

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



**Deficiențele managementului
educational**



**Standardele ale învățământului
universitar**



Sendej de opinie



**Condițiile juridice a tinerului
specialist din învățământ**

STATUTUL TÎNĂRULUI PROFESOR

Universitatea de Stat Alecu Russo

din Bălți

Str. Pașka, 38, MD-3121, oraș. Bălți, Republica Moldova,
tel.: (291) 23066, fax: (291) 24488,
e-mail: v.obeac@USEB.moldnet.md



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr.3 (19), 2003

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacție:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

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

Culegere și corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

Revista apare cu sprijinul
Fundăției SOROS-Moldova

Adresa redacției:

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

RUBRICA REDACTORULUI

Dan Bogdea
Argument 2

CURRICULUM VITAE

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

RUBICON MANAGERIAL

Vitalie Popa
Șapte deficiențe ale managementului educațional din Republica Moldova 7

QUO VADIS?

Gheorghe Rusnac, Vladimir Guțu, Elena Muraru, Otilia Dandara
Standarde ale învățămîntului universitar: strategia proiectării..... 10
Alexandra Barbăneagră
Despre metodică pregătirii cadrelor la Facultatea de Filologie
a UPS *Ion Creangă* 14
Oleg Bursuc, Viorel Bocancea
Realizări și perspective în modernizarea procesului de formare inițială
a profesorilor de fizică..... 16
Corina Mînescu, Cătălin Mînescu
Despre întrebările profesorului..... 18
Statutul tînărului profesor: probleme și soluții
Sondaj de opinie 20

EX CATHEDRA

Carolina Platon
Elaborarea chestionarelor de evaluare a calității predării
în învățămîntul universitar 26
Sergiu Baciu
Elaborarea standardelor formării profesionale și reformarea sistemului de
pregătire profesională 31
Radu Danii
Condiția juridică a tînărului specialist din învățămînt..... 36

EVENIMENTE CEPD

Viorica Goraș-Postică
Rezoluția Conferinței *Studentul – viitor profesor față în față cu școala* 41
Valentina Chicu
Conferința *Învățare prin Cooperare – realizări și perspective* 42

DOCENDO DISCIMUS

Nina Danii
Specificul dezvoltării creativității elevilor cu deficiențe de auz..... 44

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Tatiana Cartaleanu
Scrierea liberă: *dincotro și unde?* 48
Angela Grama-Tomiță
Organizarea ideilor pentru compunerea-paralelă 50
Elena Varzari
Formarea abilităților de a traduce un text la lecția de latină..... 53
Liuba Buga
Evaluarea în cheia Dezvoltării Gîndirii Critice..... 56
Iraida Mărgineanu
Games Theory and Practice in ESL Teaching 58

DICȚIONAR

Sorin Cristea
Formarea profesorilor..... 63

EX LIBRIS

Svetlana Korolevski
Despre libertate în educație coperta III

Argument

Așa-numita „perioadă de tranziție” ne oferă mai multe dovezi de incertitudine; asistăm la o politică a jumătăților de măsură la toate treptele organismului social, iar sistemul de învățământ nu face excepție. Inițiativele de modernizare sînt uneori „pierdute” în noianul birocratic, tendința de centralizare este tot mai pronunțată, iar reforma de structură – amînată. Dacă mai zăbovim la capitolul constatări, putem observa că și pregătirea viitorilor profesori, inclusiv modul de integrare a acestora pe piața forței de muncă, ne dezvăluie elemente de neclaritate. Ca și înainte, mizăm pe formarea „specialistului ideal”, se mai poartă discuții referitor la ponderea pregătirii teoretice și practice sau la modificarea modulului psihopedagogic etc. Hotărîrile de Guvern cu bune intenții de soluționare, cel puțin parțială, a problemelor tinerilor absolvenți ai facultăților pedagogice nu au acoperire financiară corespunzătoare. Promovăm tînărul profesor fără a-l trece printr-un concurs (cum ar fi firesc!), din cauza imensului deficit de cadre, mai ales în localitățile rurale.

Ai impresia că se dorește implementarea regulilor unui capitalism sălbatic (în pofida promisiunilor de asistență socială sporită), în care tînărul profesor este lăsat să se descurce pe cont propriu, să demonstreze capacități de acomodare la situații concrete, să fie consecvent și să posede spirit de sacrificiu, sfidînd dificultățile de moment și așteptînd vremuri mai bune. Să nu uităm însă că, în acest context, *se va da atît cît se oferă* și atunci nu mai putem vorbi de un randament înalt al muncii cadrului didactic. El va fi pregătit să activeze într-un sistem care mai mult bate pasul pe loc, care nu vizează performanța globală ca pe o caracteristică indispensabilă progresului social. În asemenea situație, școala va fi nevoită să „producă” știutori de carte, și nu personalități; se va pune accentul pe instruire, și nu pe formare; pe școlarizare, și nu pe educație autentică.

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

Dacă nu vom avea o economie în ascensiune, dacă politicienii nu se vor întoarce cu fața spre nevoile educaționale de moment și de perspectivă ale societății, vom tolera în continuare acest „merge și așa...”, pregătind profesori, fără a le crea însă condiții normale de muncă; vom spune că bugetul pentru învățământ este mic, dar nu vom întreprinde nimic pentru a-l mări. Doar investind masiv în educație vom putea fi siguri de viitorul nostru și vom putea da sens stipulării *învățămîntul constituie o prioritate națională*.

Dacă nu vom conștientiza aceste lucruri, vom fi nevoiți, în cele din urmă, să recunoaștem că avem o școală falimentară și nu ne va rămîne decît să mizăm pe scipiri individuale formate în pofida sau în afara actualului sistem de învățământ. Un organism social sănătos însă se constituie din „cantitatea” *personalităților*. Ar mai fi o condiție *sine qua non*: să nu creăm „premise” pentru exodul oamenilor de calitate din învățământ și nu numai...

Cînd se va aplica și la noi principiul *e de la sine înțeles*, fără a apela la dezbateri inutile, fără a-i impune pe oameni să se ocupe de false probleme, fără a irosi forțele, convingîndu-ne unii pe alții de niște lucruri elementare?!

La atîtea apeluri de deșteptare mai adăugăm unul, ghidați fiind de povața biblică *bate și ție se va deschide...*

Dan BOGDEA

CURRICULUM VITAE

Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

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

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

Conducerea USB este asigurată de:

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



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

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

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

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

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

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

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



habilitați (profesori universitari), 89 de doctori, 95 de lectori superiori, 270 de asistenți universitari și circa 100 de colaboratori prin cumul. La cele 7 facultăți ale instituției își fac studiile 6500 de studenți.

USB, centru regional științific și cultural de instruire continuă, are ca misiune de bază formarea de specialiști competenți și competitivi pentru Republica Moldova, capabili să activeze în condițiile economiei de piață. Procesul de învățământ este organizat astfel încât să asigure fiecărui student posibilitatea de a obține o pregătire fundamentală și profesională în funcție de titlul și calificarea acordată.

Universitatea promovează un învățământ de calitate și cuprinde patru trepte de pregătire:

- universitară (de scurtă durată) – în cadrul Colegiului pedagogic;
- universitară – în cadrul celor 7 facultăți;
- postuniversitară – masterat și doctorat;
- reciclarea și perfecționarea specialiștilor – prin stagii și cursuri de perfecționare a profesorilor universitari și preuniversitari.

Structura facultăților este următoarea:

Facultatea Filologie (decan – conf. univ. dr. Maria Șleahțișchi) este una din primele facultăți, înființată în 1945, și constituie o unitate științifico-didactică, în cadrul căreia activează un corp profesoral alcătuit din doctori în filologie, conferențieri, lectori superiori și lectori asistenți. În componența facultății intră catedrele: Limba Română, Literatura Română și Universală, Limba și Literatura Rusă, Limba și Literatura Ucraineană.

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

Facultatea Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică (decan – prof. univ. dr. Eugeniu Plohotniuc) este una dintre cele mai vechi subdiviziuni ale universității, pregătind pe parcursul existenței sale peste 7200 de

specialiști. Actualmente aici activează 44 de cadre didactice, dintre acestea – 18 cu titlu științific. Din componența facultății fac parte catedrele: Informatică Aplicată și Tehnologii Informaționale, Electronică și Informatică, Fizică și Metodica Predării Fizicii, Matematică, Tehnică și Tehnologii, precum și Centrul de Calcul al Universității, Centrul autorizat de instruire (ATC) Autodesk.

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

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

Facultatea numără peste 6000 de absolvenți, mulți dintre care au obținut succese remarcabile ca savanți: Grigore Cincilei, Ana Bondarencu, Victor Banaru, Ion Manoli, Emil Haham, Ivan Smirnov, Mihail Rumleanski, Mircea Ioniță etc.

Pe lângă facultate sînt constituite un șir de substructuri, finanțate atât de universitate cît și de alte organisme. Astfel, *Resource Center* al Catedrelor Limbă Engleză și Filologie Engleză este finanțat de Fundația SOROS-Moldova; *Centre Francosphere* al Catedrelor Limbă Franceză și Filologie Franceză este sprijinită de Alianța Franceză, iar *Werkstatt* al Catedrei Filologie Germană are suportul Serviciului academic german (DAAD) și al Institutului Goethe.

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

Facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală (decan – prof. Ion Gagim), înființată în 1980, a pregătit circa 1900

de specialiști. În prezent aici activează 30 de profesori la 2 catedre: Instrumente muzicale și metodică; Dirijat și Teorie. În cadrul facultății își desfășoară activitatea orchestra de muzică populară *Alumelul*, o orchestră de cameră, un ansamblu de dansuri populare.

Facultatea Pedagogie și Psihologie (decan – conf. univ. dr. Lidia Stupacenco) a fost creată în 1992, prin comasarea Facultății Pedagogie și Psihologie Preșcolară cu Facultatea Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, în cadrul căreia activează 26 de profesori, dintre care 20 cu titlu științific. În componența facultății intră următoarele catedre: Învățământ Primar și Educație Preșcolară; Pedagogie și Psihologie Generală și Socială; Educație Fizică; Filiala Centrului Resurse Umane și Asistență Socială.

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

Facultatea Drept (decan – conf. univ. dr. Gheorghe Neagu) include 28 de cadre didactice (dintre care 14 dețin titlul științific, iar 11 fac studii postuniversitare de doctorat) și un contingent de 1900 de studenți. În componența facultății intră: Catedra Drept și Catedra Discipline Sociojuridice și Umanistice.

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

Universitatea își desfășoară activitatea didactico-educativă, de cercetare științifică conform principiilor și formelor tradiționale practicate în țară și străinătate. Pe parcursul ultimilor ani au fost întreprinse acțiuni în scopul modernizării procesului de învățământ, asigurându-se perfecționarea managementului educațional, îmbunătățirea pregătirii specialiștilor și formarea continuă a profesorilor. Astfel, în anul 2001, au fost elaborate noi planuri de învățământ adaptate la cerințele societății contemporane; a fost reexaminat curriculumul universitar și standardele educaționale; începând cu 1998, a fost implementată pregătirea postuniversitară a cadrelor științifico-didactice prin magistrat; a fost elaborată concepția informatizării universității.

La etapa actuală, când este absolut necesară modernizarea tehnologiilor și sistemelor educaționale, dotarea lor cu utilaje performante, implementarea unei noi politici de formare a specialistului, relațiile de colaborare au un rol foarte important. În acest sens, USB conlucrează cu peste 160 de instituții de învățământ superior și preuniversitare, organizații, biblioteci și

alte organisme, dintre care 54 – naționale și peste 110 – internaționale. În prezent, în proces de implementare sînt mai multe proiecte comune cu alte țări. Începînd cu anul 2000, Facultatea Pedagogie și Psihologie și Universitatea din St-Cloud, Minnesota, SUA au inițiat proiectul *Strategii și tehnologii pedagogice noi în procesul pregătirii specialiștilor în domeniul preșcolar și primar din Republica Moldova* (coordonator – L. Stupacenco), care prevede stagii a 9 profesori în SUA și activitatea didactică a 10 profesori americani la Facultatea Pedagogie și Psihologie a USB, crearea unei rețele Internet, elaborări de lucrări metodice etc. În cadrul Facultății Drept este implementat proiectul *Programul Asociației avocaților americani. Inițiativa juridică în Țările Europei de Est* (coordonator – V. Pinzari), ceea ce a permis deschiderea Clinicii Juridice, unde sînt antrenați, sub conducerea unui avocat supraveghetor, studenți pentru prestarea de asistență juridică gratuită păturilor social vulnerabile.

Catedra Discipline Sociojuridice și Umanistice a obținut un grant HESP (1999-2002) *Observator de psihologie socială* (coordonator – conf. univ. dr. M. Șleahțișchi), care urmărește scopul de a elucida și a explica curenții psihosociale predominanți din perimetrul cîmpului social contemporan. În cadrul proiectului *Programul de suport în administrarea universității*, finanțat de IREX, SUA, Washington, prof. univ. dr. E. Plohotniuc a obținut un stagiul de 10 săptămîni în SUA, unde a studiat sistemul administrativ și informațional universitar. Ca rezultat, a fost elaborat un proiect de dezvoltare a sistemului informațional USB. Din 1999, în cadrul Universității activează ONG-ul *Centrul Național de Testare și Politici Educaționale* (lider – dr. Ilie Nasu), grație căruia, în colaborare cu laboratorul universitar *Evaluare educațională*, Republica Moldova a fost lansată în circuitul proiectelor internaționale de evaluare a randamentului școlar, organizate de IEA (Asociația internațională de evaluare a randamentului școlar). În consecință, în anul 1999 Republica Moldova a participat la proiectul TIMSS-R (*A Treia Cercetare Internațională la Matematică și Științe*), iar în 2001



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

La USB, în cadrul celor 21 de catedre, 79 de laboratoare didactice și 6 laboratoare științifice se desfășoară o amplă activitate de cercetare, centrată cu preponderență pe ameliorarea nivelului de pregătire a specialiștilor. Aceasta permite promovarea calitativă a experimentelor și testărilor, inclusiv în cadrul temelor de investigații la Comanda de Stat. Astfel, în anul 2001 au fost realizate cercetări la 14 teme.

Rezultatele cercetărilor științifice sînt utilizate la susținerea tezelor de doctorat și masterat, elaborarea îndrumărilor metodice, publicarea monografiilor, manualelor, articolelor, culegerilor, lucrărilor științifice, obținerea brevetelor de invenție și inovație, prezentarea rezultatelor obținute la foruri naționale și internaționale. În anul 2002, au fost publicate 223 de lucrări științifice, dintre care 5 monografii, 15 manuale și volume academice, 19 materiale didactice și metodice, 179 de articole științifice, 4 teze de doctorat și au fost organizate 2 mari foruri științifice. Pe parcursul ultimilor ani, colaboratorii universității au participat la: Expoziția Internațională Specializată INFOINVENT'99, Chișinău; Cercetări și Transfer Tehnologic, INVENTICA'96, Iași, România; la al III-lea Salon de Invenții, Tehnologii și Produse noi PROINVENT'99, București, România (la care au fost obținute 11 medalii: 3 – HENRI COANDĂ, 3 – de aur, 3 – de argint, 2 – de bronz); la Expoziția-Tîrg Regională Specializată INFOINVENT – Bălți, 2000.

În cercetarea științifică sînt antrenați și studenții. Ei participă la activitățile mai multor ONG-uri, obțin burse de merit, stagii științifice în diferite țări, sînt prezenți la diverse conferințe. Astfel, numai în ultimii 3 ani 39 de studenți au cîștigat premii de gradul II și III ale Fundației SOROS-Moldova; 2 studenți, laureați ai Concursului Păcii din Franța, în prezent își fac studiile la Sorbona. La Concursul European de Lingvistică și Limbă Franceză, organizat de Ambasada Franței la București, studenții bălțeni s-au clasat pe locul I și au obținut burse pe doi ani la Universitatea Sorbona. La lucrările seminariilor internaționale ale tineretului din Spania, Italia, Macedonia, Republica Moldova a fost reprezentată preponderent de USB. Studenții Facultății Economie au participat la lucrările Conferinței Europene *Lucrul cu tineretul la nivel local și regional. Dimensiunile europene*, Santande, Spania; la Simpozionul Internațional *Rolul studenților în construirea societății deschise în Europa de Sud-Est*, Blagoevgrad, Bulgaria; la lucrările Parlamentului Internațional; la training-ul internațional *Comunicarea interculturală în afaceri*, București, România. În cadrul ONG-ului PRO LEX ce implementează proiectul *Drept*

ecologic – o prioritate a educației ecologice, materialele investigațiilor studențești, efectuate de reprezentanții Facultății Drept fiind publicate în Buletinele informative de mediu. Studenții Facultății Drept participă regulat la lucrările conferințelor științifice internaționale organizate de Centrul pentru Drepturile Omului în colaborare cu PNUD Moldova, Centrul de Informare și Documentare al Consiliului Europei în Moldova, Organizația *Salvați Copiii*, Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului în Republica Moldova.

O contribuție deosebită la perfecționarea sistemului de instruire și cercetare o are Biblioteca Științifică Universitară, unica Instituție a Cărții și a resurselor informaționale moderne din republică pentru care a fost proiectată și construită o clădire specială. Ea pune la dispoziția publicului volume și alte materiale în număr de 1 107 841 de exemplare, 249 889 de titluri, publicații periodice 135292 ex. – 2133 de titluri; documente audio-vizuale (microfilme, microfise, diafilme, diapozitive, discuri, casete) – 2701 unități; documente electronice (CD și DVD) – 304 unități; o colecție de carte rară de circa 5000 ex.; 14 săli de lectură, 5 săli de împrumut. Preocupările de informatizare ale bibliotecii datează din anul 1989 (astăzi printr-o rețea de 47 de calculatoare). Utilizînd OPAC-ul, beneficiarii au acces gratuit la o bază de date locală de circa 150 000 de informații (40% din colecția deținută), la infrastructura națională (Juristul – Legislația Moldovei; cataloagele bibliotecilor și bazele de date naționale) și la cea globală (EBSCO; CRI a Ambasadei SUA; baza de date ONU; site-uri pe Internet). Din anul 2001 funcționează Centrul de Documentare ONU pe lîngă care activează Clubul de discuție ONU.

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

Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți este o instituție cu bune tradiții, înglobînd tendințe evidente de modernizare și aspiră la un loc de frunte pe plan național.

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



Vitalie POPA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Articolul prezintă cele mai evidente dificultăți pe care le întâmpină reprezentanții managementului educațional din Republica Moldova. Fără a încerca o abordare exhaustivă a subiectului anunțat, rîndurile de mai jos oferă o imagine generală a problemelor cu care se confruntă conducătorii instituțiilor de învățămînt. Acestea constituie, mai curînd, rezultate ale unor observări efectuate pe parcursul implementării diverselor proiecte în domeniul vizat și nu pretind a avea o valoare științifică. De asemenea, nu ne propunem să luăm în discuție dificultățile de ordin strategic, ce țin de conceperea și implementarea reformelor la nivel de politică educațională, limitîndu-ne doar la problemele care împiedică desfășurarea eficientă a proceselor manageriale la nivel operațional.

I. CONTEXT

Deplasarea de sensuri și valori ce caracterizează tranziția de la societatea industrială la cea postindustrială condiționează modificări importante în funcțiile și rolurile managerilor din sistemul educațional. În prezent, dificultatea majoră o constituie incapacitatea școlilor de a asigura un proces educațional *centrat pe satisfacerea nevoilor elevilor și relevant* în raport cu schimbările de ordin social. Altfel spus, sistemul educațional, în general, și școala, în particular, au menirea de a le oferi elevilor cunoștințe, abilități, premise valorice și atitudini necesare pentru a înfrunta noile provocări.

Șapte deficiențe ale managementului educațional din Republica Moldova

Orice încercare de a modifica practicile conducerii instituțiilor de învățămînt (în sensul eficientizării și optimizării) pornește de la convingerea că acestea sînt perfectibile, iar suportul teoretic ce le fundamentează este o premisă viabilă pentru realizarea lor în conformitate cu exigențele politicii educaționale.

Modalitățile specifice ale activității manageriale, practicate de majoritatea conducătorilor instituțiilor educaționale, denotă atitudini și comportamente deseori influențate de anumite deficiențe, ce provoacă prejudicii efortului de reformare a sistemului educațional, creînd impresia unui „cerc vicios”.

Vom prezenta aceste deficiențe prin prisma celor mai importante premise ale procesului de perfecționare a școlii care au fost cristalizate prin cercetări teoretice și confirmate de practica managerială la nivel internațional și național.

II. CONDIȚII PENTRU PERFECTIONAREA INSTITUȚIEI EDUCATIONALE

1. Instituțiile de învățămînt pot oferi condiții optime/adekvate învățării în cazul în care *la procesul de luare a deciziilor participă reprezentanți ai principalelor grupuri implicate în viața școlară*: elevi, profesori, părinți, administrația școlii, comunitatea. Antrenarea acestora rezultă dintr-o preocupare autentică pentru viitorul școlii și al comunității respective.
2. Școala este un sistem aflat în continuă perfecționare care, la rîndul său, se bazează pe instituirea *echilibrului dintre* 1) *exigențele politicii educaționale*, promovate prin intermediul instituțiilor educaționale de stat, plasate superior în ierarhia educațională, și 2) *necesitățile comunității* pe care o deservește

școala respectivă. Acest fapt presupune, mai curînd, crearea unui sens local, ajustat la specificul și condițiile comunității, decît implementarea directă, adesea “oarbă” și lipsită de o analiză critică a soluțiilor venite “de sus”.

3. Școala poate fi un sistem organizațional eficient în cazul în care administrația creează condiții (pentru toate grupurile implicate în viața școlară) de a *învăța continuu* din proprie experiență, prin identificarea ariilor problematice, stabilirea de priorități în dezvoltarea instituției și urmărirea constantă a realizării acestora.
4. Școlile ce depun eforturi de schimbare conform principiilor expuse vor avea rezultate bune la nivel local. Performanțele pot fi amplificate prin crearea condițiilor necesare realizării unui *dialog autentic* dintre școlile angajate în perfecționare continuă, obținîndu-se astfel succese la nivel județean și național.

Toate aceste condiții pot fi și ar trebui asigurate prin implicarea activă a conducătorilor instituțiilor educaționale și prin încurajarea participării celorlalți membri ai comunității școlare. Respectivul proces însă este marcat de o serie de dificultăți.

III. DEFICIENȚELE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

Cele șapte probleme prezentate constituie manifestări de rezistență la schimbare, conștientizată sau neconștientizată, a conducătorilor instituțiilor de învățămînt, astfel compromițîndu-se procesul de aliniere la standardele internaționale ale managementului educațional.

1. Încrederea exagerată în modele fixe

Una dintre cele mai grave deficiențe, cu efect deosebit de negativ în promovarea reformelor o constituie convingerea că ar exista soluții imuabile, fixe, unice la problemele cu care se confruntă instituția educațională și care, de cele mai dese ori, se manifestă sub forma ajustării la anumiți algoritmi prestabiliți, „alunecîndu-se” pe niște principii formulate de „autorități”, cu o vechime de zeci de ani. Auzim frecvent fraze gen: „deocamdată... nu s-a demonstrat că această problemă trebuie soluționată altfel” sau „întotdeauna am activat astfel și așa voi proceda în continuare” – slogane după care se ascunde, de fapt, nedorința managerilor instituțiilor educaționale de la noi de a depune eforturi în căutarea noului.

Procesul dat capătă forma găsirii unui răspuns sigur, a unui algoritm viabil, care ar prescrie cu exactitate acțiunile ce trebuie întreprinse pentru ameliorarea situației respective. Evident, elementul de reflecție asupra propriei practici manageriale lipsește cu desăvîrșire sau deseori este înlocuit prin căutarea în exclusivitate a argumentelor ce ar sprijini o opinie

existentă deja. Nu se face deci o analiză riguroasă, critică a posibilităților soluții.

Pornind de la premisa că orice instituție educațională se află într-un context unic, asupra căruia acționează o multitudine de factori locali, aplicarea unor algoritmi prestabiliți de realizare a schimbării dorite poate crea grave dificultăți. Managerul este persoana care urmează să țină cont de acești factori, iar deciziile vor fi un rezultat al reflecției asupra aplicabilității algoritmilor învățați în condiții specifice. De aici și necesitatea cultivării unei atitudini critice, deschise, neconstrînse de modele și soluții de-a gata.

2. Lipsa de inițiativă

Această deficiență are o cauză dublă: pe de o parte, relațiile extrem de ierarhizate dintre diverse elemente ale sistemului educațional și, pe de altă parte, neîncrederea în posibilitatea redresării situației prin efort și învățare. Formele prin care se manifestă această deficiență sînt următoarele:

- așteptarea directivelor “de sus”;
- nedorința și/sau incapacitatea de ajustare a cerințelor instanțelor ierarhic superioare la specificul instituției/comunității în cauză;
- descurajarea inițiativelor venite din partea membrilor comunității școlare.

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

Ca rezultat, întreaga ierarhie funcționează deficient: informația circulă într-o singură direcție – *de sus în jos*, fiecare element fiind preocupat exclusiv de menținerea acestui tip de relații. Prin urmare, se creează premise interne nefavorabile pentru activitatea instituției educaționale ce transformă membrii comunității școlare în elemente lipsite de valoare și inițiativă. Școala devine o instituție pasivă, în interiorul căreia deciziile operaționale constituie simple reacții la evenimente din exterior.

3. Atenția insuficientă acordată nevoilor locale

În strînsă corelație cu insuficiența sau lipsa de inițiativă apare și ignorarea nevoilor sau a specificului local. Fiecare instituție educațională reprezintă un complex de particularități distincte, aflate într-un context specific, care nu pot fi reflectate totalmente în documentele oficiale ce reglementează funcționarea instituțiilor educaționale. Capacitatea managerului de a ține cont de aceste nevoi și particularități creează condiții pentru implementarea reușită a schimbării, asigurîndu-se astfel echilibrul dintre exigențele politicii educaționale și necesitățile comunității.

Lipsa sensibilității la nevoile locale este o formă de rezistență la schimbare și apare ca rezultat al neîncrederii în propria capacitate de a atinge înalte performanțe. Totodată, nedorința managerilor de a asigura participarea

mai multor reprezentanți ai comunității școlare la identificarea problemelor, a nevoilor comunității locale și, ulterior, la elaborarea posibilelor soluții, la luarea deciziilor, limitează găsirea de remedii viabile și construirea unui succes durabil.

4. Perceperea eronată a propriului rol

Specificul unui anumit tip de cultură managerială, moștenit de la sistemul politic precedent, influențează încă perceperea rolului exercitat de conducători în cadrul unui colectiv. Conform acesteia, rolul managerului constă în a administra exclusiv prin control și coerciție. Necunoașterea și, adesea, ignorarea intenționată a modalităților de exercitare a funcțiilor manageriale prin împuternicire, prin încurajarea și facilitarea participării condiționează perpetuarea acestei percepții eronate și duce la aplicarea unor procedee de conducere ineficiente. Pe de altă parte, percepția în cauză este întărită constant și de comportamentul personalului școlii care preferă să se conformeze, să nu-și exteriorizeze interesele și nevoile. Drept rezultat, se creează un „cerc vicios” al ineficienței rolurilor exercitate de către manageri.

5. Axarea pe menținere și nu pe dezvoltare

Schimbarea ține de elaborarea și implementarea unor modalități inovatoare de realizare a sarcinilor manageriale. Dezvoltarea procedurilor organizaționale interne și a modalităților de interacțiune cu mediul extern sînt caracteristici proprii managerilor interesați de eficientizarea și optimizarea continuă a acestui proces. Actualii manageri însă sînt preocupați, mai curînd, de menținerea situației existente, decît de dezvoltarea potențialului de care dispune școala și comunitatea.

6. Lipsa unei strategii de perspectivă

Putem vorbi de o conducere eficientă în cazul în care există o finalitate, o definiție clară a ceea ce se

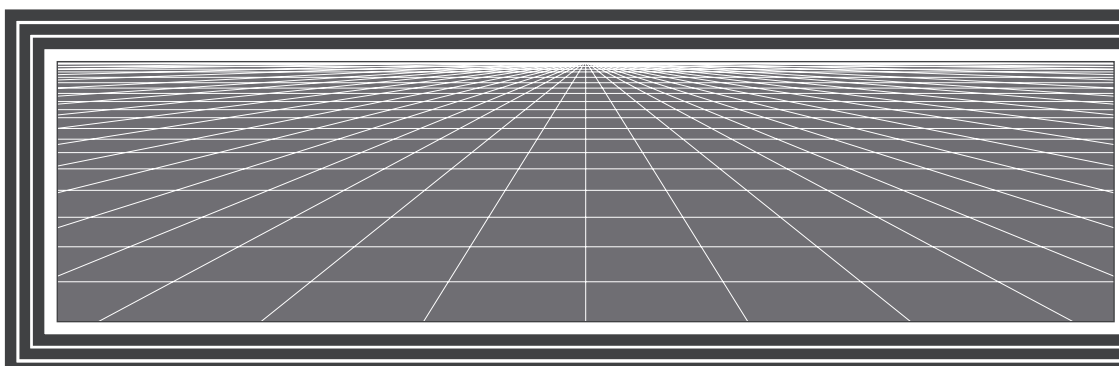
dorește să se obțină peste o anumită perioadă de timp. Elaborarea unei viziuni în conformitate cu principiile managementului modern constituie o condiție pentru asigurarea viabilității și dezvoltării organizaționale de care depinde nu doar eficiența activității comunității școlare, dar și viitorul instituției respective.

Stilul și procedeele de conducere aplicate preponderent în instituțiile educaționale din Republica Moldova nu sînt favorabile elaborării unui plan de dezvoltare pe termen lung și transpunerii acestuia în obiective realizabile pe o durată mai scurtă. Deseori, managerii sînt preocupați exclusiv de activități operaționale, de sarcini concrete și nu alocă timp sau alte resurse pentru elaborarea strategiilor de perspectivă.

7. Colaborarea insuficientă cu alte organizații/parteneriate

Complexitatea relațiilor și posibilităților de comunicare, condiționate de explozia informațională caracteristică societății postindustriale, creează oportunități considerabile pentru amplificarea proceselor orientate spre dezvoltarea și perfecționarea școlii. Într-un asemenea context rolul comunicării intense pentru asigurarea transferului de cunoștințe și practici de succes între diverse instituții educaționale la nivel local, național și internațional se transformă într-un deziderat al perfecționării continue a școlii.

Aceste condiții sînt întărite și de faptul că fiecare școală are propriile succese și dificultăți pe care ar putea să le împărtășească și altora, dar care nu sînt comunicate sub nici o formă. Orientați fiind spre soluționarea problemelor de zi cu zi, managerii școlari nu explorează suficient posibilele parteneriate pentru dezvoltarea instituțiilor educaționale pe care le reprezintă și nu contribuie, astfel, la diseminarea practicilor de succes.



QUO VADIS?

Standarde ale învățămîntului universitar: strategia proiectării

Standardizarea învățămîntului universitar se înscrie în tendința renovării continue a învățămîntului ca proces și sistem. Interesul pentru calitatea învățămîntului este determinat de contextul social, economic și cultural al perioadei pe care o parcurgem. Astăzi investiția în educație este apreciată ca o investiție în resurse umane. Astfel crește responsabilitatea celor implicați în proces față de aspirațiile sporite ale celor ce investesc timp și resurse în învățămîntul superior. Din aceste considerente, standardizarea învățămîntului devine o necesitate determinată atât de modalitățile funcționării sistemului educațional, cât și de condițiile integrării europene a țării.

Problema standardizării figurează printre problemele Universității de Stat din Moldova privind asigurarea unui învățămînt calitativ, formarea unor specialiști competitivi pe piața internă și externă. Grupul de lucru implicat în realizarea proiectului de cercetare *Elaborarea și implementarea standardelor educaționale în învățămîntul universitar al Republicii Moldova* a creat baza conceptuală a standardelor universitare, adaptînd experiența altor țări la realitățile sistemului nostru de învățămînt. Această concepție este apreciată drept un mecanism ce asigură corelația dintre aspirație și produs, obiectiv și rezultat. Realitatea social-economică îi impune absolventului universitar o pregătire ce garantează realizarea obiectivelor profesionale cel puțin la un nivel minim acceptat. Dorind să formeze comportamentul profesional cerut pe piața forței de muncă, învățămîntul universitar determină o anumită normativitate/standardizare a acestuia. În funcție de trăsăturile esențiale: intenționalitate, caracter conștient și organizat, învățămîntul întotdeauna s-a realizat în baza unor norme, acestea constituind un sistem de (auto)reglaj al procesului. Fără a pretinde la o inovație absolută în domeniu, menționăm schimbul de accent care s-a făcut în problema standardizării.

În ultimul timp, instituția de învățămînt are în centrul atenției rezultatul, nu doar conținutul – element al procesului educațional față de care tradițional se înaintau anumite cerințe. Elaborarea standardelor în baza finalităților exprimă mai adecvat esența procesului de formare inițială a specialistului, permite elaborarea unui demers didactic care realizează legătura dintre ideal și trăsăturile/caracteristicile comportamentale ale specialistului în devenire. Din aceste considerente, ținta standardizării o constituie **competențele**, activitatea profesională axîndu-se prioritar pe capacitatea de a realiza anumite funcții/scopuri. În felul acesta, se apreciază ceea ce poate, și nu doar ceea ce știe absolventul universitar.

Competența profesională, definită ca una integratoare și care permite desfășurarea diverselor acțiuni determinate de obiectivele activității profesionale, rezolvarea situațiilor de problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, capacităților/atitudinilor, implică și o accepție corespunzătoare a conceptului de standard profesional, derivat din noțiunea de standard al învățămîntului universitar.

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

Justificarea accentului pe formarea de competențe este dictată de prioritățile/ierarhia abilităților cerute la locul de muncă; comunicarea în procesul de producție; rezolvarea situațiilor de problemă prin colaborarea cu colegii de lucru; programarea unor activități de perspectivă; implementarea ideilor, soluțiilor noi. Acestea sînt elementele comportamentale cele mai apreciate pe piața forței de muncă, or, pentru formarea lor nu este suficient să se pună accentul doar pe elementul de conținut al procesului de învățămînt.

În elaborarea indicatorilor pregătirii profesionale se va ține cont de corelația funcțională dintre resurse, proces și

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

Preliminarii

Partea I. Standardul învățămîntului universitar: delimitări conceptuale

- Noțiune
- Principii
- Funcții
- Structură

Partea II. Standard de formare generală a specialistului în învățămîntul universitar

Partea III. Standard de formare profesională

3.1. Cadru formativ

- 3.1.1. Profilul
- 3.1.2. Specialitatea
- 3.1.3. Titlul/calificarea
- 3.1.4. Durata studiilor
- 3.1.5. Domenii de aplicare a specialității
- 3.1.6. Posibilități de continuare a studiilor

3.2. Sistemul de acces

3.3. Standard de formare profesională la profil /specialitate / specializare

- 3.3.1. Profil (competențe interogatoare)
- 3.3.2. Specialitate

la nivel de cunoaștere și înțelegere

Competențe: la nivel de aplicare
la nivel de integrare

3.3.3. Specializare

3.4. Strategii de evaluare

Partea IV. Standard curricular

4.1. Sistemul disciplinelor academice

- 4.1.1. Modulul de formare generală (15-20%)
- 4.1.2. Modulul de formare profesională la specialitate (80-85%)
- 4.1.3. Stagii de practică (10-15%)
- 4.1.4. Clasificarea disciplinelor după criteriul obligativității (10-30%)

4.2. Disciplinele academice (denumirea disciplinei din planul de învățămînt)

- 4.2.1. Obiectivele de formare în cadrul disciplinei
- 4.2.2. Unități de conținut

4.3. Strategii de evaluare

Partea V. Norme de asigurare și monitorizare a procesului educațional

5.1. Personalul didactic universitar

5.2. Termenele/durata de realizare a programului de studii

Partea VI. Aplicarea standardelor de formare profesională

6.1. Aprobarea standardelor

6.2. Strategii de aplicare

6.2. Managementul aplicării standardelor

Structura matricei a fost elaborată, ținîndu-se cont de necesitatea corelației dintre toate elementele procesului de învățămînt. Elementul-cheie al standardizării rămîne totuși competența profesională, care determină nivelul standardelor învățămîntului universitar.

Pornind de la necesitatea stabilirii conexiunii dintre finalitățile educației și procesul de învățămînt, elaborarea standardelor se va efectua de *sus în jos* (vezi figura din pagina următoare).

Inițial, vom determina **Standardul de formare generală a specialistului în învățămîntul universitar**, care presupune formarea unor competențe generale/macrocompetențe, inerente oricărui domeniu de activitate. Acestea reflectă esența comportamentului specialistului cu studii superioare universitare, servindu-i drept reper nu doar în exercitarea diverselor funcții profesionale, dar și în multiplele roluri sociale, determinate de contextul economic, civic, cultural. Competențele respective sînt un rezultat al îndeplinirii de către universități a funcțiilor de instruire, educație, cercetare:

Competența gnoseologică

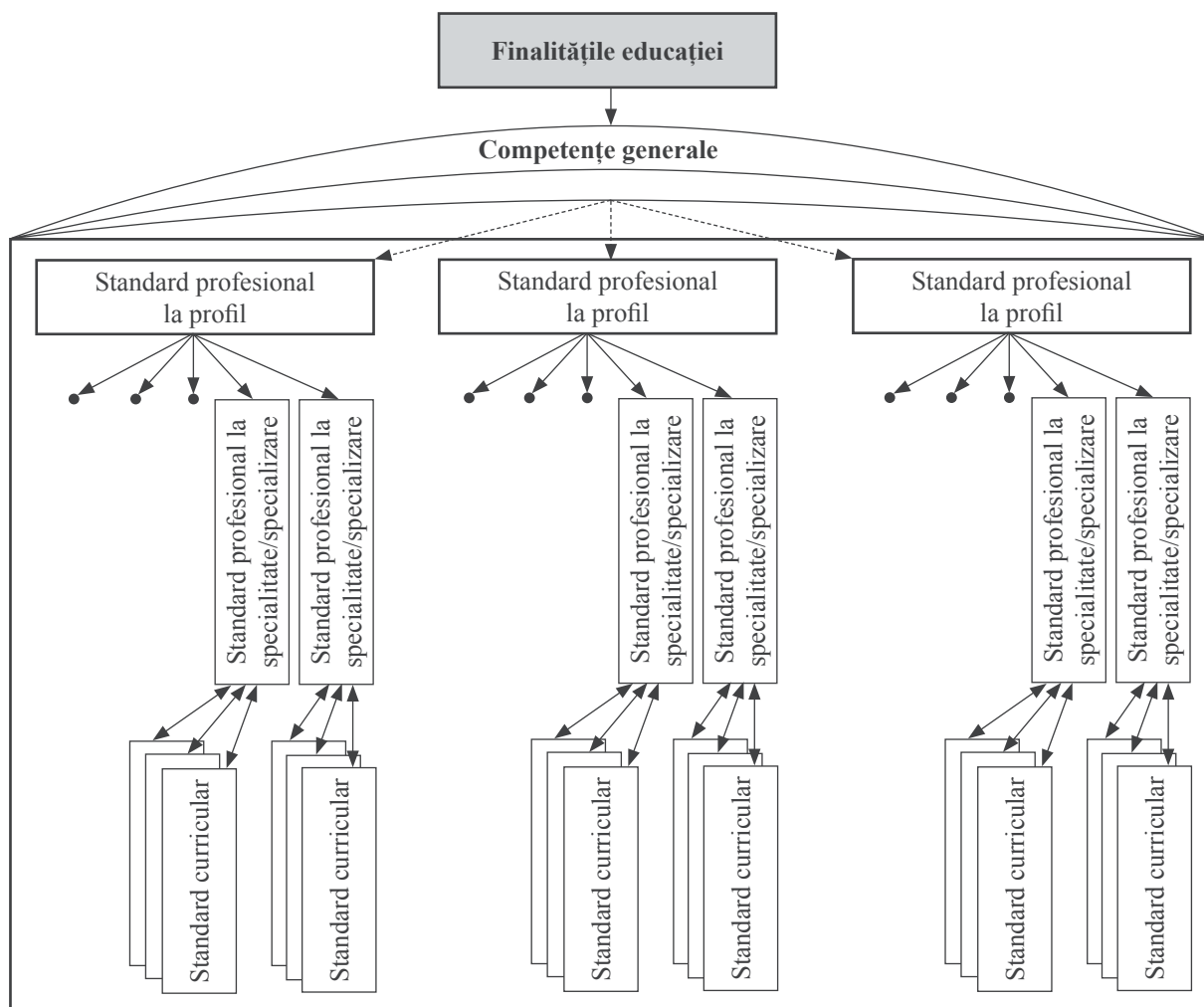
- identificarea informației adecvate domeniului de activitate;
- gestionarea cu pricepere a cunoștințelor teoretice și abilităților practice;
- însușirea noilor cunoștințe în contextul evoluției științei de ramură;
- consolidarea și amplificarea modalităților de dobîndire a cunoștințelor.

Competența de a realiza legătura dintre teorie și practică

- identificarea situațiilor de aplicare a teoriei;
- selectarea cunoștințelor teoretice adecvate specificului de activitate practică;
- transferul cunoștințelor teoretice în activitatea practică nestandardizată;
- amplificarea cunoștințelor teoretice în funcție de noile realități ale activității profesionale.

Competența de cercetare/investigațională

- cunoașterea metodologiei cercetării științifice;
- identificarea problemelor de cercetare științifică;
- stabilirea priorităților în problematica cercetării științifice;



- realizarea proiectelor de cercetare științifică;
- determinarea funcționalității investigațiilor științifice;
- utilizarea rezultatelor cercetării în scopul eficientizării activității profesionale și a îmbunătățirii calității vieții.

Competența prognostică

- determinarea posibilelor direcții ale evoluției domeniului;
- stabilirea locului/rolului domeniului de activitate (științei) în contextul evoluției social economice și culturale;
- elaborarea proiectelor de activitate profesională.

Competența constructivă

- stabilirea corelației dintre diverse elemente ale procesului activității profesionale;
- eficientizarea activității profesionale prin introducerea elementelor inovatorii.

Competența managerială

- monitorizarea/automonitorizarea activității profesionale;

- coordonarea eforturilor tuturor factorilor implicați în activitate;
- stabilirea relațiilor dintre condițiile obiective și cele subiective ale realizării procesului;
- soluționarea problemelor din activitatea profesională prin colaborare.

Competența comunicativă

- utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activității profesionale;
- adaptarea comportamentului la diversitatea situațiilor de comunicare;
- determinarea situațiilor de consens/colaborare;
- manifestarea abilităților de a negocia în luarea deciziilor;
- demonstrarea abilității/capacității de exteriorizare/comunicare a cunoștințelor teoretice (în cel puțin două limbi străine).

Competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale

- stabilirea criteriilor de evaluare/autoevaluare a activității profesionale;

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

Competența antropologică

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

Competența de formare continuă

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

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

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

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

1. Cunoaștere/comprehensiune
2. Aplicare
3. Integrare

Primul nivel comportamental presupune formarea cunoștințelor teoretice; însușirea bazei conceptuale, a

reperelor teoretice; stăpînirea informației în domeniu. La acest nivel se operează cu informația mai mult reproductiv.

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

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

În contextul învățămîntului universitar, standardele vor îndeplini:

1. Funcția asigurării calității învățămîntului și formării profesionale

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

2. Funcția criterial-evaluativă

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

3. Funcția reglatorie-managerială

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

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

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

5. Funcția asigurării dreptului la educație și formare profesională

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

În procesul de elaborare și implementare a standardelor vom ține cont de multiplele condiții ce reflectă esența realității noastre. Axa pe care se bazează standardele învățământului, în general, și standardele învățământului universitar, în particular, este politica educațională a statului. Ea determină prioritățile procesului de formare a personalității.

Standardizarea este influențată, în mare parte, și de contextul sociocultural, de caracteristicile/specificul dezvoltării economiei naționale, care creează condiții reale de realizare a finalităților. Deși una din cauzele elaborării și implementării standardelor o constituie tendința de a asigura calitatea învățământului prin competitivitatea competențelor specialistului format în țară, pe piața internațională a forței de muncă normele date vor deveni un mecanism viabil de organizare/monitorizare/evaluare a învățământului și produsului acestuia doar în cazul când noile tendințe vor fi racordate la tradițiile în formarea profesională.

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

Din cele relatate, deducem complexitatea procesului de elaborare și implementare a standardelor în învățământul universitar. Pe lângă multiplele avantaje pe care ni le oferă, procesul standardizării poate determina și anumite dificultăți:

- tendința de a absolutiza/maximaliza posibilitățile standardizării;
- determinarea punctului optim al conexiunii dintre

constant și obligatoriu de realizat, pe de o parte, și flexibilitate și dinamism, pe de altă parte;

- stabilirea specificului procesului de învățământ în funcție de unele aspecte caracteristice, subtile chiar, ale formării generale și profesionale, în raport cu specializările și tradițiile de formare ale unor instituții;
- stabilirea concordanței dintre standardizarea diferitelor niveluri ale procesului educațional.

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

Reușita elaborării și implementării standardelor va fi constatată în cazul când acest mecanism de reglare a învățământului superior va contribui la asigurarea calității procesului educațional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Gheorghe **RUSNAC**, profesor universitar, rector USM
Vladimir **GUȚU**, profesor universitar, șef catedră
Elena **MURARU**, conferențiar universitar
Otilia **DANDARA**, conferențiar universitar



Alexandra **BARBĂNEAGRĂ**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Optînd, acum zece ani, pentru specialități filologice duble, decanatul Facultății de Filologie s-a confruntat cu necesitatea de a elabora noi planuri de învățământ, orientate concomitent spre pregătirea studenților la prima specialitate (Limba și Literatura Română sau Limba și Literatura Rusă, atît pentru vorbitorii nativi cît

Despre metodică pregătirii cadrelor la Facultatea de Filologie a UPS Ion Creangă

și pentru alolingvi) și spre asimilarea unei limbi (clasice sau moderne), al cărei studiu la facultate deseori începe de la zero. Profilul general filologic al pregătirii viitorilor *licențiați în filologie* include cursuri prin care instruiam nu doar un vorbitor de limbă, ci un filolog care vede în profunzime procesul literar contemporan și procesul de constituire a limbii române, relațiile ei cu alte limbi, știe să predea o limbă străină modernă paralel cu limba maternă a elevului. Pentru asigurarea unui nivel susținut al absolventului-profesor, cei care predau în aulele universitare sînt antrenați în diverse activități de instruire continuă, realizate cu sprijinul OSCE, CEPD,

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

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

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

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

Pentru a se apropia de viitoarea lor profesie, studenții au, începînd cu primul semestru de studii, cursurile de *Pedagogie și Psihologie generală*, iar din anul II încep studierea psihologiei pedagogice și a metodicilor particulare. Cursuri precum *Tehnologii educaționale moderne*, *Metodica lucrului educativ*, *Măiestria pedagogică*, *Etica pedagogică* sînt chemate să-l înarmeze chiar și pe profesorul începător cu strategii de instruire formativă, să-i modeleze un comportament creativ,

făcîndu-l flexibil în fața inevitabilelor schimbări pe care, pe parcursul carierei sale pedagogice, societatea i le va cere școlii. Orele de laborator ale tuturor cursurilor cu profil pedagogic se desfășoară în sălile de clasă ale școlilor și liceelor din oraș, printre care: *Gheorghe Asachi*, *Mihai Eminescu*, *Dante Alighieri*, *Principesa Natalia Dadiani*, *Mihail Kogălniceanu*, *Mihai Viteazul* etc. Astfel, atunci cînd, în semestrele VI și VII, studentul efectuează practica pedagogică, noi îl considerăm pregătit pentru a apărea în fața elevilor. Credem că studentul care a învățat conștient și conștiincios, care a ales pedagogia din vocație, intră în clasă ca practicant și apoi ca profesor cu certitudinea că știe și poate lucra la lecție și în afara ei. Această credință este anual confirmată de rezultatele practicii pedagogice, dar și de faptul că absolvenții noștri buni, de la fondarea instituției și pînă astăzi, reușesc să devină profesori în deplinul înțeles al cuvîntului.

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

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

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



Oleg BURSUC

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Promovarea, pe scară tot mai largă, a doctrinelor specifice societăților democratice a creat condiții favorabile și pentru deschiderea cercetării pedagogice autohtone către spațiul educațional occidental. Realizarea dezideratului de racordare la sistemul european va solicita și o schimbare semnificativă a concepțiilor educaționale. Această transformare nu este deloc ușoară și nu se va produce în scurt timp. Pentru susținerea cu succes a aspirațiilor de integrare va fi nevoie și de lansarea unor solide suporturi comparative și explicative. Acestea ar diminua riscul ca inovațiile să genereze situații de frustrare, neîncredere, frică, precum și ar minimaliza rezistența la schimbare care, în final, pot conduce la reversibilitatea proceselor reformatoare în direcția vechilor practici comportamentale sau educaționale.

Scopul **procesului de formare inițială a profesorilor de fizică** în spațiul european vizează: pregătirea unor personalități cu moderne viziuni holistice, axiologice și prospective, ce ar deține un înalt grad de calificare profesională, capabile să aplice cele mai eficiente strategii și concepții de învățămînt în promovarea mai hotărîtă a elevilor pe traiectul unei dezvoltări multidimensionale progresive.

De aici derivă **finalitățile generale ale procesului de formare inițială a profesorilor de fizică** care:

- vor poseda solide cunoștințe și abilități ce ar favoriza înțelegerea profundă a conceptelor și doctrinelor fizicii, precum și a modalităților de conexiune între acestea și tehnologii/viața socială;
- vor cunoaște și vor aplica cele mai avansate metodologii (inclusiv prelucrarea multiaspectuală a informației din diverse surse), vor fi capabili să elaboreze noi tendințe de învățare care ar dezvolta aceste abilități și la elevi;
- vor poseda competențe de proiectare, organizare, desfășurare, explicare și evaluare a experimentelor la disciplina predată;
- vor ști să realizeze conexiuni optime între predare

Realizări și perspective în modernizarea procesului de formare inițială a profesorilor de fizică

și învățare, vor fi capabili să elaboreze noi modele și segmente educaționale ce ar facilita procesul de asimilare a materiei de studiu de către întreaga clasă;

- vor deține abilități de identificare a oportunităților optime de îmbunătățire a calităților intelectuale, sociale și personale ale elevilor;
- vor înțelege particularitățile individuale de învățare ale elevilor și vor crea condiții eficiente pentru realizarea unei educații diferențiate, performante;
- vor deține abilități de utilizare a diverselor strategii didactice și de racordare a acestora la specificul disciplinei predate, la obiectivele care urmează a fi realizate, precum și la specificul contingentului de elevi;
- vor fi apti să dezvolte la elevi importante capacități, precum: soluționarea problemelor, luarea deciziilor, abordarea critică a situațiilor de activitate, conducerea ședințelor etc.;
- vor ști să motiveze personalul implicat în activitățile educaționale și de dezvoltare a abilităților de automotivare;
- vor înțelege importanța colaborării și comunicării între persoanele angajate într-un proces educațional și vor fi capabili să organizeze demersuri eficiente;
- vor deține cunoștințe și abilități referitoare la



Viorel BOCANCEA

Universitatea de Stat din Tiraspol (mun. Chișinău)

analiza comparativă a concepțiilor și exigențelor curriculare și promovarea acestora în scopul sporirii calității educației;

- vor ști să proiecteze activități didactice;
- vor aplica procedee de evaluare cu grad avansat de obiectivitate;
- vor deține cunoștințe și abilități referitoare la realizarea unui continuu proces de perfecționare profesională și personală.

Realizarea acestor obiective solicită sistemelor de formare inițială a profesorilor de fizică din spațiul european un variat suport metodologic, precum și o diversitate de concepții privind evaluarea didactică.

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

- plasarea accentului pe aspectul formativ al educației;
- structurarea informației conform exigențelor epistemologice specifice științelor educației precum și exigențelor epistemologice ale științei *Fizică*;
- promovarea realizării unui proces educațional axat pe obiective;
- oferirea unui cadru favorabil pentru utilizarea unor metodologii de performanță, pentru inițierea unor forme de organizare a activităților cu un grad mai avansat de cooperare;
- oferirea oportunității pentru promovarea unor proceduri de evaluare moderne.

Pentru curriculumul menționat au fost sintetizate principiile fundamentale:

- **Principiul orientării formative** – prevede centrarea activității didactice pe formarea de competențe profesionale
- **Principiul continuității** – presupune evidența și dezvoltarea capacităților profesionale obținute de student în cadrul diverselor activități de învățare (atît la disciplinele complementare, cum ar fi filozofia, științele educației, precum și în cadrul training-urilor, seminariilor, conferințelor etc.)
- **Principiul democratizării** – asigură un grad avansat de libertate în realizarea opțiunilor de studii și de cercetare, solicită responsabilități sporite față de propriul proces de formare profesională

- **Principiul interacțiunii dintre teorie și practică** – garantează aplicabilitatea creativă a tehnologiilor studiate în activitatea didactică ulterioară
- **Principiul accesibilității** – prevede adaptarea conținuturilor, obiectivelor și activităților de predare-învățare la capacitățile de asimilare a studenților
- **Principiul integrității** – presupune o formare holistică a viitorilor profesori de fizică.

Respectivele structuri conceptuale reprezintă cele mai semnificative realizări în modernizarea procesului de instruire inițială a profesorilor de fizică din Republica Moldova. Reforma curriculară solicită și deplasarea accentului pe formarea unor competențe foarte clare. Actuala metodologie de pregătire a profesorilor de fizică prevede aproximativ următorul circuit educațional: expunerea informației teoretice într-un stil *ex cathedra* de către lector în cadrul prelegerilor – asimilarea “aceleiași” informații de către student – prelucrarea “aceleiași” informații în cadrul seminariilor – pregătirea “aceleiași” informații de către student pentru examene – expunerea “aceleiași” informații de către student la examene. Dacă realizăm un studiu analitic al respectivului circuit, constatăm că în interiorul acestuia este relativ puțin spațiu pentru dezvoltarea abilităților pe care le solicită exigențele curriculare moderne. Din acest considerent, devine oportună necesitatea de promovare a unor noi concepte metodologice în cadrul procesului de formare inițială a profesorilor de fizică. Un element important al metodologiei occidentale (care ar fi binevenit și în universitățile noastre) îl constituie cercetările efectuate de către studenți în școli, combinînd metodologia de cercetare individuală cu cea de cercetare colectivă, pe parcursul cărora studenții desfășoară observări asupra activității cadrelor didactice, asupra claselor de elevi, asupra comportamentului acestora. În rezultatul investigațiilor studenții pregătesc rapoarte, precum și efectuează un studiu comparativ al celor stabilite cu teoria asimilată anterior. În cadrul investigațiilor colective ei fac observări individuale paralele analizate ulterior în colectiv. Cîmpul observărilor se extinde și asupra altor discipline școlare cu scopul de a constata realizarea obiectivelor de ordin interdisciplinar. De asemenea, investigației sînt supuse și aspecte de natură socială a instituției educaționale, un anumit spațiu fiind dedicat studierii activității de dirijare a acesteia. Astfel, studenții au posibilitatea să-și formeze abilitățile necesare viitorilor manageri. Ulterior, ei elaborează un raport comun asupra celor constatate pe care îl prezintă întregului grup. În cadrul pregătirii colective a rapoartelor se dezvoltă abilitățile de activitate prin colaborare. Se modifică și rolul profesorului, care devine un consultant pentru cei implicați în procesul

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

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

- Analiza prospectivă a raportului prelegerii/activități de formare
- Diversificarea metodologiei aplicate în cadrul procesului de formare inițială a profesorilor
- Identificarea unor noi direcții în realizarea evaluării studenților
- Identificarea oportunităților de implicare a studenților în evaluarea activității profesorilor universitari.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocancea, V.; Botgros, I.; Bursuc, O., *Concepția pregătirii metodice a profesorilor de fizică*. Lucrările Colocviului Internațional de fizică "Evricea!", Ediția a IX-a.
2. Bocoș, M., *Instruirea interactivă*, Editura Universității Clujene, 2002.
3. Crișan, Al.; Guțu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază*. Ghid metodologic, Tipcim, 1996.
4. Guțu, Vl., *Dezvoltarea și implementarea Curriculumului în învățământul gimnazial. Cadru conceptual*, Grupul editorial Litera, Chișinău, 2000.
5. Neacșu, I.; Botgros, I., *Metodologia predării și învățării fizicii*, Editura Cartier, Chișinău, 2000.
6. Negură, I.; Papuc, L.; Pâslaru, Vl., *Curriculum pedagogic universitar de bază*, Chișinău, 2000.

Despre întrebările profesorului...

Sînt două întrebări care ne frămîntă în acest moment:

Ce ar trebui făcut pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt?

Ce se poate face din ceea ce ar trebui făcut?

Începem prin a mărturisi că există zile în care sîntem derutați – probabil că majoritatea profesorilor trec prin astfel de „crize”, la un moment dat... Poate, dacă am vorbi deschis despre ele, fără falsă pudoare și îndepărtîndu-ne conștient orgoliile nejustificate, lucrurile ar merge puțin mai bine, dimensiunea constructivă a concurenței marcîndu-ne activitatea și transformîndu-ne cancelaria în „al doilea cămin”...

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

În primul rînd, **tema pentru acasă** – un aspect esențial al sfîrșitului și, apoi, al începutului de lecție. Trebuie acordată mai multă atenție alegerii exercițiilor și discutării acestora, stabilirii indicațiilor „cheie” care să-i ajute pe copii și, mai ales, să le declanșeze curiozitatea dezlegării lor. Urmează să predominie aplicațiile imediate ale teoriei, fapt ce le va fi util în înțelegerea noțiunilor și a aplicabilității acestora.

Pentru elevii cu înclinație către matematică pot fi propuse cîteva probleme cu un grad mai ridicat de dificultate, avînd grijă ca, în fraze frumos ticluite, să le deșteptăm spiritul de competiție, dar, mai ales, încrederea în forțele proprii.

La începutul orei ar trebui controlată tema. Cu puțină îngăduință – dar evitînd „timpii morți” – aceasta se poate face: cînd se rezolvă exerciții la tablă, cînd se realizează actualizarea cunoștințelor, cînd se efectuează o activitate individuală sau evaluarea orală. Profesorul se plimbă printre bănci, urmărind simultan și ceea ce se lucrează la tablă, încurajîndu-le elevilor spiritul critic prin îndemnul de a fi atenți pentru a sesiza și corecta eventualele greșeli. Sau, el poate cere cîteva caiete „la întîmplare” (elevii neștiind cînd le va veni rîndul).

Din nefericire, programa și timpul nu permit ca acest lucru să se efectueze permanent. Și totuși...

O altă problemă este evaluarea și, în primul rînd, **evaluarea ritmică**. De regulă, atunci cînd se anunță că în următoarea oră va fi evaluat, interesul și motivația elevului cresc. Altfel, poate inconștient, elevul stă liniștit, fără a fi „conectat”. Este binecunoscut faptul că, la vîrsta respectivă, el „speculează” orice atitudine sau obișnuință a profesorului... Și atunci este firesc să

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

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

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

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

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

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

Fără a fi nostalgici, dar păstrînd obiectivitatea necesară analizei cu ochi limpede a aspectelor bune din trecut, ne gîndim tot mai serios la „*banca de onoare*”.

Trecînd peste subtila dimensiune terorizantă a acesteia, reintroducerea ei la o disciplină ni se pare acum o idee deloc de aruncat. În cărțile de *Orientare Școlară și Profesională* ea apare ca o metodă de valorizare a resurselor și de vitalizare a motivației. Pentru o zi sau o săptămînă, doi dintre cei mai buni elevi ai clasei vor fi „onorați” de poziția privilegiată a „băncii de onoare”. Profesorul și dirigintele vor induce delicat respectul celorlalți față de aceștia. Se mai poate numi: „personalitatea matematică a zilei”, „omul săptămîinii la fizică”, „biologul zilei” etc. Copiilor le face plăcere să fie admirați de către colectiv...

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

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

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

Corina **MÎNESCU**

Liceul Teoretic Balș, Olt

Cătălin **MÎNESCU**

Școala cu clasele I-VIII Bobicești, Olt



Statutul tînărului profesor: probleme și soluții

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

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

Galina **ARSENI-MÎRZA**,
absolventă a UPS *Ion Creangă*,

Facultatea Istorie și Etnopedagogie, profesoară la Școala specială nr. 12, mun. Chișinău

1. Pentru un cadru didactic integrat în activitatea educațională este necesară și importantă absolvirea unei instituții de învățămînt superior cu profil pedagogic.

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

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

Aș fi dorit însă să studiez psihopedagogia specială care, de un an de zile, se ține la toate facultățile. Cu părere de rău, noi nu am beneficiat de acest privilegiu. Știm destul de bine că în cadrul gimnaziilor, liceelor sînt încadrați și copii cu dizabilități. Activitatea cu astfel de copii este puțin diferită și necesită cunoștințe speciale.

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

- Actualul curriculum prevede axarea pe obiective disciplinare și transdisciplinare, în realitate

însă demersul didactic nu corespunde acestor exigențe.

- Manualele nu contribuie la realizarea obiectivelor curriculare, în ele punînd-se accentul pe conținuturi, și nu pe formarea capacităților, abilităților, competențelor. Deși din manuale nu lipsesc sugestiile de evaluare, acestea sînt foarte vagi și sumare. De asemenea, cred că în unele cazuri terminologia este un pic dificilă pentru copii.
- Insuficiența suportului didactic.
- Lipsa standardelor și a criteriilor de evaluare.
- Discrepanța dintre curriculum și realitate (mă refer la schimbarea frecventă a atitudinii față de studierea cursului de istorie în școală).

Propuneri de soluționare a problemelor:

- antrenarea unei echipe competente de specialiști care ar revedea conținuturile predării istoriei în școală și, în baza unor decizii, ar stabili standardele de evaluare a aptitudinilor și cunoștințelor, spre realizarea cărora ar tinde atît profesorii cît și elevii;
- atitudinea față de predarea cursului de istorie în școală nu trebuie să depindă de schimbarea conducerii țării.

Vlad **CARAMAN**,

lector-asistent UPS *Ion Creangă*, Catedra Literatură Română și Comparată

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

2. Ca orice tînăr specialist, aflat în perioada primară de predare, mă confrunt cu problema acomodării, atît la cerințele profesionale cît și în relațiile cu colegii. Astfel, poate nu întotdeauna am destulă prezență de spirit, fermitate

în luarea deciziilor. Acest fapt este legat, probabil, și de complexul de grup, care mai persistă în subconștientul meu. Problema are doi poli opuși cu desăvîrșire. În cazul studenților, mă acomodez greu, deoarece ei (sau majoritatea dintre ei) îmi sînt prieteni, cu care am trăit ca într-o familie. În cazul profesorilor, situația este inversă: încă nu-i pot accepta ca prieteni, deoarece pînă mai ieri am fost studentul lor și mai păstrez, deocamdată, distanța profesor-student.

În ceea ce privește predarea lecțiilor, nu am mari probleme, aș menționa totuși cîteva care țin mai mult de voința și dorința studenților de a recepta materialul. Acceptînd metodele noi de predare, dar și respectîndu-le pe cele tradiționale, nu le rămîne decît să învețe.

Despre căile de rezolvare a problemelor cu care se confruntă învățământul de la noi s-a vorbit și se vorbește în continuare: trebuie modificate programele de studii, implementate tehnologii noi de predare-învățare, create

condiții decente de activitate atât pentru studenți cât și pentru profesori etc. Astfel, tânărului specialist nu-i rămâne decât să aștepte timpuri mai bune și din punct de vedere profesional, și din punct de vedere material.

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

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

Cunoștințele teoretice, dar mai ales îndrumările practice, precum și prezența unor exemple de excelență

pedagogică printre profesorii care m-au învățat mi-au permis să-mi iau licența suficient de pregătită de misiunea mea. Restul urma să vină o dată cu experiența.

2. Nu pot să mă plîng de probleme pedagogice majore, iar celelalte sînt un fenomen ordinar în orice proces de instruire. Studenții de anul întîi, cu care lucrez mai mult, se află într-un moment de tranziție, situație ce determină oarecum stilul discursului didactic. În cazuri aparte, problema este adaptarea dificilă a unora la stilul de predare universitar, la cerințele deosebite de cele școlare. Soluția ar fi timpul și asiduitatea individuală.

Elena **CAUN**,
absolventă a Universității Pedagogice din Tiraspol, profesoară de biologie și chimie,
Liceul *Spiru Haret*, mun. Chișinău

1. Aș vrea să pornesc de la ideea că scopul școlii nu este învățarea citirii și scrierii, ci, în primul rînd, dezvoltarea inteligenței prin înzestrarea elevilor cu abilități și cunoștințe necesare pentru viață. În acest context, referindu-mă la pregătirea pentru activitatea didactică, le sînt recunoscătoare profesorilor de pedagogie și psihologie, care s-au străduit și cărora le-a reușit să-și realizeze misiunea. Nu pot afirma același lucru și despre cursul de metodica predării biologiei și chimiei, întrucît pregătirea obținută nu mai corespunde actualelor cerințe ale școlii.

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

Oxana **CHIRCO**,
învățătoare, școala-internat nr.1, mun. Chișinău

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

2. Probabil, toți învățătorii se confruntă cu anumite probleme. Datorită acestora însă putem observa "golurile" din pregătire și depune mai multe eforturi pentru a le acoperi.

Deoarece lucrez cu elevi de diverse categorii de vîrstă și capacități, întîmpin dificultăți în oferirea lucrului diferențiat. O altă problemă ar fi lipsa interesului părinților față de copiii lor; insuficiența materialelor didactice etc.

Căile de soluționare sînt de ordin financiar și social, dar orice copil are nevoie, în primul rînd, de afecțiune și de susținere morală.

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

1. Multitudinea de conexiuni dintre existența social-istorică și devenirea personalității umane, prin prisma cerințelor și posibilităților acestei existențe, determină formarea unui ideal. Sistemul de învățămînt din Republica

Moldova întrunește componente indispensabile devenirii personalității, o arteră a acestuia fiind Universitatea.

Profesori dotați au făcut simțită influența lor permanentă asupra discipolilor. Facultatea mi-a lărgit

orizontul științific, mi-a alțoit și cultivat dragostea față de acea comoară veșnică, cîntată de marele A. Mateevici – limba. Anume aici am studiat detaliat compartimentele limbii române, savurînd esența fiecăreia, ceea ce mă ajută să găsesc ușor soluții în orice situație.

Conlucrarea cu profesorii și colegii de facultate a favorizat crearea unui sistem de relații profesionale, dar și omenești.

Zi de zi, profesorul se confruntă cu o multitudine de probleme tipice sau inedite, care cer o rezolvare adecvată, soluții adeseori originale, imaginație și inițiativă. Mulțumită dascălilor mei de la Universitate, înzestrați cu o bogată experiență, am învățat a munci eficient, a căuta soluții optime, a conștientiza necesitatea pregătirii “pe termen lung”, care servește drept suport al unei puternice motivații profesionale și al unui îndelungat efort de creativitate pedagogică. Anume ei au încercat să vadă în noi cadre didactice moderne, de o înaltă calitate, aducîndu-și contribuția astfel încît să corespundem imperativelor învățămîntului de mîine. Datorită puterii lor de dăruire, am devenit ceea ce sîntem astăzi. Sperăm că Universitatea va exista în continuare, ca un puternic factor de instruire și educare, de progres cultural și civilizație.

2. Școala înobilează omul... Într-adevăr, ea a fost și va rămîne cel mai important factor în formarea unei personalități. Intenția de a atinge apogeul persistă pe întreg parcursul instruirii în școală, prin aplicarea diverselor metode moderne, ținîndu-se cont de anumite standarde educaționale democratice, cu scopul de a educa elevi cu un înalt nivel cultural și intelectual. Este îmbucurător acest fapt, deoarece lumea progresează. Dar apar diverse întrebări:

- Cine urmărește cum se încadrează personalitatea formată în societate?

- Cum sînt tratați tinerii specialiști, ce susținere au?

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

Autoritățile publice locale ar trebui să fie interesate mai mult de mediul și dificultățile (inclusiv economice) cu care se confruntă zilnic tinerii specialiști. Acele “privilegii” prevăzute pentru noi, *de facto*, nu sînt respectate. Și ne mai întrebăm de ce pleacă tinerii?

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

Aceste cotituri de pe itinerarul sinuos al vieții mi-au provocat puțină deznădejde. Dar, conștientizînd faptul că cineva are nevoie de mine, totuși, undeva, în suflet, mi-a rămas un grăunte de optimism, speranță, așteptînd ziua de mîine mai înșorită. Și apoi: cel mai iscusit învățător este timpul...

Lilia GÎRLA,

lector la Catedra Drept Penal și Criminologie, Facultatea Drept, USM

1. În ultimii ani au avut loc modificări în planul de învățămînt și în pregătirea specialiștilor din domeniul dreptului. În acest context, putem menționa apariția unor noi specialități la facultate.

Am studiat disciplinele ce țin nemijlocit de cunoașterea personalității umane și a legalităților comportamentale, de rolul educației în formarea individului și anume: *Teoria statului și dreptului*, *Psihologia juridică*, *Criminologia* etc.

La masterat am studiat: *psihologia generală*, *pedagogia generală*, *didactica disciplinelor juridice* etc., scopul principal al cărora constă în formarea competențelor, abilităților necesare, deoarece activitatea profesională didactică se axează prioritar

pe capacitatea de a realiza anumite funcții/obiective, deci se apreciază ceea ce putem face, și nu doar ceea ce știm/cunoaștem.

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

Facultatea mi-a format suficiente abilități de comunicare, de identificare și de rezolvare a situațiilor de conflict ce pot apărea între student și profesor.

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

Daniela **MUNCA**,
profesoară, Școala de Limbi Moderne și Management

1. În general, universitatea oferă cunoștințe vaste și se bazează mai mult pe aspectul teoretic al domeniului. Studiul metodic și practica pedagogică sînt concentrate numai în anul IV de facultate, astfel încît un student, ajuns la examenele de licență, este departe de a fi un pedagog bine pregătit pentru a se “confrunța” cu o clasă de elevi.

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

2. Problema cea mai mare, în opinia mea, constă în lipsa accesului la materialele didactice de ultimă oră și inovative, întrucît atît manualele de pedagogie cît și profesorii de la facultate continuă să opereze cu teorii și metodici care au vechime de cîteva zeci de ani. Cînd am început să lucrez ca profesoară de engleză în școală, am simțit acut necesitatea de a folosi metodici inovative, de a-i motiva pe elevi cu ajutorul unor informații proaspete, de a discuta pe baza unor texte interesante, dar nu am găsit nici un manual și nici o altă sursă accesibilă decît Internet-ul. De exemplu, în școala în care activez se lucrează cu manualul rusesc de engleză (autor I. Vereșceaghina), dar atît textele cît și temele de civilizație nu corespund specificului nostru național. În Republica Moldova engleza se studiază din cl. a II-a și doar 2 ore în săptămîină, iar în școlile private din clasa I a cîte 4-5 ore în săptămîină. Manualele autohtone nu corespund nivelului de studii, nu sînt bine elaborate, pentru că nu acoperă nici jumătate din timpul rezervat

unei lecții (mă refer la cele pentru clasele mici *Magic English*). De aceea, caut materiale în altă parte, alcătuiesc singură texte, exerciții de gramatică și teste.

Specificul unei școli private creează, la rîndul său, alte dificultăți. Atîta timp cît elevii au acces la Internet sau au avut posibilitatea de a face studii peste hotare, metodele tradiționale de predare nu-și mai au nici efectul, nici prestața necesară. Copiii de astăzi solicită ceva nou, captivant, actual, plictisindu-se atunci cînd profesorul se limitează la textele din manual și refuzînd să învețe ceea ce pentru ei nu prezintă interes. Profesorul care activează într-o astfel de școală este nevoit să improvizeze tot timpul, dar nu întotdeauna reușește să găsească informații suplimentare. Nu-mi imaginez cum aș putea lucra într-o școală obișnuită, avînd clase de 30-35 de elevi, unde ar fi imposibil a aduce la lecții xerocopiile pentru fiecare elev sau a le solicita părinților să cumpere alte manuale, materiale didactice. Școala noastră are clase de 5-12 elevi, de aceea este mult mai ușor a experimenta tehnici noi, a lucra în grup și a valoriza potențialul fiecărui elev în parte. Avem, de asemenea, ore rezervate lecțiilor video și cu ajutorul casetelor în engleză le oferim elevilor o pronunție originală și o prezentare modernă a temelor de civilizație. În general, profesorul se simte mult mai în largul său atunci cînd îi sînt create condiții adecvate și are libertatea de a experimenta, de a improviza, iar elevii, la rîndul lor, vin cu plăcere la lecții.

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

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

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

1. Ar fi de menționat două aspecte esențiale. În primul rînd, aspectul teoretic, adică baza teoretică a cunoștințelor (abilităților). Din acest punct de vedere, nu cred că ar exista probleme. Dar... numai cei care se străduiesc pot obține cunoștințele necesare. Cu

alte cuvinte, nu fiecare absolvent al Universității are baza teoretică (minimă) deja asimilată. Doar cei care conștientizează necesitatea cunoștințelor și care lucrează mult extraprogram s-ar putea descurca.

Aș vrea să mă refer și la cel de-al doilea aspect –

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

2. Problemele care survin sînt următoarele:

De ordin material (lipsa cărților, dicționarelor etc.), precum și de altă natură:

- mulți studenți nu sînt motivați pentru a face studii. Ei vor note mari fără a depune un efort minim,

cunoștințele neinteresîndu-i. Or, este imposibil să lucrezi cu un student care a venit la studii la insistența părinților, pentru a “obține” diplomă;

- unii studenți nu înțeleg diferența dintre student și profesor, permițîndu-și astfel anumite excese;
- protecționismul etc.

În ceea ce privește soluționarea problemelor enumerate, nu știu exact ce să spun. Ele ar trebui rezolvate în școală, pentru că la etapa, cînd studenții practic sînt formați ca personalitate, este dificil să schimbi ceva.

Stela **VÎRTOSU**,

asistent universitar, Facultatea Istorie și Psihologie, USM

1. Sînt licențiată în Pedagogie și Psihologie. Cunoștințele acumulate la aceste obiecte îmi sînt de mare folos în pregătirea seminariilor și prelegerilor.

Discursul relevant și măiestria pedagogică a profesorilor Vl. Guțu, O. Dandara, S. Constantinova ș. a. mi-au servit drept exemplu în ceea ce privește utilizarea metodelor de învățare tradiționale, precum și a celor noi, ce stimulează studenții pentru o prodigioasă activitate de sine stătătoare.

Pe parcursul studiilor la universitate am asimilat nu doar cunoștințe, dar mi-am dezvoltat și anumite aptitudini profesionale privind metodica predării și comunicarea pedagogică eficientă. Totodată, am avut posibilitatea să desfășor diferite tipuri de lecții, prelegeri, seminarii, activități educaționale.

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

Cursul *Teoria curriculumului și curriculumul universitar* a fost binevenit, deoarece ulterior am elaborat curriculumul la disciplina pe care o predau, de asemenea, am conceput

noi metode de evaluare conform cerințelor acestuia.

Pregătirea obținută îmi permite să înțeleg mai bine exigențele față de meseria de profesor, care include responsabilitatea pentru calitatea muncii prestate și necesitatea perfecționării continue.

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

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

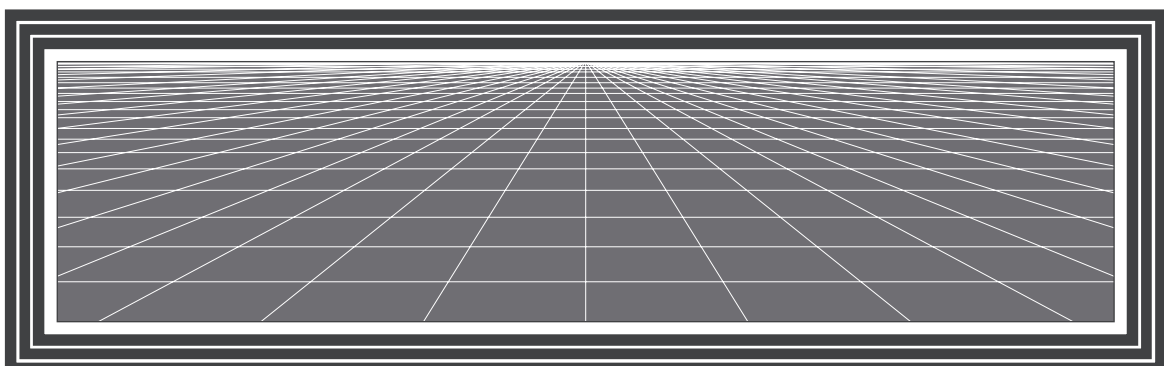


Standardele formării profesionale

Scrierea liberă

Compunerea paralelă





EX CATHEDRA



Carolina **PLATON**

Universitatea de Stat din Moldova

Elaborarea chestionarelor de evaluare a calității predării în învățămîntul universitar

Există mai multe metode de apreciere a calității predării, iar un demers de evaluare riguros impune o alegere adecvată a mijloacelor. Totodată, trebuie să ținem cont de faptul că toate componentele evaluării: *scopurile* (administrativ, formativ), *obiectul* (tipul de activitate și dimensiunile acesteia), *sursele de*

informare (studenți, colegi, experți/consilieri, profesori), *mijloacele* (chestionare, fișe de criterii etc.) se află într-o strînsă intercorelare (Champagne, M., Miller, F., 1983).

Obiectul evaluării	Surse de informare	Mijloace de evaluare
1. Planificarea și cunoașterea materiei	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/ Consilieri • Studenți (în cazurile pertinente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiză critică • Fișe de criterii • Chestionare
2. Activități în sala de curs Prestația (curs, seminar etc.) a) Performanța profesorului	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorul • Colegi • Studenți • Experți/Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii • Fișe de criterii • Chestionare • Fișe de criterii • Grile de observare
b) Receptivitatea studenților	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Grile de observare
c) Cadrul material	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/ Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii
3. Activități practice (dirijarea stagiilor, practicii etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Studenți 	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionare
4. Activități de cercetare (monitorizarea tezelor, proiectelor etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Studenți 	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionare
5. Materialul didactic	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii
6. Performanțele studenților a) Examinarea rezultatelor b) Examinarea materialelor de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorul • Experți/Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterii personale • Fișe de criterii

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

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

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

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

Factorul 1: Pregătirea și organizarea cursului

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

Factorul 2: Interesul și stimularea intelectuală

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

Factorul 3: Prezentarea și abilitățile de comunicare

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

Factorul 4: Interacțiunea profesor-student

Există mai mulți indicatori pentru aprecierea acestei relații. Însă și aici se va manifesta prudență, dat fiind faptul că unii dintre aceștia nu pot fi aplicați la orice curs.

De exemplu, un profesor care predă în grupe numeroase nu poate iniția uneori discuții pe un anumit subiect, lucru ușor de realizat în grupe mai mici.

Factorul 5: Evaluarea și retroacțiunea

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

Factorul 6: Cunoașterea materiei predată

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

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

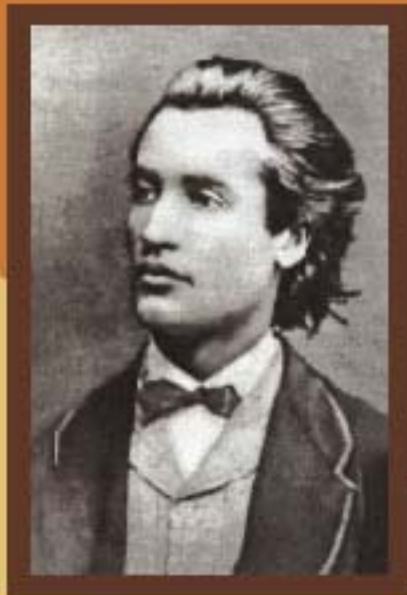
Factorul 7: Aprecierea generală

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

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

(continuare în pag. 30)

"E suficient să se



TRIPTIC EMINESCIAN

Eminescu adolescent

Curvint aplănd pe curvint
ce umbri de codri surzându
Ţiad aplănd pe glind,
ce încoadă în noaptea arănd!

Vai înapre vai alergând,
ce mai de înal încoad
Ţimpul ce mişcă doar timp,
ce frunte de gîmp îngorţad!

Ş-or duce aproape plecînd
plătri în vînt,
mai mormorînd,
mai scînteind.

Dar cine le va fi privînd,
mară pîngînd,
sîntări-nhorînd,
curvint aplănd pe curvint?

Eminescu matur

În sine înşuşi nînges
cu negri fulgi de nispezi,
fiind el ca
o ruptură, o casocă!

El înşuşi nu mai era el,
felul lui îşi schimbase felul
cum purgatorul îşi schimbă-n inel
de suri infernal.

Asta dragoste şi-asta aspră bunătate
a fost să sîb-n sine el cu sine înşuşi
oî dorţicos orice lacto
cu plînsul ochilor din plînsu-şi.

Altfel, la trup volnic şi ager,
cu gene mari la ochi şi urse,
era ceva de tot aşalc
în vîitorul ce-l parvare.

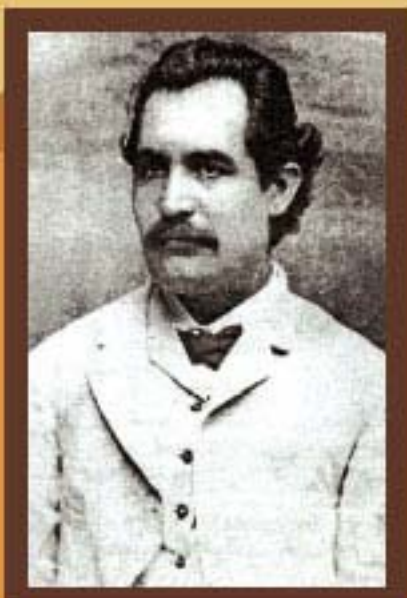
Apoi el puse palma-i frîi de irîi
dacă prin ea arn vedere
a celor surzi faclă necurzi
a vădovilor toşi de stele.

Eminescu stîluc

Peşteri absorbitoare,
cere absorbitor de punct,
ocnă de melo care nu doare
surzînd resorbît în sunt.

Tu înimă alergîndă
reflectorîndu-te acasă
bruscă devenînd filimîndă
rechemîndu-şi iar măream.

Ah, suavi recidere
a curvintăi în stac,
cerouri cerouri de tîcere
absorbînd în ea divine
sensuri, sensuri, înşeluri,
înşurîndu-se în umbră,
semîngere spre înşop,
frig al minozi rechemat în nori,
uric şi rechemare,
tul



întilnească timp cu timp... II

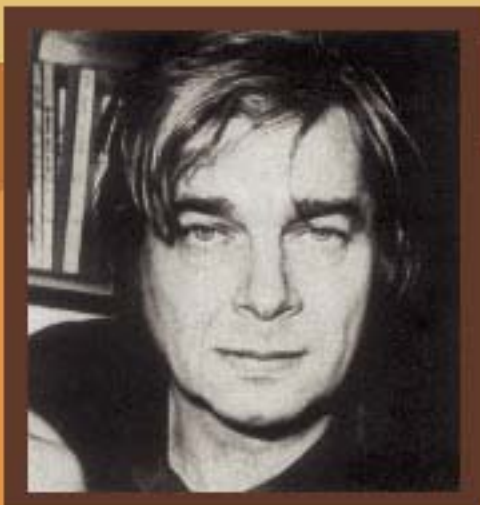
Stănescu - 70
Nichita

Azi Eminescu este mai al tuturor decât a fost vreodată și nimeni va fi încă mai al tuturor, pentru că, alina timp cât va trăi dulcea limbă românească pe lume, Eminescu va creștina mai din plin și ai. Așadar Caragiale și reprezentă stăruința de loc și de spirit a poporului nostru în timp...

Adolescentul, bărbatul, bătrânul, fiecare își ia din Eminescu partea lui. Întina se-a lungul atîtor vîrste, Eminescu ni se relevă ca fiind cel mai frumos bărbat pe care l-a văzut nicicînd pară.

*Capul eram noi ambele
Frato-meu și cu zebră.
Dăe căși de mîci car cu hai
Făcuse și îndărase la el
Călbare bărbet cu carne
Și al cîta pe Robinson
Mă-i povestea și mie;
Eu zăbăscu Thoral Firșon
Dăe căși de foc și acăi apoveam
Și nu cîta-o povestie.*

Genul și puterea sărit acest fenomen eminescian al prieteniei și al copilăriei fundamentale. De altfel, nimic din ce este bun în destinul unui scriitor supus acestei dulci limbă românească nu poate să nu amintim de marile întinzieri al nobiliei scriiturii românești, de Mihail Eminescu. Îi spun Mihail și nu Mihai pentru că așa spune Caragiale sau, mai precis, așa povestea Caragiale laudal înfrînarea sa cu Eminescu, așa i se prezentase, cu acest nume, Eminescu cel adolescent lui. Nu pot să cred că acel apoteoz al unei existențe unice trăsă din neșta unui popor nu se poate întorce în replicile sale, în amăgii și neanțiale. De cîte ori cînta mi-ștăie la acul său întin mîlar o frumă din ținul eminescian, sau mîlar un iz din acel dulce miru dăgure care odinimă se creda că este cîlărit de zei, credința mea este că dăruia cel mai bun al literaturii cu a frum realit, și tradiția ei nobilă se află în cretinare.



(continuare din pag. 27)

Chestionar de evaluare a cursuluiFacultatea/secția _____
Anul de studii _____Disciplina _____
Profesorul _____

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

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

Comentarii și sugestii suplimentare:

1. _____
2. _____
3. _____

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Sergiu BACIU

Institutul de Științe ale Educației

Elaborarea standardelor formării profesionale și reformarea sistemului de pregătire profesională

de conducere ale învățământului și agenții economici.

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

- delimitarea exactă a drepturilor și responsabilităților instituțiilor de învățământ profesional (autonomie!);
- creșterea considerabilă a gradului de libertate a sistemului de învățământ profesional, obținerea posibilității de a participa la satisfacerea comenzii sociale, de a-și elabora strategia educațională;
- tranziția de la poziția de “utilizator” în cadrul sistemului educațional la cea de proiectant, autor de noi sisteme;
- implicarea în procesul educațional a specialiștilor calificați din instituțiile de învățământ profesional din alte țări;
- posibilitățile de obținere a surselor suplimentare de finanțare.

Pentru a efectua o schimbare în învățământul profesional, recunoscută ca o prioritate, posibilă și actuală, s-ar impune demersuri energice, teoretice, metodologice și, mai ales, organizatorice în vederea creării unor condiții optime de realizare a acestora pe criterii de competență și eficiență. Acest fapt presupune inițierea unor *acțiuni concrete* de valorificare a experienței cercetătorilor și practicienilor prin:

1. Elaborarea standardelor învățământului profesional bazate pe un studiu de estimare prospectivă a dezvoltării educației profesionale pe plan național și mondial.
2. Elaborarea concepției educației profesionale la nivel național.
3. Proiectarea, experimentarea și implementarea curriculumului învățământului profesional validat social.
4. Definirea conceptului, structurii și mecanismelor de realizare a învățământului profesional la nivel de instituție.
5. Elaborarea și generalizarea unui model de program-cadru de (auto)perfecționare continuă

1. Rolul standardelor în proiectarea învățământului profesional

Republica Moldova are nevoie de un sistem de educație profesională care să pregătească tinerii și adulții pentru a se integra într-o piață a muncii dinamică, ca cetățeni responsabili într-o societate democratică, deschisă. La noi tranziția spre modernitate s-a dovedit a fi mai dificilă decât se credea inițial. În perioada sovietică, sistemul de educație profesională a fost conceput astfel încât să cultive atitudinile, abilitățile și valorile necesare funcționării într-o economie planificată și controlată de stat, adică se formau *meseriași cu studii medii, medii speciale și universitare*.

În ultimul timp, învățământul profesional a asimilat multiple conținuturi și practici educaționale noi, rezultate ale unor vaste cercetări în domeniul pedagogiei, eticii, psihologiei și economiei, care însă nu sînt integrate într-un *sistem suficient de coerent, relevant, conceput potrivit realităților și perspectivelor pieței forței de muncă*. Învățământul profesional se menține, în linii generale, în limitele concepțiilor și normelor practice tradiționale, rămase ca moștenire de la regimul totalitar, deși unele dintre ele au fost considerabil depășite atât de realitățile învățământului cît și de adevărurile despre om, natură, economie și societate.

În acest context, *dificultățile activităților de formare profesională* sînt determinate de:

1. Varietatea cerințelor educaționale ale beneficiarilor de formare profesională.
2. Înaintarea de către societate și piața mondială a forței de muncă a unor exigențe față de instituțiile de învățământ profesional.
3. Agravarea problemelor drept consecință a finanțării precare, diminuării prestigiului muncii pedagogului.
4. Dificultatea stabilirii unor relații adecvate între instituțiile de formare profesională, organele

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

(continuare în pag. 33)

Un destin cultural nu se împlințește numai cu școli alinate, cu profesori buni și cu biblioteci pline la puzet. Se împlințește mai ales cu vrednicia proprie.

Enescușca a trecut pe lângă învâlmășitul și a dovedit, cu vrednicia proprie din anii săi tineri, că știe să se ridice singur dinasupra oricărui învâlmășit. Miroșca Eliade a trecut prin învâlmășitul de toate trupele, dar a obținut înțelepciunea, cu vrednicia sa, și altceva decât îi putea da învâlmășitul...

Dacă mai există artiști – într-o lume cuprinsă de spirite joase și mai ales permisă să des vîna pe stăpînurile de orice fel – dăruia de a deveni un deplin, atunci paginile de față ar trebui citite, cu simț și gustade, nu numai de tineretul amănunțit al Eliade, ci de tineretul, uneori înnebunit de mijloace, alieci deșgustat în chip absurd de ale, al tuturor scrierilor cu protecții de cultură din lumea largă.

Este bine ca tineretul de profunde din zilele noastre să știe că statutul de "om liber" în istorie s-a scoborât. Pînă mai ieri, tînturii i se cerea să facă gata și-și trînci vîlaga și chiar viața pentru odată, fiind lîndat și scîlnat în omeneșii...

Într-un oare cînd electronică omeneșilor nu s-ar mai face cu oameni, ci cu mașini și roboți, ce și într-un oare cînd isprăvile și realizările omeneșilor nu se mai obțin nici de cu simpla putere a brațelor și cu puterea sporită a minții, omul liber ce astăzi nu mai stă sub rîndușii societăților. Pețmea tineretului și jomăl-mă off va veni (cu bună cuvință) sub liberățile ce i s-au acordat ca nicînduși în istorie, dar să-și amintescă în același timp că prea puțin va fi însoțit de societăți și chiar singi, dacă nu va fi, pe un plan, și altul, gîboret.

Cum poate deveni cineva gîntur, pe linia sa de preocupări firești, o arată tineretea lui Miroșca Eliade. Oare scarta, care n-a trăit sub nici un privilegiu și care n-a avut la început parte de nici un îndemn mai deosebit, a făcut un lucru mare o la îndemna oricui: a privit în jurul său, la propriu; s-a uitat mai atent la societăți, la vicini, la oțiva colegi, și a început astfel să citească în Cartea cea mare a Lumii. Apoi, ea s-o întăleacă mai bine pe aceasta, a rălănt prin cărți mare nici de nu-i erau gata date, ci pe mare le descoperă singur prin gîndurile, întăleșurile și întăleșușurile altele, întăgind Cartea Naturii, în care facuse o săi, prin căleșile Culturii. A trecut astfel de la buriceni la lighioșna, de la lighioșna la substanțe chimice, de la substanțe la ceceșe alchimice, de la ceceșe la un și de la oameni la zei. Cînd a ajuns la zei s-a oprit, pentru că vedea în ei, rălăntat, Cartea cea mare a omului, așa cum erau s-o spusă singur...

Nu-i va putea refăce nicîndușe marea, binecîntăta. Mai trebuie ceva, al altui nume nu-l știm bine. Dar sine nu pomește din anii tineri, cu vrednicia proprie și simțina proprie în șeșă mîncăului lumii, pe o asemenea cale – oristă de mici i-ar fi pași – nu va ajunge nicîndușe decât în palbură pe care o aruncă peste noi trecutul Timpului.

Constantin NOEA,

Istoricitate și istoricitate. Raport pentru o istorie a culturii românești, Editura Capricorn, București, 1989.

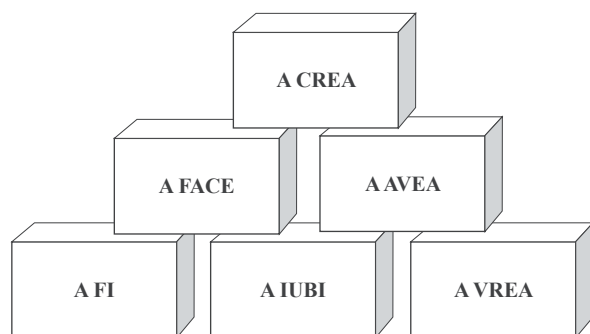


(continuare din pag. 31)

a cadrelor didactice antrenate în formarea profesională a populației.

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

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



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

Definirea conceptului de standard

Evoluțiile sociale contemporane, instaurarea

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

Am definit termenii în felul următor:

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

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

1.2 Tendințe mondiale

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

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

În ultimele decenii, țările membre ale Consiliului de Cooperare Culturală al Consiliului Europei au întreprins o serie de reforme de cea mai mare importanță pentru învățământ. Rezultatele indică anumite perspective, tendințe și direcții de dezvoltare privind obiectivele, structura și conținuturile învățământului, tehnologiile didactice, formarea inițială și continuă a profesorilor etc. (2, 4, 6). În privința *structurii și organizării învățământului*, majoritatea țărilor europene sînt preocupate să realizeze reforma de structură care ar favoriza promovarea unor noi conținuturi și ar asigura șanse egale tuturor grupurilor sociale:

- *Relațiile dintre învățământul general și cel tehnic profesional*: se recomandă acordarea unui prestigiu social mai ridicat învățământului tehnic-profesional, urmează să convingem părinții și copiii că în viață nu contează numai diplomele universitare (în cele mai multe state vest-europene bacalaureații, care ar putea să-și continue studiile la universitate, preferă, de regulă, să se îndrepte spre învățământul tehnic-profesional, pentru a exercita ulterior funcții mai rentabile și sigure). Învățământul general și cel profesional se întrepătrund din ce în ce mai mult, ca urmare a faptului că în învățământul general se introduc discipline tehnice și de competență manuală și invers, în cel profesional – mai multe ore de limbă maternă, limbi străine, matematică etc., care oferă o bază teoretică mai solidă pregătirii practice. În Grecia, Spania și Suedia cele două tipuri de învățământ, satisfăcînd cerințele unei pregătiri profesionale, moral-civice și pentru familie, sînt deja recunoscute drept modele pentru învățământul contemporan în perspectiva schimbărilor ce se așteaptă.
- Alternative pentru tinerii de 16-18 ani care nu aspiră la studii superioare: *învățământ tehnic profesional cu frecvență la zi* (școli sau cursuri profesionale ce oferă dreptul la un loc de muncă conform specialității, presupunînd stagii practice aprofundate) sau *alternativ, pe bază de cursuri serale* (pregătirea teoretică într-o instituție de învățământ profesional combinată cu cea practică la locul de muncă, la întreprindere); *teleînvățământ* (cursuri de formare la distanță, prin corespondență) cu profil profesional și de cultură generală; *cursuri complementare* (tinerii insuficient pregătiți pentru a ocupa un loc de muncă se întorc în școală, urmînd cursuri de calificare; pentru tinerii șomeri se organizează

cursuri profesionale speciale); există programe pentru tineri de pînă la 25 ani, care garantează un loc de muncă corespunzător nevoilor (1).

2. Competența profesională: repere teoretice și orientări praxiologice

2.1 Standarde profesionale

Enunțurile care descriu într-o formă standardizată conținutul unei ocupații diferă de la o țară la alta, în funcție de anumite particularități economice, sociale și lingvistice. Considerăm denumirea *standarde profesionale* acceptabilă pentru Republica Moldova. Prezentăm funcțiile esențiale ale acestora, din perspectivă educațională:

- păstrarea coerenței interne a sistemului educațional în condițiile descentralizării, creșterii autonomiei instituțiilor de învățământ;
- asigurarea respectării principiilor fundamentale de politică educațională în învățământul profesional;
- promovarea unor criterii unice de evaluare a performanțelor profesionale la nivel național;
- realizarea formării inițiale și continue a forței de muncă;
- folosirea eficientă a resurselor de capital și umane pentru a asigura un produs calitativ al învățământului profesional;
- asigurarea calității serviciilor de formare profesională, evaluarea raporturilor dintre beneficiile și costurile marginale pentru serviciile prestate și programele educaționale desfășurate la nivel național, regional și local;
- orientarea dezvoltării cadrelor didactice și a instituțiilor de învățământ profesional.

2.2 Rolul pieței forței de muncă în proiectarea standardelor profesionale

Problema teoretică cea mai stringentă constă în reactivarea și regîndirea rolului cererii în raporturile dintre educația profesională și piața muncii. Desigur, una dintre funcțiile principale ale educației o constituie promovarea competenței. Dar această idee s-a pierdut într-un noian de absurdități, considerate intangibile, potrivit cărora numai sancrosanta piață este în drept să determine competențele necesare pentru anumite locuri de muncă. Totuși, avem convingerea că îmbunătățirea de la sine a educației va acționa benefic și asupra locurilor de muncă. Respectiva teză se bazează pe “legea lui Say”, după numele industriașului și scriitorului francez din secolul al XIX-lea Jean-Baptiste Say, care a enunțat următoarea formulă miracol: oferta creează propria sa cerere. Evident, este o abordare simplistă. Putem totuși admite că, într-o oarecare măsură, *raportul dintre educație și venit este un raport între cauză și efect* – noțiunea de rată a randamentului educației nu se bazează pe altceva – și că muncitorii cu o bună pregătire

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

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

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

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

2.3 Corelația dintre standardele profesionale și cele de formare profesională

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Radu **DANII**

Jurist

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

Motivați de stringența și actualitatea problematicii abordate ne aventurăm însă în a realiza acest demers, îndemnând și alți autori, poate mai îndreptățiți ca noi, să contribuie, prin studiile pe care le vor face, la clarificarea situației juridice a tînărului specialist din învățămînt.

În cadrul raportului juridic de serviciu la care personalul din învățămînt (deci și tînărul specialist) este parte acesta are o serie de drepturi și obligații.

Precizăm, de la bun început, că drepturile și obligațiile nu există independent unele de altele, ci sînt într-o interdependență, fiecărui drept corespunzîndu-i corelativ o obligație.

În Constituția Republicii Moldova și celelalte acte normative naționale putem identifica două categorii de drepturi și obligații pentru categoria de personal care ne interesează, și anume:

- a) unele comune tuturor salariaților;
- b) altele specifice angajaților din învățămînt.

Încercînd să le analizăm pe fiecare în parte, menționăm mai întîi că, în calitatea lor de membri ai colectivului instituției de învățămînt, tinerii specialiști au, ca și ceilalți angajați, o serie de drepturi de natură politică, economică și socială – privitoare la opinie, asociere sindicală, grevă, salariu, concediu de odihnă, asistență socială, pensie etc.

Dreptul la opinie decurge din libertatea fundamentală a oricărui cetățean la conștiință și la exprimare.

Așa cum se prevede în art.32 alin.1 din Constituție, libertatea gîndirii și a opiniilor, precum și exprimarea în public prin cuvînt, imagine sau prin alt mijloc posibil sînt garantate oricărui cetățean.

În art.31 alin.1 din Constituție se prevede că libertatea conștiinței este garantată. Ea trebuie să se manifeste în spirit de toleranță și de respect reciproc.

Cît privește libertatea de exprimare, în alin.2 al art.32 se prevede, de asemenea, că libertatea exprimării nu poate

Condiția juridică a tînărului specialist din învățămînt

prejudicia onoarea, demnitatea sau dreptul altei persoane la viziune proprie, iar în alin.3, ca o restrîngere a libertății de exprimare, că sînt interzise și pedepsite prin lege defăimarea statului și a poporului, îndemnul la război de agresiune, la ură națională, rasială sau religioasă, incitare la discriminare, la separatism teritorial, la violență publică, precum și alte manifestări ce atentează la regimul constituțional.

Aceste libertăți fundamentale la conștiință și la exprimare își au acoperirea și în dreptul la informație prevăzut de art.34 din Constituție, în conformitate cu care dreptul persoanei de a avea acces la orice informație de interes public nu poate fi îngrădit.

Conform alin.2 autoritățile publice, potrivit competențelor ce le revin, sînt obligate să asigure informarea corectă a cetățenilor asupra treburilor publice și asupra problemelor de interes personal.

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

În ceea ce privește **dreptul la asociere sindicală**, și aici trebuie pornit de la principiile fundamentale consacrate în Constituție.

Astfel, în art.42 din Constituție se prevede că sindicatele se constituie și își desfășoară activitatea potrivit cu statutele lor, în condițiile legii. Ele contribuie la apărarea intereselor profesionale, economice și sociale ale salariaților.

Constituția, prin art.54, face referire și la posibilitatea restrîngerii exercițiului unor drepturi sau a unor libertăți și ne arată că acest lucru poate fi făcut doar prin lege și numai dacă se impune, după caz, pentru: apărarea siguranței naționale, a ordinii, a sănătății ori moralei publice, a drepturilor și libertăților cetățenilor; desfășurarea anchetei penale; prevenirea consecințelor unei calamități naturale ori avarii.

Această restrîngere trebuie să fie proporțională cu situația care a determinat-o și nu poate atinge existența dreptului sau a libertății.

Rezultă deci că restrîngerea exercitării dreptului de asociere sindicală trebuie să se încadreze în dispozițiile cu valoare de principiu ale art.54 din Constituție și, așa cum articolul prevede că restrîngerea trebuie să se facă numai prin lege, legislația muncii este cea care ar conține reglementări mai detaliate în acest sens.

Cu privire la un alt drept, cu caracter general, ce se exercită într-un colectiv de angajați – **dreptul la încheierea contractelor de muncă** - remarcăm că, în conformitate cu prevederile Codului muncii, încadrarea în muncă a unei persoane se poate realiza și prin încheierea unui contract individual de muncă. Din păcate, această practică de angajare a salariaților în baza contractelor individuale de muncă nu se aplică în toate instituțiile, întreprinderile, organizațiile (unitățile – n.n.), iar în instituțiile de învățământ cu atât mai mult.

În acestea din urmă angajarea continuă să se facă în baza ordinelor de numire, modalitate care, deși mai este admisă de legislația muncii în vigoare, reprezintă o practică învechită, în directă contradicție cu tendințele moderne existente în domeniul angajării și deținerii unui loc de muncă.

Cît privește contractele colective de muncă, acestea, spre deosebire de cele individuale, nu se mai încheie direct între angajator și angajat, ci între angajator, pe de o parte, și salariații reprezentați prin sindicate, pe de altă parte, și prin ele se stabilesc clauze privind condițiile de muncă, salarizarea, precum și alte drepturi și obligații ce decurg din raporturile de muncă.

În acord cu legislația existentă, contractele colective de muncă se pot încheia la nivelul instituțiilor, grupurilor de instituții, ramurilor (în cazul nostru este vorba despre învățământ) și la nivel național. Scopul încheierii contractelor colective de muncă este promovarea unor relații de muncă echitabile, de natură să asigure protecția socială a salariaților, prevenirea conflictelor de interese și, mai ales, a declanșării grevelor.

Indiferent însă de importanța acestor contracte, încheierea lor nu este obligatorie, soluție care poate fi explicată și prin argumente de drept comparat, în majoritatea țărilor dezvoltate contractul colectiv de muncă avînd caracter facultativ. Totuși, la noi în țară, cel puțin la nivel național și ramural, acestea se încheie sistematic (anual), iar sindicalistii din domeniul învățământului încearcă să fie dintre cei mai activi.

Un alt drept ce se exercită în colectiv este **dreptul la grevă**. Acesta este recunoscut salariaților conform dispozițiilor art.45 din Constituție, pentru apărarea intereselor profesionale cu caracter economic și social, legea stabilind condițiile exercitării dreptului la grevă, precum și răspunderea pentru declanșarea nelegitimă a grevelor.

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

Dreptul la salariu este unul din drepturile fundamentale prevăzute de legislația muncii. Atît Codul

muncii, cît și Legea salarizării stipulează că salarizarea angajaților se face în funcție de trei componente principale – calificarea specialistului, vechimea în muncă a acestuia și postul deținut. La acestea se mai adaugă, potrivit art.53 din Legea învățământului, atunci cînd este vorba de salarizarea cadrelor didactice, gradul/titul didactic și titlul științific.

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

Concediile de odihnă anuale, concediile de maternitate și cele pentru creșterea și îngrijirea copilului sînt reglementate și ele de Constituție și legislația muncii.

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

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

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

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

În cazul incapacității temporare de muncă determinată de boală sau accident salariații, deci și cadrele didactice, au dreptul la indemnizații din prima zi de incapacitate și pînă la data însănătoșirii sau, după caz, pînă la stabilirea invalidității.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În baza dispozițiilor art.43 alin.2 din Constituție salariații, în categoria cărora legea include și angajații din învățămînt bineînțeles, au dreptul la protecția socială a muncii, măsurile de protecție privind printre altele securitatea și igiena muncii, iar în conformitate

cu capitolul X din Codul muncii protecția muncii face parte integrantă din procesul de producție.

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

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

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

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

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

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

hotărîrea enunțată a fost aprobat Programul de acțiuni privind susținerea studenților instituțiilor de învățămînt superior de stat cu profil pedagogic și a tinerilor specialiști care activează în domeniul învățămîntului și au fost operate modificări și completări în unele decizii ale guvernului.

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

- asigurarea obligatorie și gratuită cu spațiu locativ (loc în cămin, închirierea locuințelor), cu energie electrică și combustibil a tinerilor specialiști în primii trei ani de activitate;
- asigurarea tinerilor specialiști cu seturi de manuale, literatură de specialitate și metodică necesară pentru organizarea procesului educațional și abonarea lor la ediții periodice din contul autorităților publice locale;
- instituirea la nivel teritorial și în municipiul Chișinău a *Școlii tînărului pedagog* în scopul acordării asistenței metodice necesare prin intermediul diferitelor forme de instruire continuă (colocvii, seminarii, ateliere de lucru).

Pentru mai 2003, în baza pct.10 din Program, a fost planificată elaborarea Legii cu privire la acordarea creditelor tinerilor specialiști din domeniul învățămîntului pentru procurarea de locuințe sau construcții de case.

În temeiul Hotărîrii Guvernului despre care discutăm, în scopul susținerii tinerilor specialiști din învățămînt, pct. 5 din Hotărîrea Guvernului RM cu privire la majorarea salariilor angajaților din sfera bugetară a fost expus într-o nouă redacție, prevăzîndu-se *o indemnizație unică pentru tinerii specialiști angajați la lucru în instituții de învățămînt situate în localitățile rurale, conform repartizării, în mărime de 800 lei – pentru absolvenții instituțiilor de învățămînt superior de scurtă durată și 1000 lei – pentru absolvenții instituțiilor de învățămînt superior universitar, iar în instituțiile situate în localitățile urbane, respectiv 400 și 500 lei*. Indemnizația unică urmează să se plătească la expirarea primei luni de activitate în instituția respectivă, iar în cazul concedierii din proprie inițiativă, înainte de împlinirea unui an de activitate, tînărul specialist este obligat să restituie instituției suma indemnizației primite.

De asemenea, absolvenților instituțiilor de învățămînt superior, încadrați în instituțiile de învățămînt preuniversitar, în bibliotecile școlare și cele publice li se stabilește *un spor la salariul tarifar în mărime de 10% pentru perioada primilor trei ani de activitate*.

Hotărîrea Guvernului RM cu privire la taxele de cazare în căminele instituțiilor de învățămînt superior și de cercetare-dezvoltare a fost completată și ea cu o dispoziție potrivit căreia *taxa de cazare în cămin pentru studenții din cadrul instituțiilor de învățămînt superior*

cu profil pedagogic nu poate depăși 20% din costul real calculat.

În aceeași ordine de idei, a drepturilor tinerilor specialiști din învățămînt, se înscrie și prevederea cu caracter general (aplicabilă tinerilor specialiști din toate domeniile – n.n.) de la art. 27 alin. 7 din Legea învățămîntului în baza căreia *deținătorii diplomelor de licență beneficiază de un spor la salariu în mărime de un salariu minim*.

După cum arătam la început și obligațiile cadrelor didactice din învățămînt sînt de două categorii: unele cu caracter general, pe care le au și salariații din celelalte domenii de activitate, iar altele cu caracter specific, proprii doar specialiștilor din învățămînt.

În cele ce urmează vom prezenta mai întîi obligațiile comune tuturor salariaților, așa cum ne sînt ele oferite de legislația muncii, dar fără a le cerceta în detaliu, urmînd să insistăm mai mult asupra obligațiilor specifice, proprii exclusiv lucrătorilor din învățămînt, aceasta cu atît mai mult cu cît obligațiile specifice sînt de natură să pună în evidență particularitățile funcției didactice în învățămînt.

În așa fel, potrivit Codului muncii orice salariat este obligat: să-și îndeplinească în mod conștiincios obligațiile de muncă; să respecte disciplina muncii; să aibă o atitudine gospodărească (grijulie – n.n.) față de proprietatea unității din care face parte; să îndeplinească normele de muncă stabilite. În legătură cu această ultimă obligație prin Legea învățămîntului se stipulează că norma didactică a cadrelor din învățămînt se stabilește de Guvern la propunerea Ministerului Educației, în comun cu Ministerul Muncii și Protecției Sociale.

În mod specific cadrele didactice din învățămînt, potrivit Legii învățămîntului, sînt obligate:

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

Prin această obligație cadrelor didactice din învățămînt li se cere respectul de sine, ceea ce le solicită să aibă un comportament compatibil cu prestigiul funcțiilor pe care le dețin pentru a se arăta demne de poziția lor față de educabili.

Credem că această obligație îl vizează pe cadrul didactic la serviciu și în viața privată, înainte de a ocupa o funcție didactică, în timpul exercitării acesteia și chiar după.

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

- b) să asigure buna desfășurare a procesului instructiv-educativ, însușirea temeinică a

programelor de studii și dezvoltarea capacităților elevilor și studenților.

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

- c) să asigure securitatea vieții și ocrotirea sănătății copiilor în procesul de învățământ.
- d) să desfășoare procesul de educație și instruire în spiritul stimei față de familie, părinți, adulți, al respectului față de valorile culturale și spirituale naționale și universale, să educe o atitudine grijulie față de mediul înconjurător.

Această ultimă obligație este într-o legătură directă cu dispozițiile din Legea privind drepturile copilului prin care se impun în sarcina copilului și unele obligații ce țin tocmai de aspectele pe care le are în vedere obligația de la litera d). În așa fel, cadrul didactic, prin activitatea pe care o desfășoară, contribuie în cel mai direct mod la conștientizarea și respectarea de către copii a obligațiilor ce le revin.

- e) să-și perfecționeze în permanență calificarea profesională, măiestria pedagogică.

Obligația vine să completeze art.54 din Legea învățământului prin care se stabilește că perfecționarea cadrelor didactice este obligatorie și se realizează cel puțin o dată la cinci ani, având drept obiectiv racordarea permanentă a nivelului de calificare la renovarea conceptuală metodologică, curriculară și tehnologică a învățământului.

- f) să nu facă propagandă șovină, naționalistă, politică, religioasă, militaristă, aceasta fiind incompatibilă cu activitatea pedagogică.
- g) să nu implice elevii în acțiuni de stradă (mitinguri, demonstrații, pichetări etc.).

În opinia noastră, obligațiile f) și g) nu vin, în nici un caz, să excludă total cadrele didactice din viața politică, lucru care ar lipsi, în mod evident, de conținut prevederile constituționale ce consacră libertatea cetățenilor de a se asocia în partide și alte organizații social-politice și ar exclude o importantă categorie de persoane din rîndul celor care au vocația de a se angaja politic. Periculos din punctul de vedere al funcției didactice ar fi altceva – politizarea excesivă a cadrului didactic, situație contrară eticii sale profesionale și profilului atribuțiilor de serviciu. Anume aceasta, vrem să credem, a avut în vedere legiuitorul.

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

În încheiere arătăm că, așa cum s-a constatat și în practică, în cazul în care deținătorul funcției didactice din învățământ are o situație juridică bine stabilită și

asigurate unele drepturi ce i-ar permite să nu aibă grija zilei de mâine pentru el și pentru familia sa, acesta se poate dedica întru totul instituției de învățământ pe care o reprezintă. În condițiile date profesorul își va îndeplini cu conștiinciozitate sarcinile de serviciu și va pune în exercițiul funcției toate cunoștințele și calitățile sale.

Pentru aceste motive, este extrem de necesar, în interesul bunei funcționări a sistemului de învățământ, în general, și a instituțiilor concrete de învățământ, în particular, ca statul să respecte drepturile obiective acordate cadrelor didactice și să le asigure o situație cât mai stabilă.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

1. Țiclea, Al.; Tufan, C., *Pensiile și alte drepturi de asigurări sociale*, Casa de editură și presă ȘANSA, București, 1994.
2. Ștefănescu, I. T., *Dreptul muncii*, Editura Lumina Lex, București, 2000.

II. **Legislație**

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

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

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

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

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

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

Rezoluția în cauză consemnează principalele opinii expuse și susținute de către participanți. Astfel, *este iminentă necesitatea unui program de acțiuni în vederea îmbunătățirii formării inițiale a cadrelor*



didactice și asigurării calității procesului educațional în care sînt implicați tinerii specialiști.

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

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

- A elabora concepția de formare inițială a cadrelor didactice și standardele profesionale pentru cadrele didactice
- A elabora regulamentul de pregătire practică a studenților – viitori pedagogi
- A reabilita statutul cadrului didactic printr-un program special, social și economic
- A aproba actul normativ *Statutul cadrului didactic*
- A da prioritate, la distribuirea burselor din bugetul de stat, pregătirii cadrelor didactice
- A utiliza sistemul de credite transferabile de studii în pregătirea la modulul psihopedagogic, acumulând numărul necesar de credite pentru a obține calificarea de profesor la disciplina respectivă
- A efectua, în mod centralizat, repartizarea școlilor de aplicații, inclusiv în mun. Chișinău, pentru a evita aglomerarea studenților stagiați în școli
- A lărgi arealul școlilor de aplicație, inclusiv în mediul rural
- A asigura coerență în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice
- A distribui orele de practică pedagogică doar la profesorii cu grad didactic
- A folosi mentoratul ca modalitate de sprijinire a studenților stagiați și a tinerilor profesori
- A racorda programele de instruire la cerințele specifice actuale, asigurându-le funcționalitate și finalități practice concrete
- A forma pe lângă catedrele universitare de pedagogie și metodică centre de consultanță și dezvoltare profesională, sprijinite financiar de universități și de autoritățile publice locale.

Lucrările Conferinței răspund unor nevoi stringente de schimbare a politicii educaționale în domeniul formării inițiale a cadrelor didactice.

Conferința a demonstrat încă o dată importanța și necesitatea dezvoltării parteneriatului dintre instituțiile de învățământ superior, școli și Ministerul Educației în vederea asigurării calității în formarea inițială a cadrelor didactice.

Experții implicați în procesul de cercetare optează în unanimitate pentru discutarea rezoluției în cauză la Consiliul Rectorilor din Republica Moldova și la ședințele senatelor universităților de profil. Rezultatele cercetării și lucrările conferinței vor fi publicate într-un volum care urmează să apară pînă la finele trimestrului III al anului 2003.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator program



Conferința *Învățare prin Cooperare* – realizări și perspective

Conferința, care și-a ținut lucrările la 9-10 mai 2003, a constituit pentru reprezentanții studenților și profesorilor colegiilor pedagogice din Călărași, Orhei, Cahul, Comrat și Bender bilanțul activității de peste un an și jumătate în cadrul Proiectului *Învățare prin Cooperare*, iar pentru invitații din Sorooca, Lipcani și Taraclia – un schimb de experiență și opinii.

Demarat în februarie 2002, cu susținerea financiară a Fundației SOROS-Moldova (prin Fondul de Inițiative ale tinerilor), a Centrului Educațional PRO DIDACTICA și a Programului Educațional *Pas cu Pas*, Proiectul *Învățare prin Cooperare* și-a propus să sprijine, în baza unor diverse activități de învățare și cercetare prin cooperare, formarea personală și profesională a tinerilor – viitori pedagogi.

În cadrul ședinței în plen a Conferinței au fost analizate modulele de instruire organizate de formatorii CEPD și ai Programului Educațional *Pas cu Pas*, de către tinerii formatori din colegiile pedagogice cu semenii lor; acțiunile realizate în cadrul Cluburilor studențești, atelierelor de lucru cu profesorii, proiectelor de cercetare.

Studentii de la Comrat au prezentat rezultatele obținute în urma unor investigații de grup organizate de membrii clubului *Viitorul ne aparține* la subiectul *Influența deformațiilor structurale în familie asupra educației copiilor de vîrstă școlară mică*. Studentele Ana Doicova, Olga Facalî și Irina Sudi au reușit să scoată în evidență caracteristicile copiilor din familiile în care mama este plecată peste hotare pentru o perioadă de timp îndelungată (cel puțin de un an de zile) și să identifice nevoile educaționale ale acestei categorii de copii.

Experimentul de constatare a fost realizat în școlile din localitățile Congaz, Comrat (școlile nr. 2, 4, 5) și la școala nr. 1 din s. Tomai, Ceadîr-Lunga.

Interesant a fost studiul efectuat de studenții Colegiului Pedagogic Bender, care a avut ca subiect problema demografică, și cel realizat de studenții din Cahul privind educația sexuală a tinerei generații.

Activitatea în ateliere s-a axat pe identificarea problemelor existente și a posibilelor soluții în trei domenii:

- Învățarea prin cooperare și dezvoltarea profesională;
- activitatea Cluburilor studențești;
- trasee curriculare alternative.

Moderatorii discuțiilor au fost studenții-participanți la proiect care, pe parcursul a 18 luni, au acumulat abilitățile necesare.

Printre realizările obținute în cadrul proiectului au fost menționate următoarele:

- elaborarea și implementarea cursului opțional *Învățare prin Cooperare* a fost apreciată ca fiind necesară pentru creșterea profesională și personală a viitorilor învățători;

A deveni noi înșine – a avea un stil propriu – este un traseu, în esența sa solitar.

Dar pentru a deveni realitate, stilul personal are nevoie să se exprime, are nevoie de un mediu social.

Sîntem toți diferiți și
dacă avem

dorința de a da un sens vieții,
de a avansa și a evolua,

dacă avem curiozitatea intelectuală –

vom privi diversitatea ca oportunitate pentru creșterea personală.

E în puterile noastre să construim un ecosistem de învățare, cercetare și autoedificare.

Doar împreună putem:

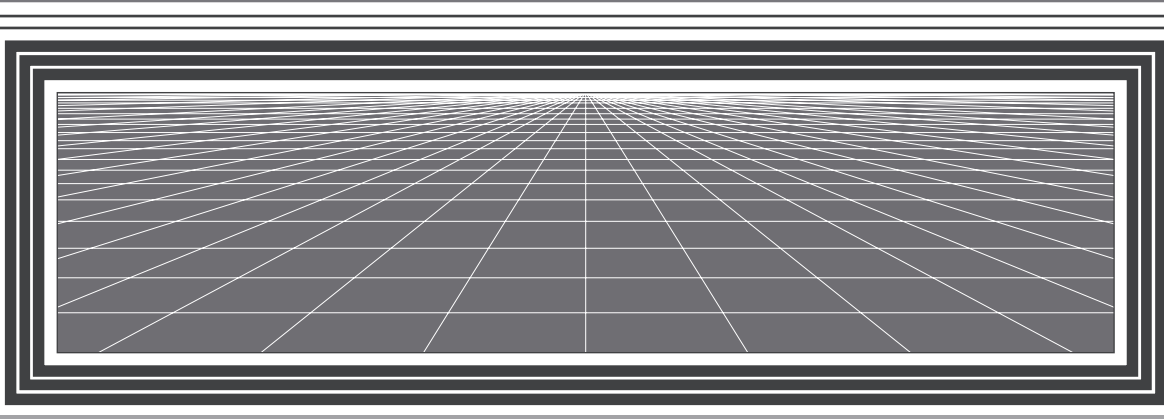
- trăi sentimentul de apartenență la un grup care împărtășește aceleași idei
- cunoaște ce e respectul de sine și față de ceilalți
- învăța să luăm decizii de sine stătător și în grup
- să devenim responsabili
- să ne formăm și să ne exprimăm propria opinie
- să găsim echilibrul între dorința de a fi liberi și relațiile cu cei din jur.

– bibliotecile celor 5 colegii pedagogice au beneficiat de donații de carte;

– constituirea, pe parcursul a 15 luni, a unei comunități de învățare alcătuită din 136 de studenți, 12 profesori, 13 formatori din diferite localități ale republicii.

La sfîrșitul Conferinței participanții și-au exprimat dorința de a realiza noi proiecte de cercetare în colaborare cu studenți și profesori de la diferite instituții de învățămînt.

Valentina **CHICU**,
coordonator proiect



DOCENDO DISCIMUS



Nina **DANII**

Școala specială nr. 12, mun. Chișinău

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

A. Roșea

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

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

Posedarea liberă a tuturor facultăților limbii este una dintre direcțiile în care trebuie să se dezvolte elevul cu deficiențe de auz, rolul primordial revenindu-i pedagogului. Unul din obiectivele realizate de cadrele didactice implicate în procesul educațional-recuperatoriu îl constituie corectitudinea utilizării

Specificul dezvoltării creativității elevilor cu deficiențe de auz

tehnologiilor avansate în vederea dezvoltării creativității elevilor hipoacuzici, în funcție de particularitățile lor psihofiziologice. Ne-am propus să efectuăm un minisondaj printre învățătorii și profesorii de la Școala specială nr. 12 pentru copii cu deficiențe de auz din mun. Chișinău, intenționând să stabilim nivelul aplicării strategiilor didactice destinate produsului creator.

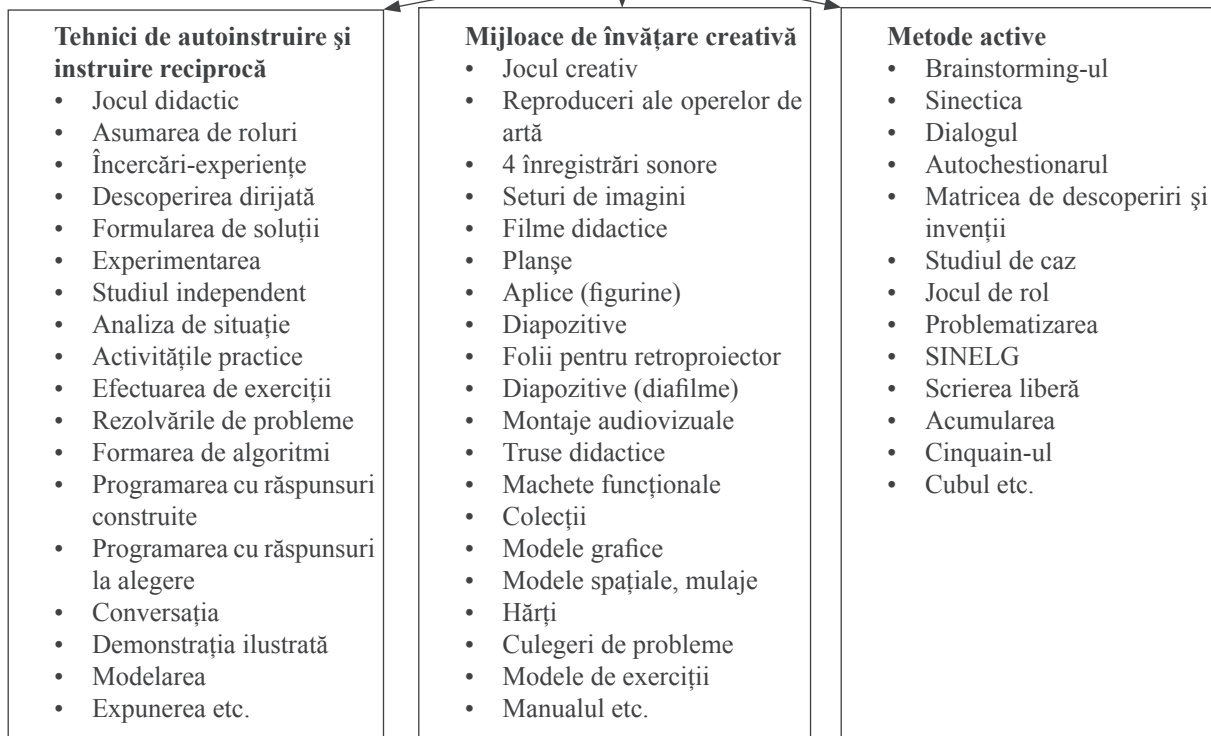
Studiul a fost efectuat pe un eșantion de 25 de respondenți, care reprezintă 65% din numărul de cadre didactice din instituție: 5 învățători, 7 profesori de lucru individual, 13 profesori la discipline.

CHESTIONAR

Creativitatea în activitatea didactică

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

Strategii didactice ale produsului creator

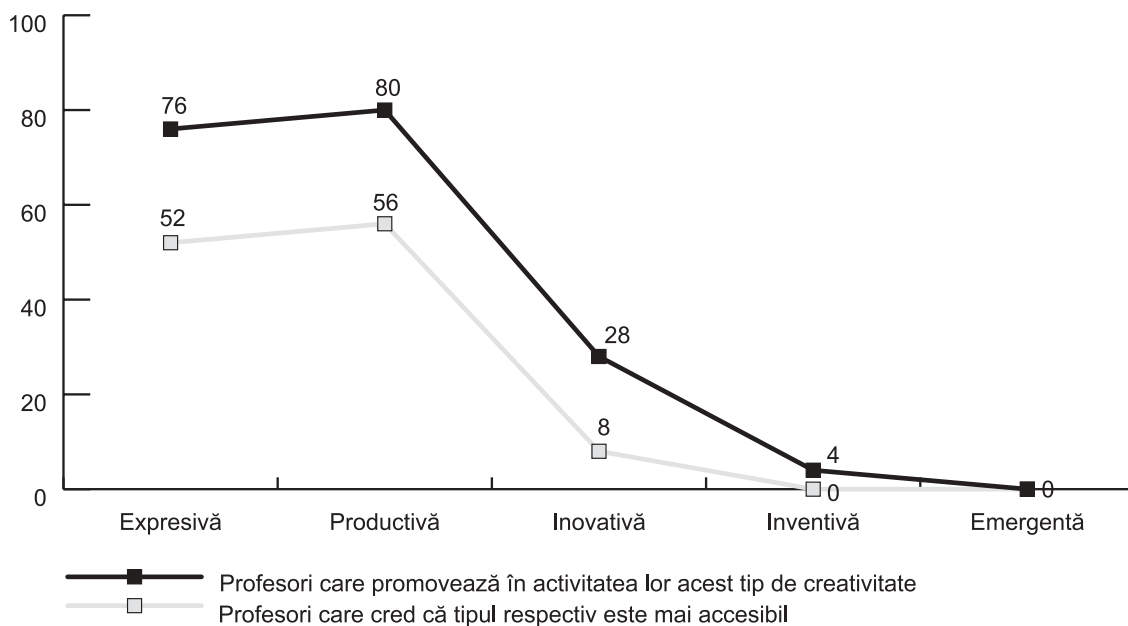


4. Enumerați factorii ce vă stimulează creativitatea.

5. Enumerați factorii ce inhibă manifestarea creativității dvs.

1-2. Datele obținute ne permit să concluzionăm că, luând în considerație posibilitățile comunicative și perceptive ale contingentului de elevi din școală, mai accesibilă este creativitatea *productivă* – 56% și cea *expresivă* – 52%. Pentru tipul de creativitate *inovativă* s-au pronunțat 8%.

Toți profesorii chestionați consideră că tipurile de creativitate *inventivă* și *emergentă* nu se pot aplica în activitatea cu elevii deficienți de auz din cauza particularităților proceselor cognitive ale acestei categorii de copii.



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

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

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

Datele privind mijloacele de învățare creativă în activitatea educațional-recuperatorie ne demonstrează

că printre cele mai solicitate sînt: *planșele* – 72%, *manualul* – 68%, *seturile de imagini* – 64%, *modelele de exerciții* – 56%, *trusele didactice* – 48%, *jocul creativ* – 44%, *reproducerea operelor de artă* – 40%, precum și cele care presupun implicarea nemijlocită a analizatorului vizual: *înregistrările sonore* – 36%, *colecțiile* – 36%, *modelele grafice* – 44%, *hărțile* – 32%, *culegerile de probleme* – 36%, *figurinele* – 28%.

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

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

4.

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

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

5.

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

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

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

Aceste date ne sugerează că profesorii din școala pentru hipoacuzici, luând în considerare specificul proceselor cognitive al acestei categorii de elevi, alternează reușit diverse tipuri de activități creatoare, captivându-i, trezindu-le interesul și făcându-i să conștientizeze necesitatea de a pătrunde în esența disciplinei predate, de a o studia profund pentru a folosi cunoștințele și deprinderile căpătate în procesul de integrare socioprofesională. Posibilitățile creatoare ale elevilor hipoacuzici pot fi dezvoltate, dacă se vor respecta următoarele condiții:

1. Cunoașterea temeinică a particularităților psihofiziologice ale contingentului de elevi implicați în activitate, a potențialului comunicativ și perceptiv al fiecărui elev.
2. Posedarea liberă a tuturor facultăților limbii – una din direcțiile importante în care trebuie să se dezvolte copilul deficient de auz. Imaginația limitată a elevului hipoacuzic urmează să fie stimulată spre inventarea noilor cuvinte folosite ulterior la implementarea diverselor metode de dezvoltare a aptitudinilor creatoare.
3. Înlăturarea barierei psihologice dintre elev și învățător – condiție principală a activității creatoare în școala pentru deficienți de auz:
 - a) Elevul trebuie să simtă că are alături nu un profesor încorsetat de dogme și instrucțiuni rigide, ci un prieten, mai în vârstă și mai experimentat.
 - b) Elevul trebuie să fie sigur că reflecțiile lui, mărturisirile pornite din adâncul sufletului, vor fi înțelese și încurajate.

- c) Elevul hipoacuzic trebuie să înțeleagă că are dreptul la propria părere.
4. Utilizarea diverselor posibilități de dezvoltare sistematică a logicii, creativității, vorbirii și memoriei elevilor.
5. Implementarea formelor și procedeele cooperării didactice, a metodelor activ participative, în scopul mobilizării potențialului creativ al învățătorilor și profesorilor la lecții.

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



INTERNATIONAL
Reading Association

Rubrică realizată cu sprijinul Asociației Internaționale pentru Lectură

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Tatiana **CARTALEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Scrierea liberă/freewriting este o tehnică elementară ce vizează declanșarea creativității, formarea abilității de a-și ordona gândurile și de a-și orienta amintirile sau imaginația spre cele fixate de formula propusă ca titlu. Aplicarea *freewriting*-ului servește pentru acumularea de referințe și idei în vederea unei ulterioare discuții, pentru începerea unei activități de scriere sau pentru pregătirea lecturii unui text cu subiect apropiat. Perfectă pentru etapele de *evocare* sau *reflecție*, această tehnică poate fi debutul unui atelier de scriere sau acordul final al unei discuții. Cel mai important este ca produsul scrierii libere să fie utilizat la maximum pentru *realizarea sensului*.

Un proverb, un citat ori un enunț formulat de noi (afirmativ sau negativ, informativ sau interogativ – nu contează!), o îmbinare, un cuvânt-noțiune sînt suficiente pentru ca, după explicarea regulilor, să se declanșeze imaginația și procesul de scriere.

Algoritmul utilizării:

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

Reguli:

1. Se înregistrează orice gând în legătură cu subiectul dat, nu neapărat enunțuri finite. Nu se va cere ca textul produs să fie unul încheiat.

Scrierea liberă: *dincotro și unde?*

2. Se scrie în regim nonstop, în liniște perfectă, fără a se discuta.
3. În lipsa ideilor, se menționează în scris acest lucru, dar nu se oprește procesul de scriere: *Nu am nici o idee; Nu-mi vine nici un gând; Nu știu ce să scriu.*
4. Nu se acordă atenție aspectului grafic și nu se redactează, la această etapă, textul odată scris.
 - b) Profesorul enunță sau afișează formula în baza căreia se va desfășura scrierea liberă, alegînd una cu multiple valențe și posibilități de interpretare.
 - c) Elevul este obligat să scrie, înregistrînd orice asociații și gânduri îi vin în minte, fără a urmări logica expunerii și corectitudinea de limbă, fără a se opri din scris și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Obiectivul lui este să fixeze cît mai multe gânduri îmbrăcate în haină verbală.
 - d) Este bine ca și profesorul să scrie o dată cu elevii.
 - e) Textele rezultate din *freewriting* nu vor rămîne nevalorificate, dar nici nu pot fi supuse unei evaluări și aprecieri cu notă imediat după elaborarea lor. De aceea se recomandă a nu-i atenționa pe elevi să scrie corect, pentru ca dificultățile ortografice întîlnite să nu pericliteze procesul. Totuși, este foarte important ca elevul să se obișnuiască, pînă la automatism, să scrie corect chiar și atunci cînd nu produce o lucrare ce urmează a fi verificată.
 - f) La expirarea timpului, profesorul va solicita lectura unor texte produse prin scriere liberă sau le va utiliza ca suport pentru aplicarea altor tehnici, pentru elaborarea altor lucrări. Dacă se limitează doar la lectura textelor, ele pot deveni subiect de discuție.

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

Popularitatea deosebită a scrierii libere pentru etapa de *evocare* se edifică pe faptul că, în procesul elaborării lucrării proprii și apoi al lecturii, se acumulează un număr mare de idei și asocieri, pe care ulterior se *construiește* înțelegerea personală a lucrurilor. În același timp, chiar și elevul care nu dispune de informații privind un subiect și nu ar putea răspunde la întrebarea *Ce știi despre... ,* poate să scrie *Ce-ți trece prin gînd în legătură cu... .*

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

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

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

O activitate premergătoare scrierii libere, mai ales în clasele unde copiii încă se pornesc greu la scris, ar putea fi exercițiul asociativ. Elevii sînt rugați să evoce trei imagini care le vin în memorie atunci cînd își amintesc de propria lor copilărie și să înscrie cuvintele sau îmbinările respective pe fișe aparte, cu litere mari. Procedura durează nu mai mult de un minut, apoi fișele sînt prinse pe tablă, cu interpretarea pe care o dă autorul locului ales pentru fiecare dintre fișele sale. Primul elev prinde în centru fișa pe care scrie JOACĂ, alături – cea pe care scrie JUCĂRIE, iar izolat, pune fișa pe care scrie BUNICA. Următorul elev pune alături de cuvîntul JUCĂRIE – MINGE, alături de JOACĂ – MIJATCA, și de la ea – fișa pe care e scris COPIII VECINI; cineva avea scrise cuvintele GHEM, MOTAN, ZGÎRIETURI și le va pune între JOACĂ și BUNICA, pentru că se juca în copilărie cu motanul bunicii etc. De cîte ori se vor exersa

asociațiile libere și se vor construi lanțurile asociative, tot de atîtea ori tabloul va fi diferit. Fișele cu asociații coincidente pot fi plasate în alt loc sau se suprapun.

Cînd fișele tuturor vor fi prinse pe tablă, este cazul să se examineze cîteva șiruri, comentînd legătura dintre cuvinte ca pe o legătură dintre idei. E bine s-o facă elevii, dar și profesorul poate interveni oricînd. Această evocare, abundînd în cuvinte și imagini, i-a ajutat pe toți elevii să se orienteze spre producerea textului în tehnica scrierii libere. Abia acum profesorul anunță subiectul (*Scrieți tot ce vă trece prin gînd, timp de 5 minute, în raport cu fraza: Dacă-i copil – să se joace... ,*) iar elevii vor scrie în baza enunțului citat. Astfel, și exercițiul asociativ, și scrierea liberă vor constitui etapa de *evocare* a lecției. *Realizarea sensului* rezidă în lectura cognitivă/interogativă/intensivă a textului, iar *reflecția* ar putea fi revenirea la cele produse anterior în tehnica *scrierii libere* sau o discuție ghidată. Textele scrise înainte de lectură s-ar putea să se citească abia acum, pentru a remarca niște coincidențe și deosebiri dintre copilăria *noastră* și copilăria *lui*; s-ar putea încerca acum să se scrie ca din partea autorului: *Ce credeți că ar scrie Ion Creangă, gîndindu-se la propria-i copilărie și la această afirmație a tatălui?* Discuția despre “copilul universal” din *Amintiri... .* acum ar putea fi mai consistentă.

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

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

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

La începutul lecției, se formulează enunțul pentru elaborarea unui text în tehnica scrierii libere: *De sub orice ruină izvorăște un fluviu de melancolie.* Lucian Blaga

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

Activitatea următoare se va desfășura deja sub dominația temei propuse pentru eseu: *Scriitorul și istoria*.

Profesorul ar putea veni cu niște întrebări călăuzitoare, care vor depinde de cât s-a scris deja pe tablă și ce momente ale relației scriitorului cu istoria au fost reflectate. Acum toți se orientează spre opera scriitorului studiat monografic.

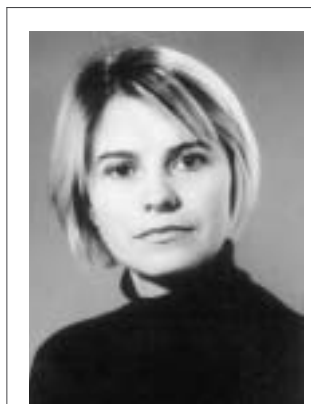
- De ce informații dispunem, din ce surse sînt acestea?
- Ce opinii ale criticilor și istoricilor literari cunoaștem?
- Ce lecturi avem și care e părerea noastră despre abordarea subiectelor de istorie în textele citite?
- Ce spune știința istoriei despre unele evenimente reflectate în textele numite?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

Mai întii, ideile se vor desfășura, prin completarea schemei de pe tablă, cu referință la opera scriitorului ales. Vor apărea date, nume de personalități și personaje, titluri de texte, idei formulate laconic. Dacă se lucrează pentru

prima dată în această tehnică, la încheierea activității profesorul ar putea veni în ajutorul elevilor, marchînd cu cretă colorată, prin linii, legătura dintre diferite idei care s-ar putea aranja într-un eseu. Acesta va fi doar un model de interpretare a informației și sugestiilor acumulate.

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

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



Angela GRAMA-TOMIȚĂ

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Cel mai bun lucru cînd ești trist este să înveți ceva.

T. H. White

Paul Clarke, în lucrarea *Comunități de învățare: școli și sisteme*, afirmă: *Școlile noastre pot fi locuri minunate, fascinante și creatoare, care pot revela noi modalități de a percepe, noi modalități de a fi...*

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

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

Organizarea ideilor pentru compunerea-paralelă

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

Diagrama Venn este o tehnică de organizare grafică a informației, rezultînd din discutarea a două și mai multe concepte, noțiuni, idei, texte, care au afinități, dar și deosebiri. Se aplică la etapa de *evocare* (pentru centrarea atenției asupra unei probleme; pentru actualizarea unor conexiuni și coincidențe dintre fenomene, fapte, pentru fixarea unor informații cunoscute) sau la etapa de *reflecție* (pentru introducerea în scheme proprii a conceptelor analizate, a sensurilor deduse etc.).

Tehnica activează mai multe tipuri de inteligență și dezvoltă gîndirea analitică. Respectiv, deja construită, diagrama devine reper pentru dezvoltarea subiectului.

Algoritmul utilizării:

- a) Se enunță problema ce urmează a fi discutată.
- b) Profesorul formulează un subiect care se pretează discuției și comparației cu un alt subiect, deja cunoscut.
- c) Elevii vor examina, prin prisma unor noțiuni, conceptele numite de profesor, pe care le vor prezenta prin cercuri parțial coincidente.

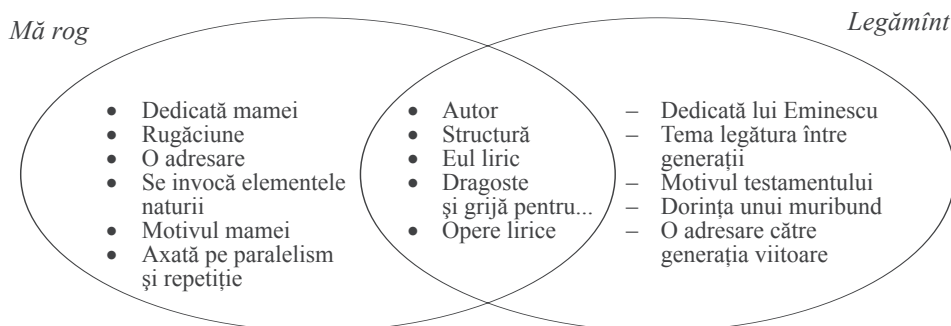
- d) Individual, în perechi sau în echipe, elevii desenează cercurile și scriu textul/termenii/cuvintele necesare, prin care se reperează specificul fiecărei noțiuni.
- e) Suprafața comună a cercurilor este hașurată și pe ea se scriu afinitățile. Dimensiunile suprafeței comune sînt raportate la măsura coincidenței/diferenței.
- f) Perechile, echipele sau fiecare în parte (dacă e un grup puțin numeros și s-a lucrat individual) fac prezentările.
- g) Urmează un comentariu oral pentru fiecare divergență din reprezentarea grafică.

Elevii cl. a VI-a, la cea de-a patra oră de studiere a poeziei lirice *Mă rog* de Gr. Vieru, au lucrat cu poezia

Legămînt, realizînd următoarea sarcină: compară poeziile *Mă rog* și *Legămînt* de Gr. Vieru. Găsește tangențele, afinitățile, asociațiile dintre ele. Tehnica în care s-a lucrat a fost *diagrama Venn*.

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

Drept exemplu, propunem lucrarea elevei A. Cojocar.



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

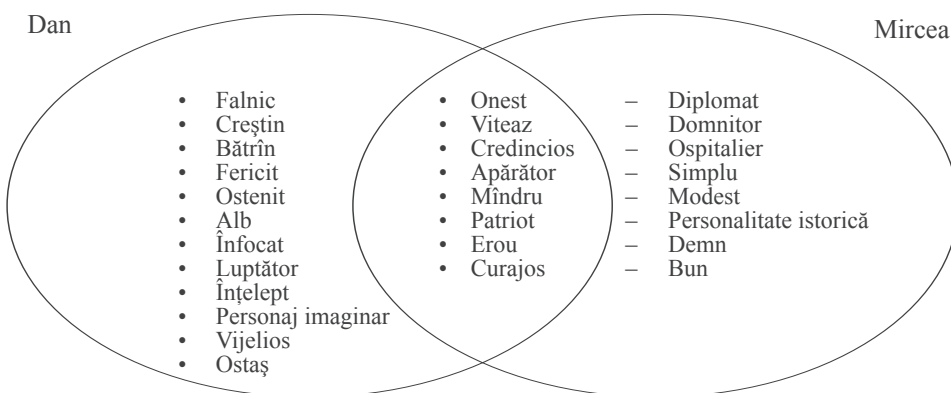
Avînd o structură asemănătoare, un titlu care sugerează ideea, poeziile reușesc, și cu ajutorul mijloacelor poetice, să creeze o atmosferă ce captivează cititorul.

Vorbînd la persoana I, eroul liric își exprimă părerea sau sentimentele față de mamă (Mă rog) și față de opera lui Eminescu (Legămînt). În prima poezie observăm îngrijorarea eului liric pentru mama, iar în a doua – grija pentru viitorul poeziei eminesciene.

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

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

Ultima etapă a presupus identificarea calităților comune ale lui Dan și Mircea. Inserînd informația dată în schemă, elevii au obținut *diagrama Venn*.



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

Pentru exemplificare, propunem textul redactat de S. State:

Clasicii literaturii române, V. Alecsandri și M. Eminescu, fiind interesați de istoria țării, au creat texte în care proslăvesc trecutul glorios.

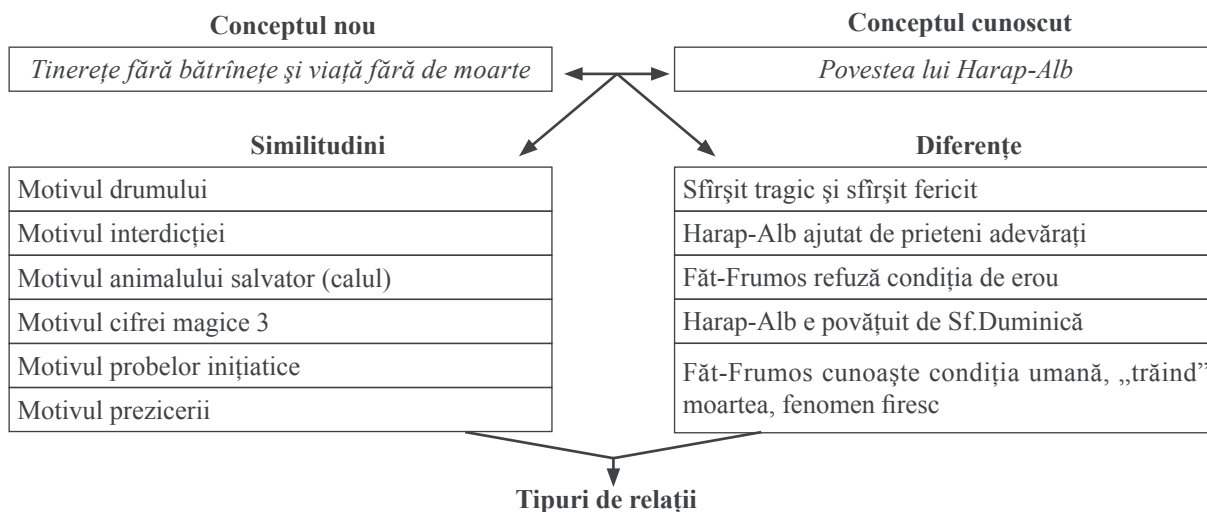
*Dan este personajul principal din poemul **Dan, căpitan de plai** de V. Alecsandri, iar Mircea cel Bătrîn, personalitate istorică, este personajul central din **Scrisoarea III** de M. Eminescu. Ambele personaje au devenit eroi, apărători ai libertății, venerați ani de ani de toți. Aceasta se datorează faptului că ambii erau persoane deosebite. Dan era considerat un căpitan de plai, mereu gata a-și da viața pentru meleagul natal. Dan era „domnul Țării Românești”.*

Patriotismul este trăsătura care îi unește. Mircea este viteaz, voinic, mîndru. Calitățile care îl deosebesc de alți domnitori sînt: ospitalitatea, blîndețea, înțelepciunea și simplitatea manifestate în confruntarea sa cu Baiazid.

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

Atunci cînd vine vorba de apărarea țării, și Dan, și Mircea devin înfocați, luptînd neînfricat și știind dîrz în fața păgînilor. Aceasta îi face eroi recunoscuți de toți, trăsătura importantă a personajelor rămîinînd iubirea de moșie care este ca un zid ce apără țara de urgiile dușmanilor.

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



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

Sfîrșitul fericit al basmului *Povestea lui Harap-Alb* plasează textul mai aproape de sufletul omului, conștient de atmosfera de vis, ireală din operă, pe cînd finalul tragic al basmului *Tinerete fără bătrînețe și viață fără de moarte* îl situează în câmpul filozofic, evidențiind realitatea unei existențe de la naștere pînă la moarte...

Prin aplicarea tehnicilor DGC vom obține ca învățarea să fie orientată spre un mod eficient și creativ de a gândi, a lucra și a trăi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Elena VARZARI

Universitatea de Stat din Moldova

De un text clasic, cel bine ales firește, trebuie să ne apropiem cu modestie și cu spiritul deschis al omului care știe că are multe de învățat.

Gh. Ghuțu

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

Orice profesor de latină se pomenește, la un moment dat, în fața a două dificultăți: în primul rînd, cum să realizeze apropierea omului modern de ceea ce are mai frumos și mai util lumea antică și, în al doilea rînd, cum poate fi evitat gramaticalismul excesiv. Răspunsul, în opinia noastră, nu este decît unul singur – lucrul cu textul pare a fi calea cea mai sigură de a forma la lecția de latină o personalitate creativă, cu un bogat orizont lingvistic

Formarea abilităților de a traduce un text la lecția de latină

și cultural, conștientă de aportul antichității la apariția și dezvoltarea culturii și civilizației naționale și a celei universale. Textul, atunci cînd corespunde cerințelor instructiv-educative, justifică și consolidează însușirea paradigmatelor, a regulilor gramaticale și, totodată, oferă posibilitatea de a studia ideile estetice, filozofice, politice ale romanilor, viața lor publică și privată, facilitează interpretarea fenomenelor culturale de inspirație greco-latină prezente în cultura contemporană. *De facto*, textul este elementul-cheie al oricărei dintre etapele cadrului, dar și singurul criteriu de apreciere justă a cunoștințelor de latină, căci, în timp ce despre cineva se afirmă că posedă o limbă modernă dacă o vorbește, latina o cunoaște acel care înțelege textul pe care îl citește și îi poate descifra în întregime conținutul [1]. De aici și prioritatea care trebuie să se acorde formării competențelor de a traduce un text la lecția de latină.

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

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

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

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

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

“At regina gravi iam dudum saucia cura
Vulnus alit venis et caeco carpitur igni.”
(*Aeneis*, IV, 1-2)

Cf. traducerea în română:

“Dar ea, regina, mai de mult rănită
De-amarnica săgeată a iubirii,
Își tot nutrește-n inima ei rana,
Un foc ascuns o mistuie.”
(*Eneida*, IV, 1-2, trad. T. Naum)

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

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

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

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

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

I. Lanțuri asociative*

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

- Elevilor li se propune să găsească trei cuvinte/

sintagme care se asociază, în opinia lor, cu expresia amintită și să le fixeze pe fișe separate.

- Căutînd conexiunile dintre idei, cuvintele/sintagmele înregistrate pe fișe de fiecare dintre elevi vor fi asociate pe tablă/pe un poster, astfel încît să formeze lanțuri care, în final, ar reprezenta un tablou general al conceptului. Succesiunea de idei, realizată treptat cu concursul întregii clase, este motivată în fiecare caz aparte de cei ce își plasează fișa în lanțul format de colegi. Atunci cînd o idee nu poate fi pusă într-o relație directă cu celelalte, se formează un nou lanț.

II. Mîna oarbă [2]

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

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

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

Exemplu:

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

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

grupului pot pune întrebări de precizare, în urma cărora unele structuri ar putea fi reorganizate.

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

III. Experimentul stilistic cu elemente de substituție [2]

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

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

Exemplu: Cura, -ae

Din latină:

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

Acceptînd, în cazul dat, sensul adecvat (1), se caută în română echivalentul acestuia:

- frămîntare
- îngrijorare
- chin
- neliniște
- temere
- anxietate
- impaciență
- păs
- îngrijire etc.

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

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

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

cei care vorbesc româna, o limbă analitico-sintetică în care funcționează o topică principial diferită de cea latinească. Tehnica propusă îi va face pe elevi să deducă importanța elaborării unor criterii specifice de traducere din latină și, în mod special, să poată lucra cu informația lingvistică oferită de terminațiile cazuale ale numelui, de cele personale ale verbului. În combinație cu *experimentul stilistic*, ea favorizează două tipuri de transformări inerente traducerii: transpoziția și substituirile. În al doilea rând, *mîna oarbă* are capacitatea de a susține motivarea elevilor pe parcursul activității, prin regulile sale ea fiind similară jocului didactic. Traducerea din latină este, în general, un fenomen care provoacă, dar și intrigă. Iată cum îl descrie Gh. Guțu: “Cititorul dibuie, pășește cu grijă, calculează, combină, acceptă provizoriu ca posibilă o soluție, o încearcă, reține ce se poate considera ca teren cîștigat și respinge ce nu rezistă probei, reia investigația, căutînd să se orienteze de la ce vede clar către ce se ascunde încă în întunericul misterios, primejdios, dar atrăgător. Terenul cîștigat e modest, trudnic dobîndit, dar e sigur. Se poate porni mai departe cu încredere, dar cu prudență” [4]. Pașii descriși aici ne conving o dată în plus că nu se poate traduce din latină fără o strategie meticolos elaborată. Elevul trebuie învățat să-și aleagă tactica în funcție de caracterul textului, obiectivele propuse. Doar astfel latina va fi o “gimnastică a minții”, va dezvolta gîndirea gramaticală și cea logică, va forma deprinderi de a găsi legături între fenomenele lingvistice.

Nota bene 3: La utilizarea tehnicii *experimentul stilistic cu elemente de substituție*, cuvintele vor fi triate în raport de specificul textului, de mesajul acestuia.



Liuba BUGA

școala medie, Lozova, jud. Chișinău

Scopul școlii constă în a-i ajuta pe copii să gîndească liber, să fie independenți și să devină personalități. Atît profesorii școlari cît și cei universitari caută să încurajeze dezvoltarea gîndirii critice. La ce ne referim atunci cînd vorbim despre gîndirea

Privite din perspectiva întregului cînt IV, versurile 1-2 sugerează, prin intermediul cuvintelor *cura*, *gravis*, *vulnus*, *ignis*, frica reginei Didona care se simte vinovată de sentimentele sale. Senzația de neliniște, neclaritate ce copleșește acest personaj va determina întrebuintarea anumitor unități lexicale. Se va lua în considerație și faptul că fragmentul respectiv ilustrează faza inițială de manifestare a iubirii.

În concluzie, ținem să menționăm că o asemenea lecție de formare a abilităților de traducere a unui text latin original este doar una dintr-un sistem de lecții. Astfel, în afara ariei noastre de exersare a rămas metrica. Întrucît aspectul sonor are o pondere aparte în cazul versificației, acestea îi va fi rezervată o lecție aparte.

Asupra formării abilităților de traducere se va insista însă pe parcursul tuturor lecțiilor de latină, astfel realizîndu-se unul dintre obiectivele studierii latinei – cunoașterea antichității clasice prin intermediul textelor.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

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

Evaluarea în cheia Dezvoltării Gîndirii Critice

critică? Spre deosebire de alte procese cognitive ca memorarea, comprehensiunea, gîndirea critică oferă elevilor posibilitatea să-și exprime propriile păreri, comparîndu-le, totodată, cu ale altora.

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

Evaluarea presupune măsurări și judecăți de valoare exacte. Fiind o componentă a paradigmei educaționale, aceasta este la fel de importantă ca și predarea-învățarea și are drept scop constatarea efectelor unei acțiuni educaționale în cadrul obiectivelor urmărite. Din perspectiva relației proces-produs și produs-proces, evaluarea constituie un act necesar în luarea deciziilor privind desfășurarea ulterioară a activității.

Apreciind gradul de dezvoltare a gândirii critice, este semnificativ să abordăm relația de predare-învățare mai mult ca un proces, decît ca un rezultat.

Cum evaluăm atunci cînd se aplică la clasă tehnicile DGC?

Vom menționa chiar de la început că nu putem utiliza în evaluare criteriile cantitative. Încercările de a aprecia cantitativ dezvoltarea gândirii critice s-ar asemana cu măsurarea cantitativă, de exemplu, a culturii comunicative sau a conștiinței critice a elevilor. În primul rînd, este dificil a estima cunoștințele elevilor atunci cînd punem întrebări la care putem primi nu doar un singur răspuns corect. În al doilea rînd, să recunoaștem faptul că pe mulți profesori îi interesează numai rezultatul muncii unui elev și atunci devine mai puțin important însuși procesul. Or, cadrele didactice trebuie să aprecieze nu numai rezultatul obținut, dar și modul în care copilul gîndește și explică.

Mai mult ca atît, profesorii care caută să le insuflă elevilor responsabilitatea pentru propria învățare, îi îndeamnă să fie parteneri în procesul de apreciere. Evident, copiii își formulează și dezvoltă idei clare despre realizările personale și tendința spre o muncă continuă de autoperfecționare.

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

În acest caz, profesorii

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

Desigur, noi, profesorii, trebuie să ne bazăm mai mult pe criteriile calitative de evaluare, și nu pe cele cantitative, deci nu ne putem bizui pe sistemul tradițional de notare.

Știu	Nou	Important	Confuz
Trăiește pe teritoriul Chinei	Se alimentează cu frunze de bambus	Este agresiv doar uneori	

Sarcina 6: Ce acțiuni veți întreprinde pentru protecția ursuleților Panda?

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

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

În așa mod, se apreciază calitatea învățării, și nu cantitatea cunoștințelor achiziționate în cadrul unei lecții, mizîndu-se mai mult pe caracterul formativ, dar nu pe cel informativ al instruirii și educației.

În acest sens, ar fi bine să găsim singuri o modalitate convenabilă atît pentru elevi cît și pentru noi înșine.

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

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

Forme și metode posibile de apreciere a dezvoltării gândirii critice la elevi în cadrul lecției de limbă engleză cu tema “Gigantul Panda” (The Giant Panda), cl. a V-a

Capitolul: Animal life (Viața animalelor)

Sarcina 1: Numiți animalele sălbatice cunoscute (*brainstorming*) și clasificați-le în două categorii: cele care trăiesc pe teritoriul Moldovei și cele care trăiesc în alte părți (*clustering*).

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

Sarcina 2: Ce știți despre ursulețul Panda? Elevilor li se propune să prezinte informația, utilizînd tehnicile *scrierea liberă, gîndește-perechi-prezintă*.

(Profesorul evaluează abilitățile elevilor de a discuta, de a-și argumenta opiniile, de a asculta pe alții.)

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

(Profesorul apreciază abilitățile de analiză și reflecție critică.)

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

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

Sarcina 5: Folosiți tabelul SINELG.

(Profesorul evaluează abilitățile elevilor de a sintetiza și a trage concluzii în baza argumentelor pentru a verifica calitatea cunoștințelor dobîndite.)



Iraida MĂRGINEANU

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Games Theory and Practice in ESL Teaching

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

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

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

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

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

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

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

Code-control games. This type of game requires

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

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

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

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

The characteristics of a language game are:

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

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

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

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

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

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

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

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

Many of the effective game activities are concerned with the learners themselves. Their feelings and ideas are the focal point of these games, around which a lot of their foreign language activity revolves. For learners who are studying English in a non-English-speaking

environment it is very important to experience real communicative situations in which they learn to express their own views and attitudes, and in which they are taken seriously as people. Traditional textbook exercises - however necessary and useful they may be for pre-communicative grammar practice - do not as a rule forge a link between the learners and the foreign language in such a way that the learners identify with it. Meaningful activities on a personal level can be a step towards this identification, which improves performance and generates interest. And, of course, talking about something that affects them personally is eminently motivating for students.

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

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

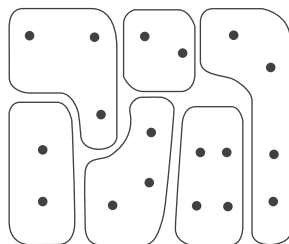
Quite an important factor in education towards cooperation is the teacher's attitude. The atmosphere within a class or group can largely be determined by the teacher, who - quite often without being aware of it - sets the tone by choosing certain types of games. It is also up to the teacher whether or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

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

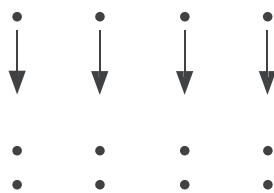
Whatever method is chosen, the teacher should be careful not to correct students' errors too frequently. Being interrupted and corrected makes the students hesitant and insecure in their speech when they should be really practicing communication. It seems far better for the teacher to use the activities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

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

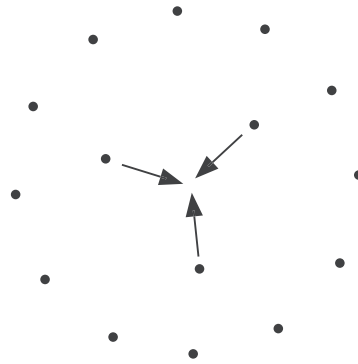
Since the majority of games are message-oriented activities and since the message can be transmitted only through communication, is very important the way of building the last one. For teachers who would like to change their procedures for handling classroom discussions, here are a few major ways of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



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

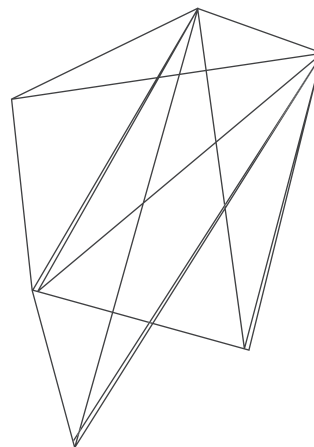


Hearing. "Experts" discuss a typical question and may be interviewed by a panel of students who then have to make a decision about that question.



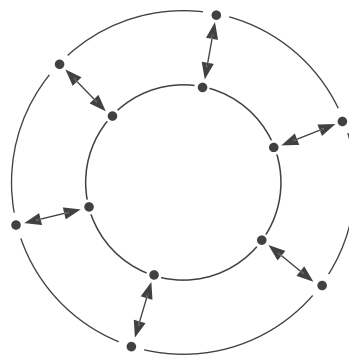
Fishbowl. All the members of the class sit in a big circle. In the middle of the circle there are five chairs. Three are occupied by students whose views (preferably controversial) on the topic or the

question are known beforehand. These three start the discussion. They may be joined by one or two students presenting yet another view. Students from the outer circle may also replace speakers in the inner circle by tapping them on the shoulder if they feel confident that they can present the case better.



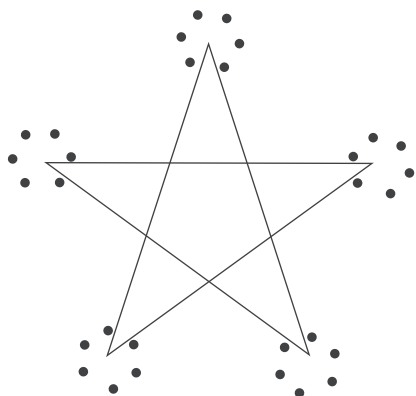
Network. The class is divided into groups, which should not have more than 10 students each. Each group receives a ball of string. Whoever is speaking on the topic chosen holds the ball of string. When the speaker has finished he gives the ball of string to the next speaker, but holds on to the string.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

way a web of string develops, showing who talked the most and who the least.



Onion. The class is divided into two equal groups. As many chairs as there are students are arranged in a double circle, with the chairs in the outer circle facing inwards and those in the inner circle facing outwards.

Thus each member of the inner circle sits facing a student in the outer circle. After a minute of discussion all the students on the outer circle move on one chair and now have a new partner to continue with.



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

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

BRAINSTORMING

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

CONSEQUENCES

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

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

ACTION

C O N S E Q U E N C E S	Next few days	Next year	Next 20 years

Good luck in teaching and... having fun!

REFERENCES:

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



Sorin CRISTEA

Universitatea București

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

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

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

Caracterul unitar al activității de formare a profesorilor este asigurat în cadrul *învățământului superior*: a) *scurt* – pentru profesorii/institutorii din învățământul primar; b) *lung* – pentru profesorii de

Formarea profesorilor

toate specialitățile din învățământul secundar, uneori și pentru cei din învățământul primar.

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

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

- a) echilibrarea continuă a capacităților angajate între “formarea de specialitate (cunoașterea disciplinelor de *predare*) și formarea profesională psihopedagogică” și socială;
- b) cunoașterea profundă a disciplinelor pe care le predă din perspectiva resurselor lor formative maxime;
- c) stăpânirea “tehnicilor” de elaborare, transmitere și valorificare eficientă a mesajelor pedagogice în diferite contexte școlare și extrașcolare;

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

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

Natura *intradisciplinară* este evidentă în cazul științelor educației (pedagogice) care asigură *nucleul* activității de formare a profesorilor pentru toate nivelurile de învățămînt (primar, secundar, superior), pentru toate specialitățile care acoperă materiile școlare incluse în structura planului de învățămînt. La bază sînt plasate *științele pedagogice fundamentale* care formează “nucleul epistemic tare” al domeniului în plan conceptual și metodologic: *Teoria generală a educației; Didactica generală (Teoria generală a instruirii); Teoria curriculumului*. În raport de acestea sînt propuse alte științe ale educației (cu statut obligatoriu, opțional, facultativ), dezvoltate în raport de cele *fundamentale* prin: a) aplicații particulare (*Pedagogia învățămîntului – preșcolar și primar; superior; Pedagogia socială; Evaluarea activității educaționale; Didactica* diferitelor discipline școlare/*Metodica specialității* etc.); b) abordări metodologice specifice (*Metodologia cercetării pedagogice; Istoria pedagogiei; Pedagogia comparată* etc.) – vezi *Programe analitice la cursurile universitare*, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Catedra de Științe ale Educației, Chișinău, 2001.

Natura *interdisciplinară a curriculumului* este o trăsătură structurală proprie universității pedagogice. Ideea construcției interdisciplinare este angajată la nivel global fiind concentrată și exprimată prin formula “*Curriculum psihopedagogic universitar de bază*” (vezi I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru, 2000). Aceasta vizează nu numai interdisciplinaritatea tradițională *pedagogie-psihologie*, ci și dezvoltarea unor noi raporturi epistemologice concretizate la nivelul unor științe pedagogice de graniță (*Managementul educațional; Comunicarea educațională; Etica pedagogică* etc.) și în cadrul unor *didactici aplicate*, care valorifică progresele constructivismului structural de tip genetic (J. Piaget) dar, mai ales, de tip socio-cultural (L. S. Vîgotski, J. S. Bruner etc.).

Fundamentele sociale ale curriculumului, dezvoltate la nivelul *universităților pedagogice*, sînt asigurate prin noile *paradigme* angajate în procesul de *formare a formatorilor*. Acestea conferă *profesorilor-absolvenți resurse și roluri* suplimentare, care stimulează integrarea lor profesională ca *educatori și instructori* dar și ca *orientatori, consilieri, animatori culturali sau parteneri comunitari* implicați cu responsabilitate în existența școlară dar și extrașcolară

a elevilor și părinților, a altor factori socio-pedagogici identificați și valorificați la nivel local și teritorial.

Standardul profesional propus la nivelul universității pedagogice delimitează “cadrul referențial” de formare a formatorilor în raport de patru *modele* sau *paradigme* de tip: 1) *comportamental* – accent pe competențele/capacitățile didactice; 2) *artizanal* – accent pe competențele/capacitățile practice “învățate pe teren”; 3) *critic* – accent pe competențele/capacitățile de cercetare și reflecție pedagogică”; 4) *personalizat* – accent pe competențele/capacitățile ce “asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieții” (I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru, 2000, pag. 119-124).

În termeni de politică a educației, consacrați la nivel de UNESCO, cele patru *paradigme* corespund unor *obiective* care vizează prioritar: a) cunoștințele (*savoir*); b) deprinderile și strategiile (*savoir faire*); c) atitudinile pedagogice (*savoir-être*); d) atitudinile față de profesie în perspectiva educației permanente (*savoir devenir*) – vezi Jacques Delors (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000. Ca finalitate socială, profilul rezultat este cel care accentuează existența *profesorului*: a) *instruit*; b) *tehnician*; c) *reflexiv*; d) *actor social*.

Absolventul universității pedagogice este sau devine, în perspectiva societății (post)moderne, informaționale, exponentul celei de-a patra *paradigme* care fixează “referențialul cadrului didactic” la nivelul valorilor pedagogice practicate de un autentic *actor social*, integrat deplin în viața comunităților educaționale locale și teritoriale.

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

Evoluțiile activității de formare a profesorilor vor răspunde cerințelor sociale aflate în permanentă schimbare calitativă, ceea ce va impune “îndeplinirea unor sarcini noi în contexte educaționale noi” (vezi Liliana Nicolaescu-Onofrei, *Formarea profesională continuă. Modele funcționale*, în *Didactica Pro...* Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1 (17)/2003, pag. 39-44). *Modelele funcționale* exersate anticipează deja noi variante de *dezvoltare organizațională* (integrarea structurilor specializate în formarea inițială – continuă; orientarea mai pronunțată spre sisteme de formare de tip postuniversitar etc.) care vor influența (îndeosebi pe termen mediu și lung) și destinul universităților pedagogice și al absolvenților săi.

Revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*, fiind să aducă mulțumiri tuturor celor care au fost alături de noi și să-i mulțumim că abonamentele pentru semestrul II al anului 2003 pot fi prelungite până în luna septembrie la sediul redacției sau:

- în municipiul Chișinău la agențiile – *Moldpres, Ovidiu Press, Business Edit*;
- în republică – la toate oficiile poștale ale Î.S. Poșta Moldovei (index 31546).

Vi informăm că prețul abonamentului a rămas același:

- 10 lei pentru 1 număr/2 luni
- 30 lei pentru 3 numere/6 luni.



Didactica Pro... ©

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Str. Armatașoă, 16, Chișinău, 2013, Republica Moldova,
tel.: 542976, fax: 544199

TEMATICA NUMERELOR VIETOARE:

Nr. 4-5 (20-21) noiembrie 2003 – *Educație interculturală*
Nr. 6 (22) decembrie 2003 – *Educație ecologică*

Investind în educație, investiți în viitor!