Să sperăm că Anul 2001 va fi un an al înţelegerii mutuale şi al conlucrării eficiente între ţările Europei, an de fortificare a prieteniei tradiţionale între cetăţenii majoritari şi cei minoritari din Republica Moldova, an al potolirii spiritelor lingvistice nesănătoase, distructive, care nu favorizează, ci împiedică progresarea societăţii noastre şi alinierea ei cît mai rapidă la Uniunea Europeană.

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

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

În limba ta
Ţi-e dor de mama,
Şi vinul e mai vin,
Şi prînzul e mai prînz.
Şi doar în limba ta
Poţi rîde singur,
Şi doar în limba ta
Te poţi opri din plîns,
Iar cînd nu poţi
Nici plînge şi nici rîde,
Cînd nu poţi mîngîia
Şi nici cînta,
Cu-al tău pămînt,
Cu cerul tău în faţă,
Tu taci atunce
Tot în limba ta.

(Poezia ***În limba ta****)*

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



Ion **MĂRGINEANU**

Demnitate şi îmbunătăţire
(ori condiţiile perfecţionării)

În asprele legi ale selecţiei naturale supravieţuiesc exemplarele cele mai viguroase, cele mai rezistente sau mai abile. Specia umană este dominată de aceleaşi legităţi, la care uneori s-ar mai putea adăuga şi alte caracteristici: cei mai harnici, cei mai frumoşi, cei mai inteligenţi etc. Chiar şi în secolul XXI, în unele state ale lumii se face uz de aceste principii absolut conştient şi metodic. Argumente găsim parţial în regiunile în care se acceptă poligamia. Adevărul este că tradiţia acestor popoare se suprapune cu o raţiune desăvîrşită: seminţia are nevoie de urmaşi care să poată rezista tuturor vicisitudinilor, iar aceştia pot descinde doar de la purtătorii unui fond genetic verificat de împrejurări. *Multe flori sînt, dar puţine rod în lume o să poarte*... (M. Eminescu).

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

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

a. iniţiativa personală, autodidactică, care cuprinde şcoala, familia, strada, mediul înconjurător şi, parţial, şcoala primară;
b. iniţiativele organismelor de stat în perspectiva integrării sociale. La această fază individul îşi încropeşte un loc în comunitate, îşi determină propriile principii. Societatea îl primeşte, dar are grijă să-l modeleze potrivit tradiţiei;
c. iniţiativa grupurilor de vîrstă, branşă, preocupări.

Acum el, omul, observă dimensiunile insuficienţelor şi superioritatea. Conştientizează realitatea şi planifică succesiunile. Toate trei încorporează aceleaşi probleme, dar la scară diferită. Important este să oferim condiţii egale celor care vor şi au şanse reale să se îmbunătăţească şi să dea randament. Stimulentul acestei îmbunătăţiri ar fi realizarea interesului personal, dar şi social. Procesul perfecţionării nu cunoaşte limite, el se lansează de la o etapă deja cucerită şi bine stăpînită.

Timpul şi schimbările survenite în societate modifică criteriile de apreciere a valorilor. Libertăţile democratice influenţează societatea atît pozitiv, cît şi negativ. Fundamentul social al acestor schimbări este, de regulă, mai puţin pregătit. De aceea urmările sînt de cele mai multe ori neacceptate şi dureroase, derutînd şi încetinind procesul de îmbunătăţire. Individul adoptă un comportament adaptiv, uneori în detrimentul valorilor umane şi sociale, comunitare chiar. Iată de ce statul trebuie să-şi asume rolul de coordonator, altfel procesul ar putea evolua într-o direcţie neconvenabilă societăţii, ci doar individului. Autoperfecţionarea decurge pe bază de forţe proprii, în interese proprii. În perioada de tranziţie (de fapt, de demolare şi desfiinţare prin acaparare) valorile (cadrele bine pregătite pe căi cumulative, acestea fiind cele performante) nu-şi găsesc rostul. Ceea ce s-a şi întîmplat în Moldova. Minţile cele mai luminate, potenţialul intelectual s-a simţit dezavantajat, chiar de prisos, prin urmare, pentru a supravieţui, s-a văzut nevoit să ia calea pribegiei. Problema şomajului (anunţat sau camuflat, la noi a fost fals, pentru că, de regulă, au fost trimise în şomaj cadrele incomode, nu cele necalificate. Forţa de muncă brută, inofensivă a rămas la locul ei.)

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

La o conferinţă internaţională care a avut loc la Moscova în 1996 şi care a examinat probleme educaţionale, americanii au spus-o deschis: *"Ca să atingă nivelul învăţămîntului din S.U.A., republicile ex-sovietice au nevoie de cel puţin 50 de ani"*. Nu putem accepta termenele propuse de americani. Cert

este însă că dacă societatea ar şti ce vrea, cît vrea şi unde vrea, această perioadă ar putea fi redusă la 10-15 ani. Ar fi suficient un program concret, accesibil şi acceptat de toţi. Nu este vorba numai de şcoli şi discipline concrete, ci de atitudine, comportament, voinţă şi orientare socială. În timp ce sfera politicului luptă pentru putere şi împărţirea veniturilor publice, învăţămîntul capătă aspecte inconvenabile. Se intră la instituţii pentru diplomă, şi nu pentru cunoştinţe. Sărăcia este direct proporţională cu potenţialul intelectual. Dacă în ţară sînt mulţi "înţelepţi", ar trebui să se trăiască bine. Dar dacă se trăieşte rău, aceştia sînt o ficţiune. Se cere o schimbare de atitudine faţă de valori. Nu diploma, ci cunoştinţele, experienţa şi capacităţile să aibă căutare şi apreciere.

O schimbare a atitudinii faţă de valori cere voinţă şi investiţii. La începutul anilor 90 ai sec.XX, în S.U.A. erau vărsaţi în învăţămînt 486$ pentru fiecare cetăţean. În spaţiul sovietic această sumă era de 25 de ori mai mică şi constituia 19$. Cenzul mediu de studii (adică ani-şcoală) era: în U.R.S.S. – 8 ani şi 3 luni, în S.U.A. – 11 ani, în Japonia –12 ani. Însă paradoxul cel mai mare îl constituia faptul că în acelaşi spaţiu sovietic Uzbekistanul, Armenia şi Georgia atingeau cenzul de 13 ani, iar Republica Moldova – de 3 ani şi 4 luni! Şi acu să ne întrebăm, dragi fiinţe cugetătoare, cui îi convenea şi cui îi mai convine această situaţie şi de ce?

Cînd dl Ion Negura, ex-vicepreşedintele Comisiei Parlamentare pentru învăţămînt, a prezentat spre examinare în Parlamentul din 1992 *Proiectul de Lege cu privire la reforma învăţămîntului*, cu orientări proeuropene şi democratice, majoritatea deputaţilor de atunci (în special agrarienii) au dat a lehamete din mîini, iar legea nu a fost adoptată. Cînd în 1996, în Duma de Stat a Rusiei se delibera problema învăţămîntului, în sală asistau 7 (!) persoane. Asta e! *„Spune-mi cu cine te întreţii ca să-ţi spun cine eşti."*

Conform datelor U.N.E.S.C.O., astăzi în toată lumea studiază 82 milioane de studenţi. Pe primele locuri sînt: a) americanii, b) canadienii, c) coreenii de sud. Oricine poate înţelege de ce produsele Coreii de Sud se cotează înalt pe piaţa mondială. Nici o investiţie nu se recuperează atît de eficient ca cele alocate în învăţămînt şi în perfecţionarea cadrelor. Dar cine să înţeleagă?!

În 1957, după ce în U.R.S.S. a fost lansat primul satelit, S.U.A. a reorientat investiţiile nu în dezvoltarea Agenţiei Cosmice, ci în învăţămînt – ca formă de îmbunătăţire a cadrelor. Capitalul alocat perfecţionării se transforma în capital de producere a bunurilor de înaltă calitate. Într-un viitor nu prea îndepărtat civilizaţia nu va mai produce atît de mult. Se va miza pe calitate. În 1998, în China activau 9 milioane de cercetători ştiinţifici. În Moldova savanţii părăsesc ţara cu zecile de mii (!). În S.U.A. realizările instituţiilor de cercetări, ale academiilor sînt trimise universităţilor pentru a fi însuşite de viitoarele cadre. La noi s-ar putea pomeni doar ca excepţie faptul că studenţii Universităţii de Stat din Moldova au acces la biblioteca Academiei de Studii Economice. Recent Universitatea Liberă Internaţională din Moldova a anunţat oficial accesul tineretului studios şi al cercetătorilor din alte instituţii la sursele sale de informaţie.

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

Îmbunătăţirea şi perfecţionarea continuă este şi un semn al longevităţii. *"Învăţ pentru că nu vreau să mor"*, este decizia multor bătrîni din Germania, Franţa, S.U.A., care plătesc şi învaţă, se instruiesc permanent pentru a nu fi depăşiţi. Înţelepciunea, ca rod al perfecţionării, este o valoare rară sau ascunsă, pentru care trebuie să te consacri. De aceea este cu mult mai uşor să mergi pe calea mediocrităţii, drum pe care se află o bună parte din societate. Dacă politicul ar fi rodul inteligenţei, pătura mediocrităţii ar fi restrînsă şi în avangardă ar fi valorile creative, care ar promova societatea la un nivel mai înalt în ierarhia statelor. Avem exemplul unor state de mărimea Moldovei sau chiar mai mici: Lichtenstein, Malta, Luxemburg, Olanda, Andora care au atins un nivel cultural-economic de invidiat. Nu victoriile politice ori metodele de luptă parlamentară vor asigura respectul naţiunii, ci verticalitatea, inteligenţa şi cultura.

Sloganul a suferit modificări: nu selecţia naturală, ci selecţia raţională. Cadrele urmează să fie îmbunătăţite (perfecţionate) metodic, continuu, în interesul societăţii, deci al individului ca membru al acesteia.

Inteligenţa este produsul şi resursele cele mai preţioase ale unei societăţi. Ea are două calităţi aparte:

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

Din aceste considerente cuceritorii din toate timpurile au „decapitat" mai întîi intelectualitatea, aducînd-o la un nivel programat, iar programele de îmbunătăţire nu trebuia să depăşească limitele admise. Altfel zis: te perfecţionezi, dar cu măsură, cît avem noi nevoie. Ceilalţi paşi au fost şi sînt la discreţia fiecăruia dintre noi.

Educaţia literar-artistică (definirea termenului)



Vlad **PÂSLARU**

Ştiinţele umaniste solicită un interes constant pentru definirea termenilor antrenaţi în cercetare datorită modificării permanente a obiectului investigaţiei – omul, precum şi unităţii genetice a subiect-obiectului cercetării. Acţiunea de definire este implicită actului de raportare a subiectului la obiect, prin care subiectul şi obiectul îşi modifică sensurile, valorile, trăsăturile etc., acestea din urmă reclamînd precizările de rigoare efectuate prin definire şi redefinire. Sursele filozofice preocupate de definirea definiţiei (Aristotel, L.Couturat, N.Ionescu, I.Oprea) indică *funcţiile* definiţiei (a oferi natura esenţială a unui lucru, a fi universală şi afirmativă), *valoarea* (a explica sensul şi conţinutul noţiunii), *raportul* dintre valorile definiţiei şi mijloacele lexicale care le dau expresie ştiinţifică şi filozofică.

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

- comunicarea între oamenii de ştiinţă, care activează în diverse condiţii sociale şi culturale, utilizează diverse limbi pentru desemnarea fenomenelor investigate;
- contextul social, cultural şi lingvistic care creează anumite tradiţii de definire şi denotare. În U.R.S.S., de ex., ştiinţele educaţionale erau numite, după modelul rusesc, ce mai persistă şi acum în spaţiul ex-sovietic, cu termenul generic ***ştiinţa pedagogică*** (педагогическая наука), iar aplicaţiile didacticii la disciplinele şcolare – ***metodici*** (методики): metodica predării limbii, literaturii, matematicii etc. Acestea însă nu se preocupă doar de tehnologiile educaţionale, ci şi de definirea obiectivelor, conţinuturilor şi a tehnicilor de evaluare – domenii ce nu sînt înglobate de termenul sinonim al cuvîntului ***metodică***: ***metodologii, tehnologii*** (educaţionale).

Termenii mai frecvent utilizaţi în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română (rusă, ucraineană* etc.*)* sînt **studiul literaturii** şi **educaţia literar-artistică**, avînd valoare generică pentru întregul sistem de termeni şi noţiuni operate în domeniu. Examinarea lor însă demonstrează că aceştia denotă fenomene şi preocupări diferite, deşi înrudite, ca raport operă-cititor.

Prin ***studiu*** sînt desemnate:

1. O activitate "*intelectuală susţinută depusă în vederea însuşirii de cunoştinţe temeinice într-un anumit domeniu*", *"însuşire de cunoştinţe ştiinţifice*", "*învăţătură*".
2. O "*materie de învăţămînt*".
3. O "*lucrare, operă ştiinţifică*" (***DEX***).

Din definiţia dată de dicţionar rezultă că aplicaţiile termenului ***studiu*** se află în perimetrul activităţii *intelectuale* care, precum se ştie bine, se realizează în scopul însuşirii de *cunoştinţe.* Iată de ce această activitate se mai numeşte şi *însuşire de cunoştinţe, învăţătură.* Determinativul *ştiinţifice* pentru cea de a doua denotaţie a sensului – *cunoştinţe ştiinţifice*, restrînge aria aplicaţiilor termenului *studiu* la cunoaşterea ştiinţifică. Or, literatura* se înscrie prin definiţie în domeniul cunoaşterii artistice, deci activitatea elevului/profesorului la lecţiile de literatură şi în afara lor nu este doar o activitate intelectuală de însuşire a cunoştinţelor, iar cunoştinţele însuşite nu sînt doar din domeniul cunoaşterii ştiinţifice.

Al doilea sens al termenului, ***materie de învăţămînt***, este aplicabil fără rezerve numai pentru învăţămîntul universitar, unde activitatea celor care învaţă (studiază) este orientată la însuşirea unei profesii. Chiar dacă prin această activitate se reuşeşte şi formarea, în măsură diferită, a personalităţii, acest obiectiv nu este dominant pentru valorificarea materiei de învăţămînt. În învăţămîntul preuniversitar aplicaţiile termenului ***materie de învăţămînt*** sînt strict determinate de cadrul conţinuturilor şi au doar o contingenţă particulară cu procesualitatea, prin urmare ***materia de învăţămînt*** şi ***studiul (literaturii)*** nu se află în raport de sinonimie.

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

În uzul cotidian şi în cel de specialitate, termenii ***studiu*** şi ***materie de învăţămînt*** sînt deseori utilizaţi

* 1) Artă sau creaţie artistică al cărei mijloc de exprimare este limba; beletristică.
2)Totalitatea operelor beletristice ale unei epoci, ale unei ţări, ale unui grup social etc. (***DEX*).**

ca sinonime, celui de al doilea fiindu-i atribuit, în anumite contexte, şi sensul de *disciplină şcolară, obiect de studiu, curs universitar*. Dicţionarul face precizarea de rigoare, arătînd că termenul ***materie***, cu aplicaţie la învăţămînt, are sensul de *totalitatea cunoştinţelor care se predau în cadrul unui obiect de studiu* (***DEX).*** Devine evident astfel faptul că apropierea semantică între ***studiu*** şi ***materie de învăţămînt*** este ghidată de caracterul activităţii intelectuale, care are drept scop însuşirea de ***cunoştinţe***.

Putem oare desemna prin termenul ***studiul literaturii*** totalitatea complexă a fenomenelor, activităţilor, atitudinilor ce ţin de domeniul formării personalităţii prin actul şi mai complex al activităţii literare în anii de şcoală? Fireşte că nu.

Termenul ***studiul literaturii*** nu dezvăluie plenar nici realitatea procesului educaţional în cadrul facultăţii de litere, căci învăţămîntul profesional universitar, pe lîngă cunoştinţe în domeniu, prevede şi formarea unui amplu spectru de tehnici profesionale, cărora în ultimul timp li se acordă prioritate. Problema se pune ca un imperativ de formare a capacităţilor de dobîndire în mod independent a cunoştinţelor (19).

Am examinat mai sus aplicaţiile termenului ***studiu*** cu referinţă la activitatea celui care învaţă (elev, student). Dar actul educaţional se compune din două activităţi specifice***: predarea*** şi ***învăţarea,*** secundate de ***evaluare.*** Deci, termenul ***studiu*** are aplicaţie şi în activitatea celui care predă, a profesorului, aceasta fiind reglementată de ***metodica predării*** disciplinei/cursului (termen aplicat în spaţiul ex-sovietic) sau de ***tehnologiile educaţionale*** (termen aplicat în Occident, iar de la o vreme, o dată cu introducerea noţiunii de *curriculum*, şi la noi).

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



(tehnologiilor), este definită drept ştiinţă a obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi tehnicilor de evaluare (C.Bărboi, V.Nikolski, N.Onea, Z.Rez etc.), adică desemnează întregul spectru de fenomene proprii predării/învăţării şi ale disciplinei şcolare, pe cînd termenul ***tehnologii educaţionale*** valorifică doar aspectul procesual al actului pedagogic (Cf.: G.de Landsheere, S.Cristea, I.Nicola, C.Cucoş, I.Bontaş etc). Prin urmare, termenul ***metodica predării*** continuă să fie utilizat cu sensul de teorie/tehnologie ştiinţifică atît a disciplinei şcolare, cît şi a activităţii profesorului/elevului. Definiţia ***metodicii predării*** ca ştiinţă a educaţiei nu creează dubii; confuzia apare la nivelul termenului prin care este desemnată, deoarece aria semantică a acestuia nu acoperă decît o singură parte (tehnologiile) din fenomenele considerate aferente ştiinţei date.

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

Valoarea de subiect al celui educat, în raport cu materia de învăţămînt, obţine o amploare şi mai mare atunci cînd aceasta (materia) este constituită din opere şi fenomene literare codificate în textul artistic. Elevul cititor (=subiectul educat) obţine valoarea de subiect cunoscător şi de subiect al actului educaţional datorită funcţiei formativ-estetice a textului artistic, care *"reclamă şi cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă şi interpretativă"* (14, p.129). ***Atitudinea*** şi ***interpretarea***, ca acte provocate de textul artistic, sînt evidenţiate de către cei mai mulţi cercetători ai creaţiei artistice drept trăsături definitorii ale operei de artă. Aceste caracteristici arată că materia de învăţămînt (=obiectul de cunoaştere) are capacitatea de a impune elevului cititor (=subiectului) o activitate de autoformare, pentru că *"universul poeziei constituie un al doilea Cosmos, admis"* (3, p. 103), iar "*idiolectul estetic este regula care guvernează toate devierile textului*" (8, p.344). Aşadar, literatura, la care se referă G.Călinescu, şi textul artistic, ale cărui

particularităţi definitorii sînt arătate de U.Eco, C.Radu etc., conferă noţiunii de ***materie de învăţămînt*** caracteristici specifice, pe care aceasta nu le poate avea atunci cînd e formată din materiile ştiinţelor.

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

Interpretarea termenilor în cadrul preocupărilor epistemice demonstrează că ***studiul literaturii*** presupune definirea literaturii drept obiect invariabil, asupra căruia se realizează activitatea de cunoaştere, un obiect care este cunoscut prin reflectare şi acumulare. Or, nucleul operei literare – imaginea artistică, poate fi cunoscută cu adevărat prin ***recreare***. Obiectul de reflectare în literatură (coordonatele spaţiale, relaţiile umane şi sociale, universul intim etc.) nu constituie obiectul de cunoaştere al acesteia (16), ci un pretext pentru o ***cunoaştere de sine*** (8) (valabilă pentru ambii subiecţi: autor/cititor), pentru ***exprimarea eului***, ***a condiţiei de a fi.*** Reflectarea şi acumularea sînt activităţi proprii cunoaşterii fizicului şi se realizează într-o existenţă spaţio-temporală, obiectual şi obiectiv determinată pentru toţi subiecţii cunoaşterii. Cunoaşterea artistică este ***metafizică***, ea depăşeşte existenţa spaţiotemporală (sau creează una proprie), constituie manifestarea capacităţii omului de a exista în dimensiunea ***modalităţii,*** a ***ce este***-lui (adică a adevărului. – *Al.Surdu*). Acest tip de cunoaştere nu este doar individual colorată, ca în cazul cunoaşterii empirice sau a celei ştiinţifice, ci esenţial individualizată atît ca activitate a subiectului creator, cît şi ca activitate a subiectului cunoscător, receptor. De aceea demersul educaţional la orele de literatură se va realiza nu prin actul didactic tradiţional de predare-învăţare, ci prin activităţi specifice de coordonare a actului de angajare a elevilor în universul artistic, în spaţiul de existenţă metafizică. Activitatea literară, deşi include şi acţiuni de reflectare/acumulare, este preponderent atitudinală. Deoarece actul educaţional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale (12), lectura operelor artistice – *"activitatea umană supremă*" (B.Pasternak), chiar fiind însoţită de activităţi instructive, se



defineşte drept activitate educaţională universală.

Interpretarea termenilor demonstrează că:

a) studiul literaturii stipulează:

- obiect abordat conceput ca fiind invariabil sau caracteristicile acestuia considerate ca fiind mai mult sau mai puţin stabile (de ex., valoarea imanentă a operei literare);
- subiect de tip "consumator", "acumulator", reflexiv;
- raporturi subiect-obiect desemnate de termenii "abordare", "subordonare", "influenţă unidirecţională pe linia obiect-subiect", "reflectare" etc.

b) educaţia literară angajează:

- obiect abordat cu valoare variabilă, în funcţie de spaţiotemporalitatea şi modalitatea abordării, de intenţionalitatea şi valoarea subiectului, obiect recreat, reconstruit;
- subiect de tip creator, constructor, autoreflexiv;
- raporturi subiect-obiect de coordonare, recreare, influenţă reciprocă etc.

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

– ***studiul literaturii*** este o activitate de cercetare literară şi se înscrie în cunoaşterea ştiinţifică;
– ***educaţia literară*** este o activitate de formare a personalităţii cititorului de literatură.

În cadrul primei activităţi informaţia este transmisă, reprodusă; în cadrul celei de a doua informaţia este comunicată prin *"negociere de sensuri"* (4).

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

Examinate în sfera demersului educaţional, ***studiul literaturii*** se înscrie în conceptul învăţămîntului informativ-reproductiv, iar ***educaţia literară*** – în conceptul formativ-creativ, care presupune formarea

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

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

O primă definiție a termenului ***educație literar-artistică*** poate fi***: formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoaşterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, şi prin angajarea apropriată a cititorului în producerea valorilor in actu ale literaturii.***

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Rolul retroacțiunii în educația lingvistică şi literar-artistică



Liuba **BOTEZATU**

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

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

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

Structural, retroacțiunea incumbă trei dimensiuni teleologice:

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

Idealul cunoaşte două dimensiuni de comportament educațional: *individual şi general.*

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

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

Idealul se realizează în virtutea unor confruntări continue între *ceea ce este* şi *ceea ce vrea* să devină individul. Aceasta permite stabilirea *a ceea ce se poate* realiza la o anumită vîrstă prin determinarea obiectivelor generale la disciplina concretă.

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

1. Formarea capacităților de comunicare: producerea textelor scrise şi orale cu finalități concrete.
2. Formarea capacităților de gîndire logică şi artistică.
3. Formarea capacităților emoțional-afective şi de atitudine.
4. Formarea capacităților de creație, producerea mostrelor concrete de limbă şi comunicare, a textelor literare/nonliterare cu destinație personală şi socială, organizate în curriculum *"pe trei dimensiuni*":

– practica rațională şi funcțională a limbii;
– formarea reprezentărilor culturale, precum şi a unui univers afectiv şi atitudinal coerent;
– însuşirea unor metode şi tehnici de muncă intelectuală.

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

Acțiunile retroactive se desfăşoară în trei faze:

– de grațiere;
– de adaptare;
– de automodelare şi parteneriat.

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

Această fază este foarte importantă, în special, pentru preadolescenții claselor V-VI, care își orientează activitatea de adaptare în strînsă legătură cu etapa de grațiere nu atît în perspectivă, cît în prezent, cînd realizarea performanțelor şcolare se produce sub puterea de impresie a modelului educațional.

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

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

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

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

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

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

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

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

Pregătirea psihologică presupune dezvoltarea responsabilității fiecărui elev pentru propria sa devenire; conştientizarea de către elevi a criteriilor de evoluare şi autoevoluare. Avînd în cîmpul pregătirii psihologice obiectivele cognitive de referință, urmărim, de fapt, evidențierea capacităților şi competențelor elevilor la nivel de evaluare şi autoevaluare inițială, formativă şi sumativă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

principiul continuităţii: se aprofundează instruirea conştientă; prevalează metoda algoritmică; se anunţă tema şi scopul lecţiei; se selectează materialul lingvistic din textul literar pentru crearea imaginilor artistice; se consultă materia de limbă, după care urmează rezumarea deductivă a unităţilor lingvistice la tema dată; se fac unele însemnări; se întocmeşte conspectul de reper. Materialul din conspect este prezentat la început pe părţi, apoi în întregime.

IV. ***Lecţiile de cooperare şi de iniţiere a muncii independente***. În cadrul lor prevalează metoda de cooperare dialogată şi monologată după principiul instruirii temeinice – cel mai eficace la disciplinarea muncii în comun "*…cînd activitatea de instruire este dirijată nu numai de profesor, ci şi de elevi".*

V. ***Lecţiile de aplicare a perspectivelor de progres*** se desfăşoară în baza principiului instruirii anticipate, a realizării perspectivelor de progres; desemnează performanţele obţinute în faza de graţiere şi cea de adaptare.

VI. ***Lecţiile de evaluare şi verificare a cunoştinţelor.*** În cadrul diferitelor tipuri de lecţii, individul este angajat în munca de autoinstruire şi armonizare a relaţiilor umane, conştientizînd necesitatea unei bune pregătiri psihologice şi metodice. Raportul *cauză-efect* constituie principiul de bază al acestui tip de lecţii prin încadrarea proceselor de dialogare, sintetizare, argumentare. Stimularea dorinţei de cunoaştere, a interesului faţă de studiu, cît şi perseverenţa în lupta cu sine însuşi pentru autoperfecţionare constituie scopul pe care-l urmărim în cadrul acestui tip de lecţii.

VII. ***Lecţiile de personalitate*** se bazează pe principiul activizării liberului arbitru. În cadrul lor evoluează metoda euristică cu utilizarea procedeelor de cercetare, descoperire, argumentare, dialogare, sintetizare, monologare, încurajînd perspectiva relaţiilor de parteneriat. La aceste ore se valorifică rezervele creative şi spontaneitatea în gîndire, obiectivul fiind descătuşarea elevilor, mobilizarea întregului proces întru descoperirea propriei individualităţi.

Aceste tipuri de lecţii pot fi considerate adevărate "ore de vîrf", mereu la alte niveluri pe scara situaţiilor de progres.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie*, Bucureşti, 1996.
2. Bunescu, V., *Libertate şi disciplină//Revista de pedagogie*, 1993, nr.8-12.
3. Nicola, I., Fărcaş, D., *Teoria educaţiei şi noţiunile de cercetare pedagogică*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.
4. Oprea, O., *Didactica nova*, vol. I şi II, Chişinău, Editura Lumina, 1992.
5. Pâslaru, Vl., Crişan, Al. (coordonatori) et al., *Curriculum disciplinar de limba şi literatura română*, Chişinău, Editura Ştiinţa, 1997.
6. Turchină, T., *Mesajul psihologic al noţiunii de feedback//Didactica Pro...*, 2000, nr.1.



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

Iulia **CAPROŞ**

Secole la rînd latina a fost recunoscută ca una dintre cele patru limbi sacre (pe lîngă greaca veche, ebraica şi slava veche), îndeplinind rolul de limbă a religiei, diplomaţiei, ştiinţei, învăţămîntului în mai multe ţări din Europa nu doar în Antichitate şi în Evul Mediu, dar încă mult timp după aceea. Limbile clasice au constituit obiecte de studiu indispensabile în învăţămîntul vest şi central european, de asemenea şi în cel din Imperiul Rus. Personalităţi ca Réné Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, Baruch Spinoza, Dimitrie Cantemir, Mihail Lomonosov şi mulţi alţi învăţaţi, istorici, filozofi, studenţi etc. şi-au materializat operele în latină. Sînt bine cunoscute aprecierile date acestei discipline de umanistul olandez Erasm din Rotterdam, de filozoful german Arthur Schopenhauer, de filozofii ruşi Vissarion Belinski şi Nicolai Cernîşevski (vezi A.Ciobanu, în postfaţa la ***Programa pentru liceu, limba latină***, clasele X-XII, Chişinău, Lumina, 1992, p.32). Moştenirea culturală creată în limba latină sau transmisă prin intermediul ei epocilor moderne este imensă, precum şi impor-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

din centrele judeţene, decît a celor din capitală, ceea ce ar putea fi parţial explicat şi prin faptul că problema cadrelor didactice din afara capitalei este mult mai acută. Profesorii care au răspuns apelului nostru au ore de latină în clase cu profil umanist, predînd în paralel, cu excepţia a trei persoane, şi alte obiecte, în special limba şi literatura română, literatura universală, limbile moderne, logica, filozofia etc. Şase dintre profesori au studii de specialitate, unul fiind absolvent al Universităţii "Al.I.Cuza" din Iaşi, trei – absolvenţi ai Facultăţii Limba şi Literatura Română, specialitatea limba latină a Universităţii de Stat din Moldova, un absolvent al unei facultăţi similare de la Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chişinău şi un profesor – absolvent al Universităţii de Stat "Al.Russo" din Bălţi. Ceilalţi profesori au absolvit facultăţile de filologie română, de limbi străine (franceza, spaniola), de istorie etc. Este o situaţie regretabilă, dar şi inexplicabilă: pe de o parte, predarea unei discipline cu dificultăţile ei inerente de cadrele didactice care, în marea lor majoritate, nu au o pregătire profesională adecvată aduce, fără îndoială, prejudicii grave obiectului în cauză; pe de altă parte, doar la Universitatea de Stat din Moldova au absolvit deja cinci promoţii de filologi la specialitatea "Limba latină", nici unul dintre ei nefiind solicitat de Ministerul Învăţămîntului pentru a fi plasat în cîmpul muncii. Cu o asemenea atitudine din partea unui organ de stat abilitat cu dirijarea procesului de învăţămînt, inclusiv şi cu repartizarea cadrelor didactice, există riscul ca această problemă să rămînă încă mult timp nesoluţionată.

La întrebarea cu privire la materialele didactice de care dispun profesorii, majoritatea au numit manualele pentru clasele a X-a, a XI-a, elaborate de C.Cemîrtan şi A.Ciobanu, manualele editate în România, precum şi ediţiile: ***Gramatica Limbii Latine*** de V.Matei, ***Dicţionar latin-român*** de Gh.Guţu, manualul de ***Limbă latină***, autor A.Grinbaum (în grafie chirilică) şi ***Istoria literaturii latine*** de Eugen Cizec. Din cauza unei pregătiri neadecvate şi a insuficienţei materialelor de referinţă, profesorii întîlnesc dificultăţi, în special la predarea noţiunilor de cultură antică, a temelor gramaticale şi a sintaxei, la traducerea textelor din latină (în special a fragmentelor de text originale). Printre cele mai stringente probleme ridicate de profesori menţionăm:

- lipsa experienţei de predare şi a studiilor necesare în domeniu;
- lipsa unui curriculum al disciplinei;
- lipsa manualelor (în special pentru clasa a XII-a, editat la Chişinău, ceea ce nu poate asigura continuitatea celor studiate);
- lipsa materialelor didactice-suport ce ar planifica activităţi interactive şi ar conţine exerciţii, elaborate în baza unor concepte şi metode moderne de predare;
- lipsa unor modele de teste de evaluare la limba latină;
- dotarea insuficientă a bibliotecilor şcolare cu materiale ce ar putea fi utilizate pentru studierea limbii latine;
- preţuri ridicate la manuale, dicţionare, motiv din care ele nu sînt procurate de elevi.

Profesorii au relevat, de asemenea, lipsa unei motivaţii insuficiente a elevilor, precum şi a unei susţineri din partea autorităţilor şcolare: neconştientizarea importanţei disciplinei se soldează, în general, cu scăderea motivaţiei la elevi şi a interesului pentru acest obiect.

La întrebarea "De ce aveţi nevoie pentru a putea îmbunătăţi predarea disciplinei în cauză?" majoritatea profesorilor au menţionat necesitatea unor seminarii, întruniri metodice, cursuri de perfecţionare a cadrelor; colaborarea cu profesori de latină din alte licee; elaborarea curriculumului şi a unui ghid al profesorului de limba latină, care să conţină recomandări teoretice şi practice privind predarea disciplinei. Una dintre sugestiile profesorilor care merită atenţia noastră ar fi organizarea de concursuri (olimpiade) judeţene şi republicane, premianţilor oferindu-li-se posibilitatea de a participa la concursurile internaţionale care se desfăşoară în mai multe state europene sau la taberele de vară de limba latină. Ar fi oportun să iniţiem o colaborare între profesorii de liceu şi cei ai catedrelor de profil de la instituţiile de învăţămînt superior, precum şi cu profesorii de peste hotare.

Sperăm ca publicarea prezentului articol să constituie un prim pas în direcţia ameliorării situaţiei în predarea acestei discipline importante. Este în puterea organizaţiilor de resort şi a instituţiilor interesate să-şi pună întrebări şi să caute soluţii pentru remedierea problemelor existente. Organizarea unor seminarii/cursuri de perfecţionare ar fi una dintre cele mai importante acţiuni, precum şi stabilirea unei legături dintre instituţiile de învăţămînt superior specializate în pregătirea cadrelor didactice şi liceele în care se predă limba latină (acordarea orelor de consultanţă, publicarea/distribuirea unor informaţii ce s-ar referi la predarea limbii latine în liceu, asigurarea contactului continuu cu absolvenţii etc.) Sîntem la etapa cînd avem bine conturată problema şi elaborate cîteva posibile soluţii, rămîne să fim suficient de interesaţi să le transpunem în practică şi aceasta numai cu participarea directă a actualilor şi viitorilor profesori de limba latină, cărora le urăm mult curaj în activitatea lor de pionierat!

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

Anicius Manlius Severinus Boethius



Începînd cu acest număr al revistei, vă propunem o nouă rubrică – Vademecum Psihologic – în cadrul căreia veţi găsi articole ce abordează probleme stringente din psihologia învăţării şi psihologia educabilului. Sperăm ca acestea să vă fie de real folos şi aşteptăm propuneri pentru noi teme de discuţii.



Exodul adulţilor în instruire

Dana **TERZI**

Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia instruirea adulţilor trebuie abordată într-o altă modalitate decît cea a copiilor şi adolescenţilor. Afirmaţia că profesorii care învaţă adulţii ar trebui să utilizeze alte stiluri de predare decît cele pe care le folosesc instruind preadulţii este bazată, în speţă, pe *„opiniile profesioniştilor, asumţiile filozofice asociate psihologiei umaniste şi teoriile instruirii adulţilor, dezvoltării şi socializării”* (Beder, Darkenwald, 1982, p. 143). În continuare vă propunem analiza principalului model de învăţare a adulţilor.

MODELUL ANDRAGOGIC

Andragogia, arta şi ştiinţa de a-i ajuta pe adulţi să înveţe, este un cadru conceptual util în organizarea modalităţii în care este percepută instruirea adulţilor. Cercetătorul M. Knowles (1984) a pus bazele dezvoltării celui mai elocvent model de instruire a adulţilor – modelul andragogic – fundamentat pe ceea ce pare a fi, la o primă analiză, în „opoziţie” cu pedagogia. Andragogia se bazează pe asumţiile umanistice despre adult ca „educabil”, caracterizat prin autoconceptualizare independentă, motivaţie intrinsecă, o experienţă anterioară profundă şi vastă (adulţii au o experienţă de viaţă deja acumulată), un puternic montaj psihologic pentru a învăţa şi orientarea spre un scop bine definit care, de regulă, este determinat în funcţie de rolurile sale sociale şi responsabilităţi. Teoria andragogică a lui Knowles încearcă să diferenţieze modalitatea prin care învaţă adulţii de cea a preadulţilor. Pedagogia este definită ca arta şi ştiinţa de a educa copiii şi, spre deosebire de andragogie, ea este fundamentată pe convingerea că profesorii ar trebui să orienteze instruirea spre expectaţiile societăţii, urmînd întocmai curriculumul standardizat, iar experienţa anterioară a copiilor are o importanţă infimă.

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

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

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

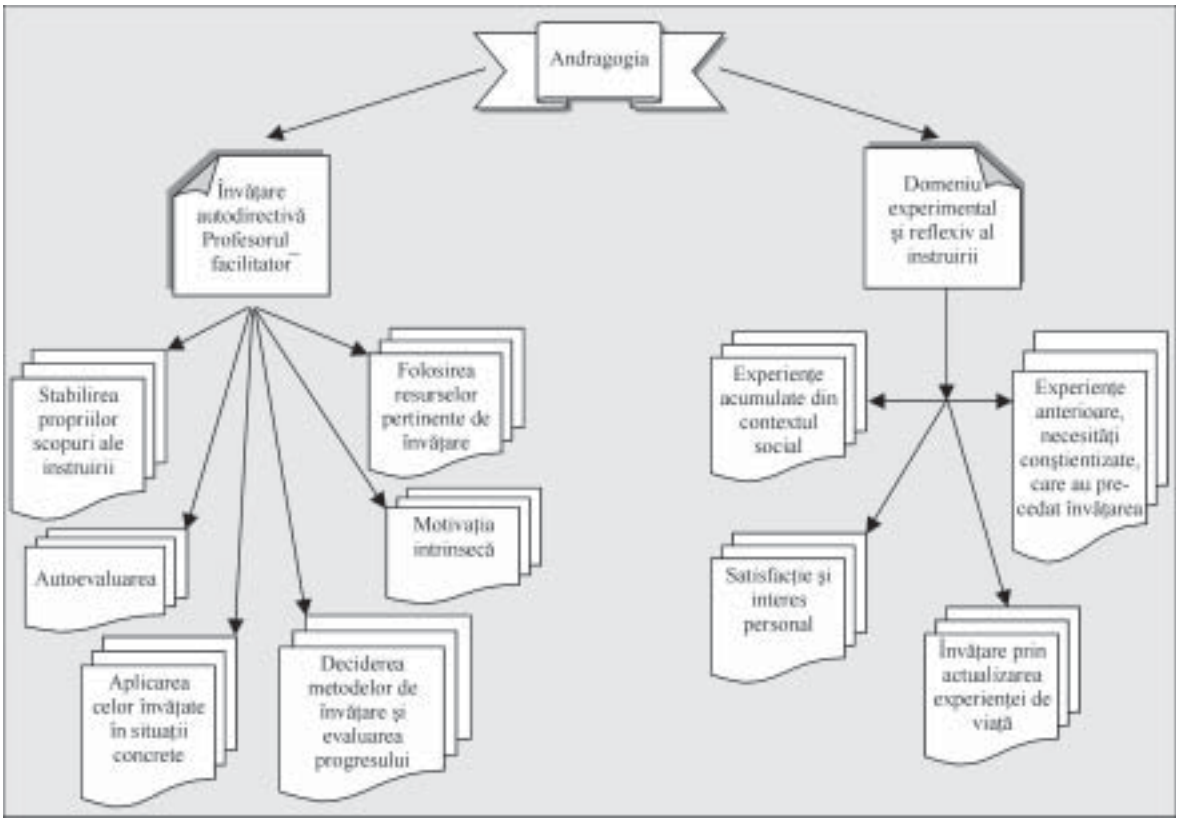
Contrastele sînt prea evidente pentru a fi neglijate. Mai mult decît atît, în baza numeroaselor cercetări, putem enumera şi anumite specificități ale adulților implicați în procesul de instruire:

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

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

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

Schema nr.1 **Ilustrarea teoriei andragogice a învățării adulților**



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

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

CONSIDERAȚII PRACTICE

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

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

Cîteva sugestii practice pentru profesorii care instruiesc adulții

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

5. Orice fiinţă umană **poate** învăţa la orice vîrstă, dar nu şi în orice condiţii. Sarcina dvs. este de a stabili un climat favorabil învăţării, avînd rolul de facilitator.
6. Creaţi oportunităţi egale pentru toţi educabilii, astfel încît fiecare să dispună de multiple resurse de învăţare.
7. Echilibraţi componentele intelectuale şi emoţionale ale instruirii.
8. Împărtăşiţi-vă sentimentele şi opiniile cu educabilii, dar nu-i dominaţi.
9. Creaţi condiţii de confruntare directă cu problemele practice, sociale sau de cercetare pentru a vă asigura că instruirea este eficientă pentru educabilii dvs.
10. Favorizaţi deschiderea adulţilor spre schimbare, creştere personală şi profesională.

"Design-ul" instruirii adulţilor trebuie să ţină cont de următoarele:

- adulţii au nevoie să ştie *de ce* trebuie să înveţe un anumit lucru;
- adulţii învaţă mai bine experimentînd;
- adulţii abordează învăţarea ca un proces de rezolvare a problemelor;
- adulţii învaţă cel mai productiv atunci cînd subiectul constituie pentru ei o valoare cu aplicabilitate imediată;
- instrucţiunile pentru adulţi trebuie să se focuseze mai mult pe proces şi mai puţin pe conţinutul ce urmează să fie însuşit de ei;
- adulţii trebuie implicaţi în planificarea şi evaluarea activităţilor lor;
- adulţii sînt mai interesaţi de subiectele care se referă la profesia sau la viaţa lor personală.

Nota bene! *Există mai multe teorii care au studiat problematica instruirii adulţilor: Învăţarea din experienţă, Teoria behavioristă, Teoria umanistă, Psihologia dezvoltării, Teoria criticii sociale, Pedagogia feministă, Reflectarea critică, Andragogia şi Constructivismul. Dintre teoriile menţionate, cea mai elocventă, cea mai relevantă şi actuală este considerată* ***Teoria andragogică,*** *de aceea am făcut o succintă incursiune în principiile şi tezele ei fundamentale. Este cert faptul că fiece situaţie educaţională constituie un univers aparte, iar andragogia nu este o teorie exclusivistă. Principiile modelului andragogic de instruire a adulţilor trebuie aplicate situaţional, contextual şi cu maximă pertinenţă.*

STILURILE DE INSTRUIRE A ADULŢILOR

Stilul de instruire este definit ca un set de caracteristici individuale ale modalităţilor de răspuns la situaţiile de învăţare şi de prelucrare a informaţiilor. De-a lungul anilor, oamenii dezvoltă un stil aparte de învăţare care le scoate în evidenţă anumite abilităţi de instruire, specifice fiecăruia în grade diferite. Cunoaşterea stilului de instruire a educabilului îl ajută atît pe el, cît şi pe profesori, deoarece astfel se pot utiliza strategiile cele mai adecvate de învăţare, cu efort minim şi rezultate maxime.

Mulţi cercetători au încercat să "catalogheze" stilurile de instruire a adulţilor şi asta pentru că există multe taxonomii ale acestora; aici însă ne vom referi doar la cele mai importante.

Cea mai mare contribuţie în teoria stilurilor de instruire a adulţilor a avut-o David Kolb. Teoria lui Kolb şi inventarul stilurilor de instruire, elaborat de el (Learning Style Inventory) îşi au fundamentele ştiinţifice în lucrările lui Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget şi Carl Jung.

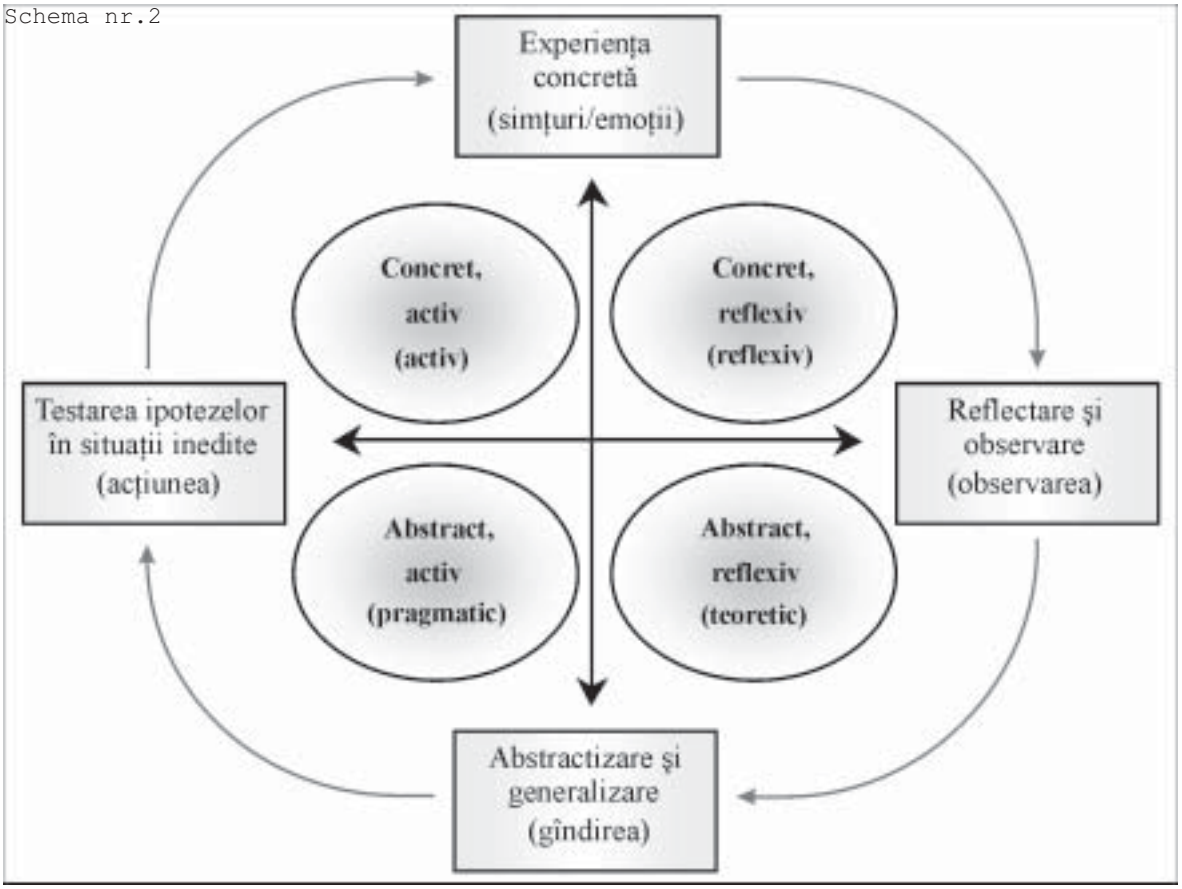
Modelul dezvoltat de Kolb se bazează pe teoria învăţării experenţiale, care descrie procesul de învăţare ca un ciclu. Modelul se focusează pe felul în care oamenii percep şi prelucrează informaţia. Percepţiile şi procesarea informaţională influenţează procesul de instruire şi sînt buni indicatori ai preferinţelor de învăţare, chiar dacă uneori acestea pot varia în funcţie de situaţie. Instruirea este concepută ca un proces ce decurge în patru etape, iar stilul de învăţare este preferinţa pentru două etape "vecine". Fiecare preferinţă este alcătuită dintr-o dimensiune bipolară – *conceptualizarea abstractă* versus *experienţă concretă* şi *experimentare activă* versus *observarea reflexivă (vezi schema nr.2, p.57)*.

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

1) Experienţa concretă: a fi implicat într-o situaţie experenţială inedită.
2) Observarea reflexivă: a observa pe alţii sau a se observa pe sine însuşi.
3) Conceptualizarea abstractă: a crea teorii pentru a explica cele observate.
4) Experimentarea activă: a utiliza teoriile pentru a soluţiona probleme, a lua decizii.

Stilurile descrise de autor sînt următoarele: ***convergent***, ***divergent***, ***asimilator*** şi ***acomodator***. Stilul de instruire se dezvoltă pe parcursul adolescenţei şi maturităţii graţie interacţiunii individului cu mediul înconjurător. Cercetătorul susţine că există două dimensiuni primare ale procesului de instruire: prima reprezintă experienţa concretă la o extremă, iar la extrema cealaltă – conceptualizarea abstractă; cea de-a doua are experimentarea activă la o extremă, iar la cealaltă – observarea reflexivă. Astfel, în procesul de instruire, subiectul se află într-o mişcare continuă, "reţinîndu-se" mai mult sau mai puţin la unele din aceste extreme: de la actor la observator, de la implicare

Schema nr.2



specifică la detaşare analitică generală (Kolb, 1989).

De exemplu, puteţi gîndi prin prima dimensiune, aşa cum este demonstrat mai jos, parcurgînd calea pe orizontală şi bazîndu-vă pe sarcină. Extrema din stînga acestei dimensiuni realizează sarcina (acţiunea), în timp ce extrema din dreapta "vizualizează" sarcina (observarea). A doua dimensiune este poziţionată vertical şi se bazează pe procesele de gîndire şi pe emoţii. Extrema de sus a dimensiunii este emoţia (emoţiile spontane), cea de jos – gîndirea (emoţiile gestionate).

Pentru a stabili cele patru stiluri de instruire, Kolb face referinţă la patru procese fundamentale de învăţare: ***observarea, gîndirea, emoţia*** şi ***acţiunea***.

Aceste patru dimensiuni relevă cele patru etape de procesare a informaţiei. Or, şi ele îşi au caracteristicile sale definitorii:

Emoţiile şi **Simţurile** (*Experienţa concretă)* – subiecţii "doar" percep informaţia. Apropierea maximă de această extremă relevă faptul că persoanele fac raţionamente, în speţă, în baza emoţiilor şi sînt empatice. Ei consideră că abordările teoretice sînt inutile şi preferă să trateze fiecare situaţie drept un caz unic. Aceste persoane învaţă cel mai eficient atunci cînd li se aduc exemple concrete şi cînd se pot implica în activităţi. Ei tind să relaţioneze cu colegii, dar evită autorităţile. Instructorul/profesorul are doar rolul de "salvamont" în instruirea unor astfel de educabili – autodirectivi şi autonomi.

Observarea (*Observarea reflexivă)* – indivizii reflectă felul în care informaţia va afecta anumite aspecte ale vieţii. O apropiere mare de această dimensiune indică o tentativă imparţială şi reflexivă de abordare a instruirii. În elaborarea raţionamentelor, aceşti subiecţi se bazează pe observaţii minuţioase. Ei preferă astfel de situaţii de învăţare ca lectura şi scrierea. Fiind introverţi, lectura le este foarte utilă. Educabilii din această categorie aşteaptă de la profesor interpretări experte, dorind ca acesta să le fie şi ghid, şi maestru în repartizarea sarcinilor, iar performanţele lor să fie evaluate prin intermediul criteriilor din exterior.

Gîndirea (*Generalizarea abstractă sau conceptualizarea*) - subiecţii compară felul în care informaţia corespunde experienţei anterioare. O apropiere maximă de conceptualizarea abstractă indică prezenţa unei abordări analitice, conceptuale despre învăţare, care corelează semnificativ cu gîndirea logică şi evaluarea raţională. Aceşti subiecţi sînt mai mult orientaţi spre obiecte şi simboluri, şi mai puţin spre oameni; ei învaţă mai eficient atunci cînd sînt direcţionaţi de o autoritate şi în situaţii impersonale care accentuează teoria şi analiza sistematică; sînt frustraţi şi însuşesc mai puţin

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

Acţiunea (*Experimentarea activă*) – subiecţii se gîndesc în ce fel informaţia nouă ar putea să le ofere şi modalităţi inedite de a acţiona. Ei învaţă mai eficient atunci cînd se pot angaja în proiecte, teme pentru acasă sau discuţii în grup, detestînd lectura. Printre dînşii sînt mai mulţi extroverţi care ar vrea să atingă, să pipăie totul. Feedback-ul colegilor, autoevaluarea şi autodirecţionarea sînt preferinţele acestui tip de educabili.

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

- **Teoreticienii** (sau Asimilatorii)
- **Pragmaticii** (sau Convergenţii)
- **Activii** (sau Acomodatorii)
- **Reflexivii** (sau Divergenţii)

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

Activităţile de instruire sau de training ar trebui să fie flexibile, astfel încît fiece educabil să beneficieze de suficient timp pentru a "savura" din plin propriul stil de învăţare.

Exemple:

Învăţarea mersului pe bicicletă:
• Reflexivii – se gîndesc la ciclism şi privesc alte persoane care se plimbă cu bicicleta
• Teoreticienii – înţeleg care este tehnologia mersului pe bicicletă şi au o convingere fermă că o vor face şi ei în curînd
• Pragmaticii – solicită indicaţii practice şi tehnici de conducere de la un expert
• Activii – se urcă pe bicicletă şi …încearcă să nu cadă de pe ea
Învăţarea unui program software:
• Activii – se aşează la calculator şi…lucrează
• Reflexivii – se gîndesc la ceea ce ar putea face chiar acum
• Teoreticienii –citesc un manual pentru a putea face faţă situaţiei
• Pragmaticii – folosesc persoanele din anturajul său pentru a şti ce trebuie să facă
Învăţarea algebrei:
• Teoreticienii – ascultă explicaţiile de rigoare
• Pragmaticii – avansează pas cu pas
• Activii - practică
• Reflexivii – te plictisesc, povestindu-ţi despre ecuaţii

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

Stilul convergent – conceptualizare abstractă şi experimentare activă: subiecţii convergenţi acumulează cunoştinţele prin analiză şi apoi aplică noile idei/concepte în practică. Abilitatea de a aplica ideile noi este punctul forte al acestora. Convergenţii sistematizează informaţia prin intermediul raţionamentelor ipotetico-deductive. Ei pun un accent deosebit pe gîndirea raţională şi concretă, rămînînd relativ "reci". Decît să "irosească" timpul cu oamenii, ei preferă să mediteze, să inventeze ceva.

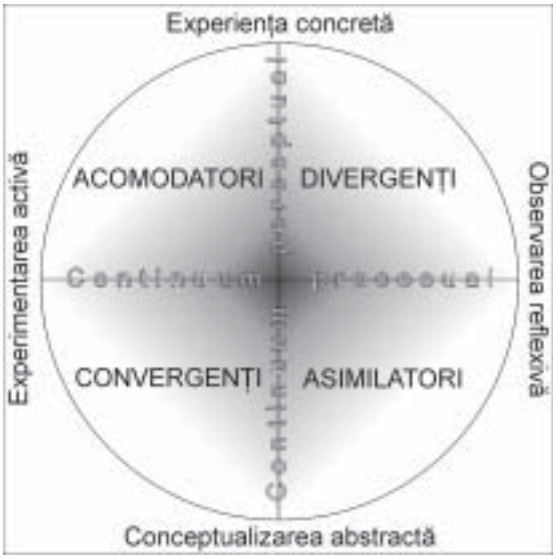
Stilul divergent – experienţă concretă şi observare reflexivă: divergenţii acumulează cunoştinţe cu ajutorul intuiţiei. Subiecţii care preferă acest stil de instruire îşi utilizează la maxim aptitudinile imaginative şi abilitatea de a vedea situaţii complexe din mai multe perspective, ajungînd, prin sinergie, la formarea unui gestalt semnificativ. Divergenţii posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informaţia într-un tot întreg. Punctul forte al divergenţilor îl constituie abilitatea lor imaginativă, fiind consideraţi opuşii convergenţilor. Aceşti subiecţi sînt emoţionali şi excelează în artă şi literatură.

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

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

şi erorilor. Ei obţin cunoştinţe mai curînd de la alte persoane decît prin intermediul abilităţilor lor analitice. Din toate aceste patru stiluri, acomodatorii sînt cei care-şi asumă riscuri.

Discipolii lui Kolb, Litzinger şi Osif (1992) studiindu-i teoria, au alcătuit o diagramă a acesteia.



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

1) Pentru experimentatorul concret – lecţii de laborator, lucru pe subiecte, observaţii asupra fenomenelor din natură, filme ştiinţifice etc.
2) Pentru observatorul reflexiv – ţinerea unui jurnal personal, brainstorming etc.
3) Pentru conceptualizatorul abstract – lectură, scriere, lucru cu analogiile etc.
4) Pentru experimentatorul activ – studiu de caz, teme pentru acasă, simulaţii etc.

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

Tipul 4 – "Ce-ar fi dacă?" Aceşti subiecţi solicită opţiuni şi vor crea ei înşişi cîteva în procesul de învăţare. Punîndu-şi o astfel de întrebare în orice situaţie, ei descoperă lucruri noi şi le împărtăşesc şi altora. Aceştia interpretează informaţia bazîndu-se pe modalitatea în care o pot utiliza şi vor experimenta pentru a o face chiar mai eficientă. Concluziile le trag intuitiv şi de aceea uneori nici nu pot explica cum au ajuns la ele. Caută adevărul absolut şi aduc argumente elocvente pentru a-l demonstra.	**Tipul 1 – "De ce?"** Cei din această categorie mai întîi stabilesc "de ce" este importantă pentru ei informaţia respectivă. Pentru a prelucra informaţia ei îşi utilizează intuiţia şi simţurile. Subiecţii din această categorie caută să asocieze informaţia curentă cu experienţa personală. Pentru ei este important ca mediu în care învaţă să fie plăcut, gălăgia îi deranjează. Cel mai eficient învaţă atunci cînd văd, aud şi îşi împărtăşesc ideile. Cea mai indicată tehnică pentru ei este discuţia în grup.
Tipul 3 – "Cum?" Subiecţii din această categorie preferă să facă ceva concret, sînt educabilii cei mai nerăbdători, care vor ca informaţia să le fie prezentată succinct, în teze. Ei se focusează pe întrebarea de tip "cum?" deseori întrebînd: *"Cum este (se face) asta în practică?"*. Se plictisesc atunci cînd nu văd utilitate imediată în ceea ce fac sau cînd trebuie să citească foarte mult. Execută totul foarte rapid, rezolvă problemele repede şi ard de nerăbdare să ştie care sînt rezultatele.	**Tipul 2 – "Ce?"** Subiecţii din această categorie gîndesc predominant prin termenul "ce?". Aceştia doresc să obţină informaţia aşa cum o prelucrează ei înşişi: logic şi ordonat. Înainte de a veni la lecţii, ei îşi recitesc notiţele. Dacă nu sînt pregătiţi de lecţie, se simt foarte stînjeniţi. Rareori îşi exprimă (verbal şi nonverbal) dacă au înţeles explicaţia conceptelor. Tăcerea lor pare rezistenţă, dar nu e aşa: ei, pur şi simplu, trebuie să mediteze, să "treacă" cele aflate prin prisma sa.

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

- ***Emoţională*** (motivaţie, persistenţă, responsabilitate etc.)
- ***Ambientală*** (sunet, iluminare, temperatură, design-ul etc.)

- ***Sociologică*** (semeni, autorităţi etc.)
- ***Fizică*** (modalităţi perceptive, perioada zilei, alimentaţie).

Similar acestor două modele, Endorff şi McNeff (1991) au elaborat un alt model al stilurilor de instruire, care subliniază atributele emoţionale şi sociologice. Aceşti cercetători clasifică educabilii adulţi în cinci tipuri distincte:

- **Încrezător** (pragmatic; introspectiv; autodirectiv; orientat spre scop; posedă abilitatea de a-şi identifica necesităţile educaţionale; concurează cu sine însuşi, nu cu semenii; manifestă preferinţe pentru metodele interactive de învăţare);
- **Afectiv** (cooperează cu plăcere şi în mod voluntar în cadrul activităţilor de instruire; îi plac trăirile pe care i le oferă experienţa de învăţare);
- **Educabilul în tranziţie** (manifestă independenţă; are dificultăţi în stabilirea scopurilor personale de învăţare; preferă instruirea interactivă şi discuţiile; rejectează gîndul de a fi sătul de informaţii);
- **Integrat** (este interesat de succesul personal; preferă situaţiile de învăţare în colaborare; cere să fie recunoscut ca fiind un colaborat bun);
- **Hazardat** (adoră noi aventuri şi este nerăbdător să înveţe ceva nou; are suficientă încredere în sine).

Date fiind aceste particularităţi, Endorf and McNeff recomandă stiluri specifice de predare şi strategii care ar răspunde necesităţilor unice şi preferinţelor acestor cinci tipuri:

Educabilul încrezător:
- repartizarea sarcinilor trebuie să aibă un scop bine definit;
- încurajarea participării, implicării în activităţi;
- oferirea oportunităţilor pentru interactivitatea cu semenii.

Educabilul afectiv:
- repartizarea sarcinilor individuale;
- oferirea instrucţiunilor şi activităţilor individuale.

Educabilul în tranziţie:
- oferirea posibilităţilor adecvate de a experimenta;
- colaborarea cu el şi încurajarea colegilor să facă la fel;
- provocarea experimentării, încercînd să facă ceea ce fac colegii.

Educabilul integrat:
- oferirea posibilităţii de a se autodirecţiona;
- încurajarea flexibilităţii.

Educabilul hazardat:
- oferirea sarcinilor care să-i susţină individualitatea;
- crearea situaţiilor în care trebuie să ia decizii şi să-şi asume responsabilitatea.

După cum am menţionat mai sus, există multe teorii privind stilurile de instruire a adulţilor, dar aceştia se deosebesc foarte mult prin felul în care achiziţionează cunoştinţele noi, de aceea nici o teorie nu poate cuprinde întreaga diversitate a educabililor. Oricum, o sinteză a constatărilor efectuate în urma cercetărilor vizînd instruirea adulţilor poate fi rezumată la următoarele:

Structura experienţei de instruire
1. Adulţii preferă un orar flexibil care să nu le perturbe programul zilnic.
2. Adulţii învaţă mai eficient atunci cînd procesul de predare este individualizat.
3. Adulţii preferă instruirea *tête-a-tête* şi sînt mai puţin receptivi la comunicarea prin utilizarea filmelor video sau a înregistrărilor audio.
4. Adulţii obţin beneficii din interacţiunea cu alte persoane care diferă de ei ca vîrstă, experienţă şi pregătire profesională.

Atmosfera de învăţare
1. Adulţii învaţă mai eficient atunci cînd se află într-o atmosferă de ajutor mutual şi au suportul semenilor.
2. Dat fiind faptul că adulţii îşi asumă riscuri fără tragere de inimă, climatul psihologic ar trebui să fie unul de încredere reciprocă şi acceptare necondiţionată.
3. Adulţii apreciază invitaţia de a-şi exprima punctul de vedere şi acceptă opiniile celorlalţi.
4. Educabilii adulţi au expectaţii bine definite în ceea ce priveşte atmosfera şi localul în care are loc instruirea şi aşteaptă de la profesori/traineri ca acestea să fie realizate.

Focusarea pe instruire
1. Adulţii obţin beneficii majore din metodele de instruire care le valorifică experienţa prin intermediul reflectării, analizei şi examinării critice.
2. Educabilii adulţi apreciază metodele de predare care le sporesc autonomia.
3. Adulţii au ocazia să se angajeze şi în situaţii de învăţare socială, fapt ce contribuie la procesul de instruire propriu-zis.
4. Adulţii sînt capabili să asocieze noile cunoştinţe cu experienţa anterioară, ceea ce le facilitează asimilarea informaţiei noi.
5. Adulţii simt necesitatea de a cunoaşte cît de relevante sînt activităţile pe care le realizează şi de a vedea progresul înregistrat de ei în fiecare zi.

Strategiile de predare-învăţare
1. Adulţii apreciază înalt rezolvarea de probleme şi învăţarea prin cooperare.
2. Adulţii învaţă eficient atunci cînd se implică activ în procesul de instruire.

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

Diferențe psihosexuale/gender în conceptualizarea învățării

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

BĂRBAȚII	FEMEILE
• conceptualizează lumea în diade: negru - alb; bun – rău; corect – greşit • sînt convinşi că există un singur răspuns corect • sînt de acord cu faptul că există o mare diversitate de opinii, dar acceptă doar una • consideră că diversitatea este temporară: există un singur răspuns corect, care însă nu a fost încă găsit • în cazul în care există mai multe opțiuni, insistă să li se spună care este, totuşi, cea mai adecvată • consideră că fiecare are dreptul la opinie • îşi iau angajamente şi îşi asumă responsabilități	• consideră că pot obține cunoştințe cu grad maxim de dificultate, dar nu le pot crea • adevărul şi cunoştințele sînt private • cunoştințele se obțin pe cale intuitivă şi sînt, deci, subiective • investesc mult în instruire şi aplică cele învățate pentru a le dezvolta în continuare sau pentru a le comunica şi altora • consideră cunoştințele drept contextuale şi situaționale • sînt gata să facă sacrificii mari pentru a-şi realiza scopul în instruire • în prezența unor autorități sînt mai obidiente şi nu-şi manifestă cunoştințele

Bariere în instruirea adulților

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

Motivele evocate cel mai frecvent de adulți

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

Motivația adulților pentru învățare

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

Sursele motivaționale ale adulților

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

- **<u>Avansarea profesională:</u>** adulţii se angajează în procesul de instruire pentru a obţine beneficii materiale, avansare profesională, prestigiu social, pentru a ţine piept concurenţei.
- **<u>Refugiu sau stimulare:</u>** pentru a scăpa de plictiseală, pentru a evita rutina de acasă sau de la serviciu, adulţii îşi găsesc salvarea în învăţare.
- **<u>Interes cognitiv:</u>** majoritatea adulţilor învaţă de dragul învăţării, caută informaţii noi pentru a-şi satisface curiozitatea.

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

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

A N E X Ă

INVENTARUL STILURILOR DE ÎNVĂŢARE
(după Colb)

<u>Instrucţiune:</u> *Citiţi cu atenţie afirmaţiile ce urmează. Alegeţi unul din răspunsurile propuse şi în coloana din dreapta tabelului înscrieţi (cu litere majuscule) codul afirmaţiei care vă caracterizează cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau greşite. Vă sugerăm doar să nu chibzuiţi prea mult asupra fiecărei afirmaţii, deoarece raţionalizarea excesivă, denaturînd realitatea, vă poate conduce spre concluzii greşite.*

SECVENŢA I

Alegeţi afirmaţia care vă descrie cel mai adecvat şi înscrieţi codul ei (EA sau OR) în spaţiul din dreapta tabelului.

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

Calculaţi numărul total de:

răspunsuri EA _____
răspunsuri OR _____

Numărul cel mai mare indică preferinţa dvs. pentru un anumit fel de executare a sarcinilor şi obligaţiunilor.

SECVENȚA II

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

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

Calculați numărul total de:

răspunsuri CA _____

răspunsuri EC _____

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

Procedura de scorare

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

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

Edward Habbard





Lidia **POCITARENCO**

Jocul didactic – un simbol al luptei

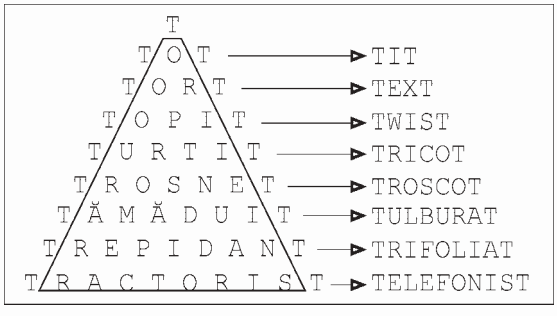
Conceptul de învățământ formativ implică o sporire intensă a conexiunii inverse prin prelucrarea globală a informațiilor şi transformarea lor în acte operaționale. Metodele de stimulare a conexiunii inverse sînt variate şi complexe, iar abordarea lor îl obligă pe elev să gîndească şi să lucreze în mod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

A rămîne la formula „transportării informației" de la profesor la elev înseamnă a contribui foarte puțin la dezvoltarea personalității copilului, deoarece faptul că opiniile altor persoane "plutesc" prin creierul nostru nu ne face deloc mai înțelepți.

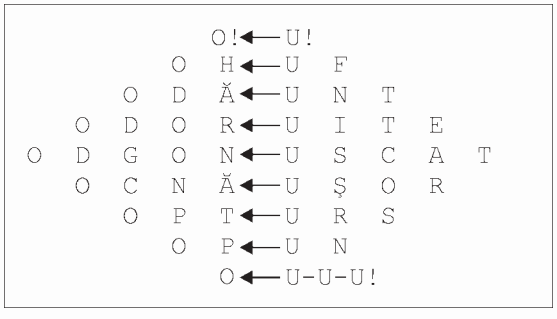
O metodă ce satisface nevoia de motricitate şi gîndire e cea a jocului didactic, care îmbină spontaneitatea şi imaginația (elemente specifice vîrstei) cu efortul solicitat şi programat de procesul învățării. Jocul este un simbol al luptei... cu sine însuşi (cu propria frică, slăbiciune, îndoială etc.),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

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

1. Piramida de cuvinte



2. Scărițe de cuvinte



Cunoaştem metodele de "dezmorţire" a creierului, folosite de Gianni Rodari –subtil pedagog şi apreciator al copilăriei în destinul uman care consideră că: *"Imaginaţia nu este un privilegiu al unor indivizi de vază, dar cu ea sînt înzestraţi toţi*". Jocurile vin în sprijinul unor multiple activităţi.

3. Viaţa cuvintelor

- Elevii selectează un cuvînt, de exemplu ***birou.***
- Alcătuiesc serii de cuvinte care încep cu iniţiala cuvîntului selectat: ***bun, bunică, brumar, bucurie, bucium, busuioc, bujor, bucătar, bulgăraş, broască*** etc.
- Alcătuiesc îmbinări de cuvinte: ***birou modern, birou luminos, biroul şefului, birou de bagaje, birou de informaţii, biroul obiectelor pierdute*** etc.
- Alcătuiesc cîmpul lexical sau căsuţa cuvîntului: ***încăpere, local, sală, odaie, cameră, salon, locuinţă, casă, iatac, adăpost, palat, castel, colibă*** etc.
- Construiesc un colaj lexical: ***BiroUnTorTurNistrUsturoIaZugraVara*** etc.
- În urma unor întrebări şi răspunsuri, elevii alcătuiesc o poveste:

O mamă are o fiică.
– *Cum o cheamă?*
– *Bucurica.*
– *În ce oraş s-a născut?*
– *Bucureşti.*
– *Cum o cheamă pe bunica ei?*
– *Bucuroaia.*
– *Ce mănîncă Bucurica?*
– *Budincă cu brînză.*
– *Ce cadou a primit de ziua ei?*
– *Bomboane "Bastonaşe" de la fabrica "Bucuria".*

- Continuă desfăşurarea subiectului, introducînd un personaj nou.

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

4. Binomul fanteziei

Se zice că în realitate pentru apariţia scînteii se cer doi poli, căci *"o luptă-i viaţa...",* vorba poetului G.Coşbuc. Procesul gîndirii se sprijină tot pe luptă, nu pe linişte. Pol Cli în ***Teoria formei şi reflectării*** scrie că noţiunea e de neconceput fără opusul său, nu există noţiuni independente, de regulă, avem de-a face cu "binomuri ale noţiunilor". Textul, aşadar, poate apărea din binomul fanteziei. Cum îl vor crea? Una dintre modalităţi ar fi următoarea: copiii aleg din glosare sau dicţionare două substantive, care sînt scrise pe tablă: ***scamator, pungă***. Cel mai simplu mijloc de a uni aceste cuvinte este formarea de îmbinări şi propoziţii, utilizîndu-le la diferite cazuri, inversînd topica etc.

Scamator cu pungă
Scamator după pungă
Scamator deasupra pungii
Scamator înaintea pungii
Scamator dedesubtul pungii
Scamator în pungă
Scamator sub pungă
Scamator al pungii
Scamator lîngă pungă
Scamator pe pungă
Scamator în jurul pungii
Pungă cu scamator
Pungă de scamator
Pungă la scamator
Punga scamatorului
Pungă fără scamator etc.

Fiecare dintre aceste construcţii poate servi drept nucleu pentru inventarea unei situaţii, pentru plăsmuirea unui text. În baza lor se va însăila subiectul istorisirii, se va redacta şi se va intitula textul.

5. Presupuneri

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

...ai fi milionar?
...ai fi director de gimnaziu?
...ai fi pe o insulă pustie?
...ar fi numai iarnă?

6. Pătratul pictorilor

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

Pe o foaie construiesc un pătrat cu 20 de căsuţe.

Un elev citeşte cîte un cuvînt, numărînd pînă la trei, timp în care ceilalţi includ imaginea sau un semn convenţional al cuvîntului în pătrăţel. După această etapă urmează citirea "cuvintelor pictate".

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

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

Opt **R**îşi **A**cum **Ş**edeau
***O** raţă **a**dormise-n **ş**anţ.*
***O**lguţa **r**ăsădise **a**zi **ş**ofran.*
***O**chii **R**alucăi **a**demenesc **ş**iret.*

7. Fleacuri

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

Apoi se redactează enunţul.

În cadrul lecţiei e firesc să acordăm prioritate participării directe şi indirecte a elevului, să subordonăm influenţa nemijlocită a profesorului colaborării cu elevul.

J.-J.Rousseau recomanda: "*Apropie-l pe copil de probleme şi lasă-l să răspundă singur. Să-şi întemeieze ceea ce ştie nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înţeles el, să nu înveţe ştiinţa, ci s-o găsească*".

Elaborarea cu succes a unui proiect

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

Vă puteţi asigura succesul ţinînd cont de următoarele principii fundamentale:

- să aveţi o idee care merită să fie finanţată;
- să urmaţi recomandările indicate în formularele de aplicare;
- să fiţi circumspecţi şi insistenţi în acţiunea de căutare a fondurilor;
- să elaboraţi proiectul cu atenţie sporită;
- să analizaţi critic proiectul înainte de a-l propune.

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

Aveţi o idee care merită să fie finanţată?

Testaţi-o. Poate fi ea aplicată în practică? Într-adevăr o puteţi realiza cu cheltuielile estimate în prealabil? De cît timp veţi avea nevoie pentru coordonarea proiectului? Şeful Dvs. susţine această iniţiativă? Un răspuns pozitiv la aceste întrebări vă va ajuta să reuşiţi în promovarea proiectului.

Atenţie la detalii!

La elaborarea proiectului asiguraţi-vă că urmaţi condiţiile şi recomandările finanţatorilor, chiar dacă acestea vă par redundante. Finanţatorii doresc o argumentare a necesităţii proiectului Dvs. Încercaţi să răspundeţi la întrebarea: "De ce ar trebui să fiu finanţat?" Răspunsul va înlesni justificarea cererii



oferind, totodată, şi informaţii importante pentru argumentare.

De exemplu, în cazul cînd solicitaţi bani pentru un computer, demonstraţi cum vor beneficia elevii de acesta. Nu uitaţi şi de remunerarea personalului de deservire. De cele mai multe ori, introducerea unor noi metode tehnologice revendică o pregătire specială a celor implicaţi.

De obicei, toate sursele de finanţare solicită o enunţare a necesităţilor, un set de obiective sau rezultate preconizate, activităţile planificate, identificarea persoanelor angajate în realizarea proiectului, procedeele de evaluare şi bugetul prevăzut. Analizaţi şi elaboraţi cu exactitate orice detaliu. Pentru siguranţă, mai verificaţi o dată dacă a fost respectată *fiecare* condiţie. La finisarea primei variante de proiect, examinaţi cu atenţie conţinutul şi corectitudinea gramaticală a acesteia.

Fiţi prevăzători!

Aduceţi la cunoştinţă ideile Dvs. administraţiei.



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

Verificați-vă proiectul!

Definitivînd prima variantă de proiect, verificați dacă acesta corespunde cerințelor înaintate. Revizuiți cu atenție fiecare paragraf. Convingeți-vă că folosiți în proiect termenii utilizați de finanțatori. Dacă cerințele impun prognozarea anumitor rezultate, intitulați capitolul respectiv *Rezultate*. Citiți proiectul în întregime pentru a-i aprecia consecutivitatea. Conținutul lui este bine structurat şi sistematizat?

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

Fiți autocritici!

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

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

Mult succes!

Traducere: Iulia CAPROŞ

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

Să atribuim cuvintelor un sens anume şi atunci vor dispărea două treimi din dificultăţile pe care le întîlnim în timpul discuţiilor.

Descartes



Perfecţionarea cadrelor didactice



Sorin **CRISTEA**

Perfecţionarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conţinut pedagogic şi social proiectată, realizată şi dezvoltată în cadrul sistemului de învăţământ, cu funcţie managerială de *reglare-autoreglare continuă* a procesului de învăţământ, la toate nivelurile sale de referinţă (funcţional-structural-operaţional).

La nivel *funcţional*, *perfecţionarea personalului didactic* vizează stimularea capacităţilor pedagogice şi sociale de convertire practică a finalităţilor de sistem (ideal, scopuri ale educaţiei) în obiective angajate în cadrul procesului de învăţământ, în mediul şcolar şi extraşcolar. La nivel *structural*, *perfecţionarea personalului didactic* vizează stimularea capacităţilor pedagogice şi sociale de valorificare deplină a tuturor *resurselor pedagogice* (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem şi de proces. La nivel *operaţional*, *perfecţionarea personalului didactic* vizează stimularea capacităţilor pedagogice şi sociale de proiectare, realizare, dezvoltare şi finalizare a activităţilor specifice procesului de învăţământ (lecţii, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenţie; activităţi extraşcolare/cu: elevii, cadrele didactice, părinţii, alţi reprezentanţi ai comunităţii educative; activităţi: manageriale, metodice, de asistenţă psihopedagogică şi socială, de orientare şcolară şi profesională, de consiliere etc.), în condiţii optime, corespunzător contextului intern şi extern existent, pe termen scurt, mediu şi lung.

Analiza activităţii de perfecţionare a cadrelor didactice presupune raportarea la conceptele pedagogice de *formare*, în general, şi de *formare continuă*, în mod special. *Formarea* constituie funcţia centrală a educaţiei (exprimată ca *formare-dezvoltare* permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalităţii umane). Astfel, *formarea* subordonează din punct de vedere funcţional *"învăţământul care nu este decît un caz particular al formării"*. Între *educaţie* şi *instruire*, *"matricea sa de funcţionare se actualizează în mod diferit în formarea profesorilor, în formarea adulţilor în general sau în formarea elevilor"* (vezi *Michel, Vial*, 1997, pag.18-33).

Conceptul de formare continuă defineşte liniile pedagogice esenţiale pentru activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învăţământ, pe fondul evoluţiilor înregistrate în anii 1975-1985, prin consolidarea reformelor deja întreprinse şi reevaluarea priorităţilor într-o societate bazată pe tehnologii avansate. *Formarea continuă* răspunde la aceste evoluţii şi la problemele lor integrabile în contextul mai larg al

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

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

Conținutul activităților de perfecționare a cadrelor didactice, corespunzător obiectivelor prezentate, include programe (post)universitare de: *pedagogie generală* (fundamentele pedagogiei, teoria educației, didactică generală), *didactica specialității*/ *metodica predării*, *teoria curriculumului*, *management şcolar*, *formare avansată* (la disciplinele de specialitate). Aceste programe, "cele mai frecvente în statele Uniunii Europene" sînt realizabile, în universități şi instituții specializate în formare continuă, prin: cursuri, conferințe pedagogice, seminarii, stagii intensive şi extensive, acțiuni practice, învățământ la distanță, universități de vară, excursii tematice (de documentare, studiu etc.) – idem, vezi, pag.42.

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

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

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

cercuri pedagogice, cabinete de asistență psihopedagogică, lecții deschise, studiul individual, recenzii, lectorate şi conferințe pedagogice …

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Summary

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

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

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

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

Summary

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BACIU Sergiu – doctor în pedagogie, şef al catedrei Psihopedagogie şi Management Educaţional, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

BOLDURATU Sofia – consultant principal, Cancelaria de Stat.

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

BURSUC Oleg – doctor în ştiinţe ale educaţiei, grad didactic superior, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CALLO Tatiana – conferenţiar, doctor în pedagogie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

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

CHICU Valentina – doctorandă, colaborator ştiinţific la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, grad didactic I, grad managerial II, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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

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

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

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

DUMITRAŞCU Violeta – coordonator Program *Tehnologii Educaţionale,* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GUZGAN Valentin - director al Liceului român-englez "Ion Creangă" din Chişinău, grad superior managerial.

MĂRGINEANU Ion – profesor la catedra Economie şi Relaţii Economice Internaţionale, Universitatea Liberă Internaţională din Moldova.

NICOLAESCU Liliana – director executiv al Centrului Educaţional PRO DIDACTICA.

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

PÂSLARU Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

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

POPA Vitalie – coordonator programe *Dezvoltare Organizaţională* şi *Evaluarea Unităţii Şcolare,* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

TERZI Dana – magistru în psihologie, doctorandă, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

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