Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 5 (135), 2022

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 550 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

C U P R I N S

EX CATHEDRA

Adrian GHICOV, Daniela VACARCIUC
Respiritualizarea umană a personalităţii ca obiectiv al formării continue a profesorilor şcolari
(The Humane Respiritualization of the Personality as an Objective for the Continuous Training of School Teachers) 2
Larisa CUZNEŢOV
Impactul teoriilor învăţării asupra profesionalizării cadrelor didactice în formarea iniţială: repere practice
(The Impact of Learning Theories on the Professionalization of Trainee Teachers: Practical Benchmarks) 7
Tatiana FILIPSKI
Condiţiile pedagogice de eficientizare a educaţiei muzeale a liceenilor în colaborarea şcoală-muzeu-familie-comunitate
(The Pedagogical Conditions for the Improvement of Museum Education in Lyceum Students in the Context of School-Museum-Family-Community Cooperation) 15

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Adriana ISTRATE-ŞTEFĂNESCU
Condiţionări pedagogice ale managementului metodic modern
(Pedagogical Conditions of Modern Methodical Management) 21
Anca-Mihaela NASTASĂ
Dimensiuni manageriale ale proiectelor de intervenţie educaţională
(Managerial Dimensions Of The Educational Intervention Projects) 25

DOCENDO DISCIMUS

Elena CREANGĂ, Lilia NAHABA
Necesitatea formării competenţelor sociale la cadrele didactice în contextul dezvoltării profesionale continue
(The Need for Teachers' Social Skills Training in the Context of Continuous Professional Development) 30

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Denumirile tehnicilor interactive ca termeni ai metacogniţiei
(The Names of Didactic Interactive Techniques as Metacognitive Terms) 39
Tatiana MIDRIGAN
Competenţa textuală: definiţii şi componente
(Textual Competence: Definitions and Components) 43
Iulian Ciprian BERTEA
Educaţia interculturală – o educaţie pentru viitor
(Intercultural Education – an Education for the Future) 46

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
Activitatea Spaţiului Sigur din incinta Centrului Orăşenesc al Tinerilor Naturalişti din Chişinău
(The Activity of the Safe Space of the City Center of Young Naturalists in Chisinau) 50
Mariana VATAMANU
Formare continuă oferită de proiectul *Platforma EDUCAŢIE*
(The *In-service Training* Provided by the *EDUCATION Platform* Project) 51
Programul *Formarea continuă a formatorilor*
(The *Training of Trainers* Program) 51
Programul *Evaluarea calităţii în învăţământul general*
(The *Quality Assessment in General Education* Program) 52
Clubul *PAIDEIA*
The *PAIDEIA* Club 52

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice
(The Professional Development of Teaching Staff) 53

Respiritualizarea umană a personalității ca obiectiv al formării continue a profesorilor școlari

Adrian **GHICOV**

dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

CZU 378.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7270943

Rezumat: *Intenția noastră pentru ceea ce urmează este de a încerca să consemnăm, în acest spațiu, un set de orientări de conținut pentru o abordare a personalității în formarea continuă, pornind de la anumite fenomene educaționale și orientări tematice, pe care să le transpunem într-un limbaj pedagogic la îndemână, să le ajustăm la contextul tematic specific și apoi să le utilizăm în valorificarea ideii de respiritualizare. Domeniile analizate sunt instrumente euristice gândite să ilustreze punctele-cheie și diferitele căi de introducere a unei dimensiuni mult mai largi în formarea continuă a profesorilor școlari. Din aceste considerente, reiterăm punctele de reper ce credem că trebuie avute în vedere în planul adoptării unei abordări rezultative. Astfel, noțiunile și ideile, ce apar în funcție de reperele metodologice, sub aspectele cele mai generale, pot fi cele prezentate mai jos.*

Cuvinte-cheie: *formare continuă, personalitate, integral, respiritualizare, personalism energetic, problematologie, răspuns apocritic, răspuns problematologic.*

Abstract: *Our intention is to try to record a set of content orientations that would allow us to approach the personality in the context of further education, starting from certain educational phenomena and thematic orientations, which we may then transpose into adequate pedagogical language, adjust to the specific thematic context, and employ in order to capitalize on the idea of respiritualization. The analyzed domains are heuristic instruments designed to illustrate the key points and the different ways of introducing a much wider dimension in the further education of school teachers. For these reasons we reiterate the benchmarks that we consider necessary for a successful approach, along with the relevant concepts and ideas.*

Keywords: *further education, personality, integral, respiritualization, energetic personalism, problematology, apocritic answer, problematological answer.*

Daniela **VACARCIUC**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Formarea continuă, conform opiniei lui H. Stolovitch și E. Keeps, cunoaște patru tipuri de bază [15, p. 187]: *formarea pasivă, formarea de tip directiv, formarea exploratorie* și *formarea centrată pe descoperirea dirijată*. Ne interesează mai puțin formarea pasivă, deoarece intră în categoria prelegerilor neantrenante, beneficiarul fiind considerat un receptor pasiv, căruia i se transmit informații de calitate, folositoare și consistente. Totuși, formarea de acest tip are importanța ei, deoarece, în esență, îi face pe

formabili să fie conștienți de importanța cursului pentru dezvoltarea profesională. Realizată în mod corespunzător și prezentată într-o manieră interesantă, își poate demonstra utilitatea prin faptul că le dezvoltă beneficiarilor motivația de a învăța și de a afla mai multe. Alt tip de formare, cea de tip directiv, se bazează pe sloganul „Urmați-mă!". Aceasta presupune analiza cunoștințelor și abilităților necesare beneficiarilor pentru a ajunge de la nivelul la care se află acum la nivelul orizontului de așteptare. În acest cadru de analiză, trebuie formulate obiective de performanță clare și itemi de testare corespunzători, aranjați în ordine, astfel ca beneficiarii să ajungă de la start la linia de sosire, trecând prin câteva etape intermediare bine definite. Cursanții nu au controlul asupra procesului de învățare, dar, spre deosebire de formarea pasivă, se pot implica în mod activ și relevant pe măsură ce avansează de-a lungul unor trasee de învățare prestabilite [15, p. 190]. Abordarea directivă este recomandată pentru cadrele didactice care nu cunosc bine conținutul didactic, care au nevoie de sprijin și de încredere în sine, pentru a-și dezvolta competențele și care, ulterior, vor efectua sarcinile de serviciu într-un mod identic sau similar celui învățat la formarea continuă.

Formarea centrată pe descoperirea dirijată presupune că monitorizarea achizițiilor este împărțită între beneficiar și formator (sau programul de formare) și se bazează pe rezolvarea studiilor de caz. Cursanții studiază chiar de la început cazuri, scenarii și probleme. Deși pot avea nevoie de câteva mentorări inițiale, în general, ei preiau inițiativa asupra procesului de formare: descoperă singuri ce au de făcut și cum să acționeze. Formatorul oferă asistență sub formă de indicii ajutătoare, stimuli, sugestii și feedback corectiv sau sprijin pentru reorientare, servicii de consultanță și analiză [*Ibidem*, p. 190].

În acest context, personalitatea profesorului este studiată, de obicei, prin abordarea imaginației, a aptitudinilor, a domeniului percepției sociale, a capacității gnoseologice, a talentului și vocației, a măiestriei profesionale, a moralei, a moralității și eticii profesionale. În contextul societății actuale, în condițiile globalizării, mondializării, interculturalizării, modernizării și, implicit, ale educației prin dialogul culturilor privite din perspectiva europenizării, fenomenul personalității cuprinde orice despre noțiunile *persoană, individ, personalitate, individualitate.* Dimensiunile acestor noțiuni pare să acopere tot ce este relevant în natura umană a personalității prin conceptul *integralității*.

Întrebându-ne prin ce anume se distinge personalitatea pedagogului din epoca globalizării, răspunsul îl putem găsi în cercetările psihologice, pedagogice, filozofice, care confirmă extinderea cadrului de valori propus umanității în ultimul mileniu și jumătate. Umanismul clasic îmbogățit cu valori creștine a dominat umanitatea occidentală prin valorile propuse de greci și, mai apoi, de romani, adică configurația valorilor fundamentale – Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, la care s-au alăturat Libertatea, Legalitatea, Egalitatea și Solidaritatea. Pornind de la aceste realități, cercetătorii au încercat să explice fenomenul personalității – ca model antropologic, ca măsură a omului, ca tip de individualitate dezirabilă, ca model al umanității împlinite.

Referindu-ne la I.A. Pervin [11], care afirmă că răspunsul deplin al problemei nu este astăzi acoperit, putem să deducem că abordarea imaginii, a structurii și a modelului personalității integrale a profesorului școlar acum, când investigațiile sunt dictate de imperativele spațiului european comun al educației și de reformele de calitate ale învățământului, generează o nouă abordare a acestei probleme.

În baza conceptului *personalismul energetic* al lui C. Rădulescu Motru [13], personalitatea, în calitatea sa de „psihosferă", cuprinde nu numai elementele biologice, psihice, socioculturale, dar și elemente cosmice. Din punctul de vedere al lui C. Rădulescu-Motru, personalitatea reprezintă o totalitate, un ansamblu de relații, o parte integrantă a Universului, conferind acestuia, valori de „lege obiectivă".

Pornind de la cercetările efectuate în domeniu, aderăm și promovăm ideea că personalitatea se perfecționează, capătă contur și se formează în același timp, grație ansamblului de relații biopsihosociouniversale.

Azi, se atestă o schimbare radicală a idealului educațional, care se pliază deplin pe valorile europene, preluate odată cu pregătirea noastră de a ne integra în Uniunea Europeană. Se resimte nevoia unui nou model educațional, care generează și o nouă întrebare: *pe ce valori ar trebui să se bazeze această nouă imagine educațional-europeană a personalității profesorului școlar?*

Formarea personalității umane, în general, și a personalității profesorului școlar, în special, în raport cu imperativele unui nou sistem social-politic și economic, deci și axiologic, în condițiile actuale (de mondializare, modernizare și europenizare), a devenit un proces dificil, complex și problematic. În experiența începutului unui nou mileniu, umanitatea care tinde spre un nou orizont al cursului istoric poate și trebuie să se bazeze pe experiența acumulată în domeniul idealului educativ, pe dezvoltarea personalității umane dezirabile. Prezentul impune noi urgențe formative, noi obiective, noi idealuri educaționale.

Procesul formării și sporirii eficienței capacității umane, îndeosebi prin intermediul educației cu un ideal concret urmărit, s-a dovedit a fi complicat și, în toate cazurile istoriei, în fapt „nerealizabil", indiferent de valorile și idealurile formulate. Studiind istoria educației, ne convingem că marea dezbatere în jurul problemei personalității și idealului educativ a început odată cu apariția axiologiei pedagogiei și a pedagogiei culturii [5,

p. 42]. Modificarea idealurilor educative și, respectiv, a imaginii personalității a avut loc în funcție de confluența dintre educație, cultură, credință și societate. Istoria educației și a culturii arată că orice societate își propune să formeze indivizii sau cetățenii în spiritul valorilor ce o caracterizează, pe care dorește să le prezinte prin personalități adecvate idealului educativ ales.

Așadar, în toate comunitățile istorice, tipul de personalitate a fost ales în funcție de scopurile și interesele claselor sociale privilegiate, dar nu de practica educației, sistemul educativ și preocupările științifice ale axiologiei, filozofiei, pedagogiei, culturii, sociologiei ca rezultat al unui discurs cultural orientat spre viitor. Și totuși tipul de umanitate descoperit de modernitate – *personalitatea dezirabilă* – rămâne a fi, până astăzi, un model al umanității spre a fi împlinit. Tendința spre modernitate nu s-a sfârșit. Postmodernitatea, postistoria continuă să descopere modelul antropologic și axiologic în diferite condiții politice, economice și sociale. Aici, vom sublinia și faptul că nicăieri în Europa Occidentală nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță grija pentru determinarea eficienței personalității ca în psihologia și pedagogia umanistă. De asemenea, menționăm că, în lucrările lui C.Rogers [14], condiția personalității eficiente, a dezvoltării sale intelectuale și psihice, o reprezintă *autorealizarea ca principiu fundamental al devenirii profesionistului.*

Aflându-ne în condițiile când este extrem de important să găsim soluții pentru dezvoltarea actuală a personalității profesorului școlar, mizând pe factorul formării continue, împărtășim concluziile lui C. Rădulescu-Motru despre personalitate, ca fiind unitatea a două părți esențiale și distincte: una biologică, dependentă de mediul cosmic, și alta spirituală, dependentă de istoria întregii culturi omenești, adică „fizicul și psihicul se întrețes prin ea în relațiile cele mai complicate" [13, p. 245]. Respectând datele realității din cercetările lui C. Rădulescu-Motru, conchidem că personalitatea este cheia care dezleagă marile enigme ale civilizației moderne, cât și idealul spre care tindem acum, construind rețeaua educațională a postmodernității.

A. Neculau, în această arie de idei, stabilește experimental că un profesor preferat de elevi demonstrează aptitudini pedagogice, se caracterizează prin capacitatea de a transmite cunoștințe, inteligență; manifestă interes pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, experiență didactică, pasiune față de muncă, autoritate în fața elevilor, competență în disciplina predată, capacitatea de a munci metodic [10, p. 134].

În contextul societății actuale și, implicit, al formării continue calitative a cadrelor didactice, profesorul școlar format prin acțiuni cu *sens axiologic*, ghidat de valori care îi angajează personalitatea în dimensiunile necesare (cognitive, afective, motivaționale, atitudinale), impune luarea în considerare a *implicațiilor axiologice* (morale, etice, spirituale), astfel încât educația să capete un caracter integral. Deoarece educația integrală a devenit o necesitate a lumii moderne, M. Hadîrcă consideră că acest fenomen presupune armonizarea dimensiunilor și a formelor educației; interacțiunea, completarea procesului de formare cu cel de evaluare, având ca rezultat întregirea acțiunii educative, unitatea educației [6, p. 17]. Această tendință în educația secolului al XXI-lea vrea să aducă omul în centrul societății, să îl transforme din *egocentric*, adică ființa care privește totul prin prisma intereselor și a sentimentelor personale, într-unul *etnocentric*, care se implică și judecă valorile celor din imediata apropiere.

O punctare teoretică și practică a semnelor integralității ca fenomen pedagogic a dezvoltării profesionale o face și T. Callo, care explică formarea competențelor pedagogice. Cercetătoarea menționează faptul că "formula competențelor profesionale reflectă o situație caracteristică procesului de dezvoltare profesională în ansamblu" [3, p. 171]. Acest concept al caracteristicilor procesului de dezvoltare profesională în ansamblu racordat la dezvoltarea personalității pedagogului prin prisma integralității tinde a deveni cât mai adecvat la componentele atitudinale ale sistemului de competențe-cheie europene.

Pornind de la cunoașterea gravității lucrurilor la scară planetară, a globalizării educației, ca proces multidimensional și contradictoriu, trebuie să evidențiem la ora actuală și amplificarea și unificarea paradigmelor educaționale în competiția mondială a sistemelor de învățământ. Ținând seama de gravitatea lucrurilor în vederea folosirii cunoașterii, educației, dezvoltării spirituale, P. Russel consideră că "acum se impune o schimbare a conștiinței dominante, a modului în care occidentalii privesc lucrurile. Acesta este miezul problemei. Trebuie să începem să gândim diferit, să simțim diferit, să comunicăm diferit cu natura și între noi. Altfel, ne așteaptă pericole inimaginabile. Suntem cu toții în aceeași situație" [7, p. 18].

Folosind întreaga sa experiență științifică, S. Grof consideră că în ultimul timp "s-a redus semnificativ agresivitatea, a crescut înțelegerea și toleranța". Suntem de acord cu Peter Russel și Stanislav Grof că unul din elementele semnificative ale schimbării profunde a individului este "apariția spiritualității în legătură cu alți oameni, cu natura și cu întregul univers" [7, p. 19]. Din păcate însă, nu putem constata o transformare profundă a conștiinței umane. Referindu-se la cauzele actualei crize globale, Robert Russel apreciază principala cauză: "sistemul nostru de valori, modul însuși în care conștiința noastră abordează realitatea e imposibil de susținut" [7, p. 20]. Prin urmare, determinăm existența crizei spiritualității și a conștiinței umane. Stanislav Grof menționează că suprasaturarea nevoilor materiale "a creat o criză a sensurilor și o nevoie de dezvoltare spirituală" [*Ibidem*, p. 21]. Suntem martorii vieții cu

sensul pierdut, cu valori și perspective pierdute, s-a produs o îndepărtare de natură, menținându-se o tendință accentuată către autodistrugere.

Profesorul român C. Popescu [12, p. 111] consideră că este necesară o schimbare radicală. Noi am numit această schimbare ***respiritualizare umană***, ca proces de transformare verticală a conștiinței.

Așa cum am menționat mai sus, esența personalității integrale se concretizează într-un ansamblu integrat de atitudini, capacități, cunoștințe, experiențe exersate adecvat și spontan în variate situații pedagogice, acestea reflectând conștiința libertății educaționale a profesorului prin vocația, talentul, măiestria, arta, tehnica și tehnologia activității profesionale creative în spiritul educației libere, în evoluția liberă a individualității, în libertatea de a acționa umanist, cultural, responsabil, în baza valorilor moral-etice, spirituale în activitatea pedagogică. Întrucât dezvoltarea acestor calități este posibilă nu doar în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice, dar și în procesul formării permanente (continue), profilul personalității integrale a profesorului școlar în procesul formării continue s-ar repera pe ***respiritualizarea umană a personalității*** (*autorealizarea profesională, autonomia profesională, spiritualizarea relațională),* care ar putea realiza și formarea completă a personalității elevului. Această personalitate are însușiri intelectuale, morale, estetice cu scop de a contribui benefic la formarea unei societăți civilizate. Experiența acumulată în școală ne permite să recunoaștem necesitatea de a căuta în interiorul nostru, în acea realitate care nu se vede decât cu ochiul ”minții libere”, acel reper prin care putem cunoaște, înțelege interpreta lumea interioară a profesorului integral prin valorile ce asigură diverse fațete ale personalității și reprezintă un număr anumit de valori, definit de prezența sau de absența anumitor trăsături personale și profesionale. Deci este vorba de valori care, traducându-se în abilități, aptitudini, competențe, ar permite profesorului școlar să își îndeplinească următoarele funcții: didactică, educațională, organizatorică, de cercetare, socială și culturală.

În contextul actual al schimbării paradigmelor învățământului, când în spațiul european dispunem de experiența mai multor țări (Norvegia, Danemarca, Germania, Finlanda ș.a) care au obținut succese evidente în domeniul asigurării calității educației, avem nevoie de un profil de personalitate integrală, capabilă să transforme sistemul de educație în unul reformator prin modelarea optimă axiologică a educației și prin orientarea motivațională a personalității. Referențialul valoric al personalității integrale a profesorului școlar ajută să înțelegem importanța noțiunii de *ideal educațional*, rolul pedagogului în societate, școală și sistemul valoric în dezvoltare, avându-se în vedere faptul că dimensiunea culturii identității și cea a personalității se află în criză.

În procesul de transformare profundă, ***respiritualizarea umană a personalității***, ca efect de transformare a pedagogului și, inerent, a elevului, este o adevărată refacere, reinventare, redevenire, care se va produce atât în interior, cât și în exterior. În plan axiologic, acest lucru creează condiții prioritare învățării temeinice și valorificării libertății în educație, în baza integralității contextuale. Aceasta corespunde exigenței direcției de formare continuă a cadrelor didactice, înaintată de Consiliul Europei prin modelarea *Profesorului Europaeus,* care trebuie să posede o pregătire nu doar în predarea disciplinei, ci și în profesionalizarea lui integrală. Aceasta trebuie să asigure *reconștientizarea rolului* său în educația elevului atât în învățarea temeinică, dar și printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului, care cere profesionalizare în plan axiologic, integrativ, gnoseologic, social și prospectiv.

Un rol aparte în acest demers de respiritualizare îl are abordarea problematologică, ale cărei etape „se explică prin sporul de putere al gândirii subiecților și prin instalarea unei *rețele puternice în procesul de gândire*. Prins în acțiunea gândirii problematologice, profesorul intră într-o stare de dependență interogativă, din care încearcă „să scape”. O încercare de rezolvare a unei probleme, adică de a găsi soluții adecvate unei întrebări, cade sub incidența unei propoziții ca răspuns la întrebare. În abordarea problematologică, răspunsul nu este o soluție, ci iarăși o problemă” [4, p. 25]. Prin urmare, în abordarea problematică, problema se rezolvă, iar în abordarea problematologică, aceasta re-apare, se amplifică, subiectul fiind solicitat să caute noi soluții problemelor. După cum afirmă M. Meyer, în abordarea problematologică, ideea cunoașterii pornește de la o problemă și ajunge la o altă problemă, constituind ”punctul arhimedic al dezvoltării cognitiv-pragmatice” [8, p. 20].

Astfel, în abordarea problematologică, elaborată de filozoful francez M. Meyer, problematologia este concepută ca ”l’etude du questionnement”, ceea ce am putea traduce prin ”studiul întrebărilor” sau, mai tehnic, ”studiul actelor interogative”. Intenția lui Meyer era însă aceea de a propune un alt mod de a înțelege specificul problemelor și, mai general, ca ”interogare radicală” – ”questionnement du questionnement” [1, p. 13]. Perspectiva de analiză a problematologiei ne invită să identificăm, în structura unei probleme, perechea componentelor principale: *întrebarea* și *răspunsul*. Ne dăm seama de acest fapt, remarcând distincția dintre două tipuri de răspunsuri, numite de autor *răspuns apocritic* și, respectiv, *răspuns problematologic* [1, p. 23]. Prin aceste concepte, este introdusă o primă distincție importantă a problematologiei. Termenul *apocritic* preia semnificația cuvântului “apokrisis”,

prin care grecii denumeau răspunsul la o întrebare. Un răspuns apocritic este soluția unei probleme, în sensul în care rezolvarea unei probleme presupune înlocuirea întrebării cu un răspuns; soluționarea înseamnă, în acest caz, dispariția problemei ca problemă. Trebuie însă să remarcăm faptul că întrebarea unei probleme poate primi însă și un alt tip de răspuns: unul care, în loc de a face să dispară problema, o exprimă și, astfel, o conservă. Acest tip de răspuns este numit *problematologic*. El nu este mai puțin important decât cel apocritic, ci are chiar o relevanță suplimentară.

Prin intermediul acestei abordări, se pregătește formula unei competențe pentru prezentarea unui mod nou de a înțelege specificul problemelor ca factor de respiritualizare a profesorilor școlari. Evidențierea avantajelor problematologice ale procesului de formare continuă a profesorilor este, în primul rând, un mod de a spune că problemele formative pot fi judecate altfel, după un alt model de înțelegere și cu alte criterii decât cele existente. Problematologia ne propune, așadar, o schimbare de perspectivă, o modalitate de eliberare a gândirii de sub tutela unui model autoritar. Un răspuns problematologic are ca particularitate faptul că fracturează *negânditul gândirii, marchează alternative, creează un spațiu de relație și de sens.*

Într-un cadru de referință mai concret, caracterul problematologic al răspunsurilor explică nu numai pluralitatea abordărilor posibile, ci și faptul că problemele, deși primesc de fiecare dată răspunsuri, sunt, în fond, inepuizabile: ”Pluralitatea formulărilor unei probleme – argumentează Meyer – trimite la sistemele de gândire multiple, în care se pune și este conceptualizată problema” [*Apud* 1, p. 25].

În concluzie: Valorificarea problematologizării în formarea continuă este importantă, deoarece este menită să explice de ce întrebările pot să dispară, iar răspunsurile să se acumuleze și, în același timp, problemele pot persista (și rezistă tentativelor de soluționare), iar răspunsurile pot să nu le epuizeze sau să le anuleze. Profesorul poate trece de la întrebare la răspuns, fiecare răspuns susținând formarea prin aceea că este el însuși o nouă întrebare sau, cel puțin, dă naștere unei întrebări. Fiecare răspuns nu este decât un pas în întregul proces. Iată de ce răspunsurile pot fi numite problematologice: *ele sunt răspunsuri parțiale*. Pentru că sunt răspunsuri parțiale sau tentative de răspuns, răspunsurile problematologice păstrează deschisă cercetarea și cunoașterea profesorului școlar, iar cercetarea și cunoașterea permanentă sunt factori ai respiritualizării umane.

În esență, originalitatea respiritualizării constă în a supune chestionării chestionarea însăși ca un act fundamental al rațiunii umane cu funcția sa esențială de cunoaștere, vorbire, gândire și în tot ce ține de experiența umană, care se extinde, într-o manieră largă, în abordarea științei, istoriei, limbajului etc.

Respiritualizarea umană a profesorului școlar este reperul primordial în formarea continuă a cadrelor didactice, care permite să cunoaștem în ce măsură acestea își asumă profesia în mod autentic, consecințele acestui gând reprezentând expresia cerințelor pe care societatea le formulează față de sistemul educațional. Respiritualizarea, în acest context, presupune participarea profesorilor școlari la cunoaștere prin efort propriu susținut, contribuind substanțial la educarea propriului sistem de gândire și asigurând formarea unui nou mod de a gândi: *cel problematologic*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balahur P. O nouă paradigmă pentru gândire: Problematologia. În: Revue Internationale de philosophie, 2007, nr. 61/4, pp. 128-132.
2. Balahur P. Esența problematologicului: problemă filosofică. Disponibil: fssp. uaic. ro /argumentum/ numărul 204/ 02_Balahur.pdf.
3. Callo T. O pedagogie a integralității: teorie și practică. Chișinău: Litera International, 2007.
4. Callo T. Elemente ale educației centrate pe elev. În: Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2010, pp. 15-36.
5. Cucoș C. Psihopedagogie. Pentru examenele de diferențiere și grade didactice. Iași: Polirom, 2009.
6. Hadîrcă M. Abordarea integralizată în educație. Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Laszlo E., Russell P., Groff S. Revoluția conștiinței. Noua spiritualitate și transformarea planetară. București: Elena Francisc Publishing, 2009.
8. Meyer M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la recontre du langage. În: Hermes, 1995, nr. 15, pp. 142-145.
9. Meyer M. De la problematologie. Philosophie, science et langage. Ed. Pierre Mardaga, 1986.
10. Neculau N. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997.
11. Pervin I.A. Personality Current controversies issues and directions. Annals Review of Psychology, 1985.
12. Popescu C. Despre viață și economie. București: ASE, 2012.
13. Rădulescu Motru C. Personalismul energetic și alte scrieri. București: Eminescu, 1984.
14. Rogers C. Le developpement de la persone. Paris: Dunod, 1967.
15. Stolovitch H.D., Keeps E. J. Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri. București: Trei, 2017.

Impactul teoriilor învățării asupra profesionalizării cadrelor didactice în formarea inițială: repere practice[1]

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7271143

Larisa **CUZNEȚOV**

dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul conține un studiu teoretico-aplicativ care elucidează impactul teoriilor învățării asupra profesionalizării cadrelor didactice în formarea inițială, inclusiv concretizarea și delimitarea conceptelor de bază; aspectele esențiale ale profesionalizării pedagogice care necesită modificări; implicațiile psihopedagogice de valorificare a teoriilor învățării în pregătirea studenților; rezultatele experimentului și ale observațiilor noastre realizate pe un eșantion de 110 subiecți/studenți-pedagogi.*

Cuvinte-cheie: *teoriile învățării, profesionalizarea cadrelor didactice, formare inițială, studenți-pedagogi, formare continuă.*

Abstract: *The article contains a theoretical-applicative study, which elucidates the impact of learning theories on the professionalization of trainee teachers, including the concretization and delimitation of basic concepts; the essential aspects of pedagogical professionalization requiring changes; the psychopedagogical implications of capitalizing on learning theories in student training; the results of our experiment and observations, carried out on a sample of 110 subjects/pedagogical students.*

Keywords: *theories of learning, professionalization of teaching staff, initial training, trainee teachers, further education.*

Studierea anevoiosului traseu de dezvoltare și de aplicare a teoriilor învățării și, desigur, de cercetare a acestui proces, inclusiv a dezvoltării și a valorificării neuroștiințelor, rezultatele observațiilor și ale investigațiilor proprii asupra procesului de predare-învățare-evaluare universitară în domeniul formării inițiale a cadrelor didactice provoacă un șir de întrebări, de încercări de reconceptualizare, de restructurare a acestui traseu, pentru a orienta comunitatea academică spre eficientizarea conținutului și a practicii învățării. În ultimii 10-15 ani, suntem martori, dar și participanți activi, la apariția unor documente de politici statale [13], la explorarea variatelor proiecte educaționale, care presupun anumite schimbări în domeniul învățământului preuniversitar și profesional/pedagogic, la general, și al profesionalizării cadrelor didactice, în special. În contextul vizat, vom încerca să abordăm impactul teoriilor învățării asupra profesionalizării studenților-pedagogi – mai exact, asupra sporirii calității procesului de învățământ universitar – cercetare realizată de noi pe un grup experimental de 110 persoane.

Pentru început, vom concretiza și delimita conceptele de bază: *profesionalizarea cadrelor didactice*, *model al profesionalizării cadrelor didactice*, *formare inițială* și *formare continuă.*

Așadar, conceptul de *profesionalizare* apare în sociologia și pedagogia anglo-saxonă în anii 1980, semnificând o cale axată pe modernizarea educației, un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivelul lucrului cu copiii; un mijloc de valorizare și de ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice, un simbol și o garanție a calității [*Apud* 5, p. 471]. De fapt, includerea și aplicarea conceptului vizat în circuitul științific (Perrenud, 1944 și Lang, 1999) pune începutul recunoașterii complexității profesiei de pedagog și a specificității formării profesionale a cadrelor didactice, dar și scoate în evidență problema formării competențelor practice ale studenților-pedagogi într-un consens armonios cu formarea academică, din perspectiva valorificării spiritului științific în practica educațională, prin formarea competențelor de ordin metodologic și de comunicare eficientă cu elevii și părinții acestora [*Apud* 5, p. 15] într-o corelație rezonabilă cu formarea inițială și folosirea tehnologiilor informaționale, cu dezvoltarea sistemului cognitiv, a gândirii științifice, a imaginației și a creativității pedagogice. Reputatul cercetător autohton Vl. Guțu, definind conceptul de *profesionalizare*, realizează o precizare și o delimitare importantă privind conceptul de *model al profesionalizării cadrelor didactice*, pe care îl consideră drept un construct acțional ce concretizează diversitatea rolurilor îndeplinite de profesor, accentuând ansamblul competențelor pedagogice conforme identității profesionale. Așadar, *modelul profesionalizării cadrelor didactice* ar reprezenta un instrument pedagogic concret, elaborat fie într-o

1 Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

formă teoretică, fie în una schematică sau mixtă (adică teoretică și schematică). Evident, pentru demonstrarea funcționalității acestui instrument se va cere un șir de analize, sinteze și reflecții, o fundamentare și validare științifică. În viziunea noastră, în funcție de necesitatea praxiologică a procesului instructiv și de contextul științific concret, ambele concepte – *profesionalizare* și *model al profesionalizării cadrelor didactice* – pot fi folosite într-o conexiune strânsă, în cazul când avem ca scop sporirea calității componentelor de predare-învățare-evaluare, abordate din optica și în contextul folosirii modelului elaborat, care definește și indică acțiunile pedagogice ce vor fi efectuate pentru a eficientiza competențele care corespund rolurilor/funcțiilor identității profesionale pe care intenționăm să le formăm. Cât privește conceptul de *formare inițială* și cel de *formare continuă*, într-o accepțiune simplistă, ambele denotă pregătirea profesională în orice domeniu. Cel dintâi presupune activitatea de pregătire în cadrul studiilor de licență, iar cel de-al doilea se referă la acțiuni și procese de perfecționare în parcursul profesional (în cadrul unor cursuri specializate sau al altor forme de învățământ). În acest sens, cercetătorii din domeniul științelor educației [3; 4; 5; 6; 8; 11] consideră că profesionalizarea cadrelor didactice se poate desfășura atât în procesul formării inițiale/studiilor de licență, cât și în procesul formării continue (în cadrul cursurilor speciale de perfecționare, la studierea modulului psihopedagogic, a didacticilor particulare, a managementului educațional, a istoriei științelor educației, a sociologiei educației etc.).

Evident, pregătirea profesională în domeniul științelor educației are la bază o serie de obiective, unul dintre care rezidă în studierea teoriilor învățării, în analiza istoricului apariției (din punct de vedere teoretic) și dezvoltării acestora. Se studiază, la fel, conținutul și specificul lor, se discută particularitățile valorificării teoriilor învățării în procesul de învățământ, se oferă anumite indicații și strategii, însă modelarea împreună cu studenții-pedagogi a variatelor aplicații educaționale în contextul real al activităților didactice nu se efectuează. Anumite eforturi se depun, mai frecvent în cadrul predării disciplinei *Psihologia învățării*, dar și aici este neglijată realizarea în practica educațională (avem în vedere situații și contexte școlare concrete) a modelării aplicării teoriilor învățării în scopul conștientizării și consolidării valorificării acestora și a principiului inter- și pluridisciplinarității (deși e declarat important, este abordat preponderent din punct de vedere teoretic în studierea disciplinelor de specialitate). Cu părere de rău, aceste aspecte rămân superficial valorificate în procesul și în tehnologia predării-studierii disciplinelor fundamentale și de specialitate (*Științe ale educației, Pedagogia școlară, Teoria instruirii, Didacticile particulare* etc.). Bineînțeles, eficient, cu succes se predau modulele axate pe proiectarea curriculară și didactică, pe studierea principiilor instruirii, a metodelor de învățământ, a metodologiei și a tehnologiei instruirii, precum și cele dedicate explorării variatelor forme de învățământ/tipuri de lecții și forme de evaluare. Se învață și etica pedagogică, principiile și strategiile managementului educațional etc. În acest context, apare o întrebare legitimă: *oare predând și studiind aceste module cu studenții-pedagogi, nu ar fi cazul să valorificăm, atât teoretic, cât și praxiologic, teoriile învățării, să demonstrăm impactul lor în procesul educațional al disciplinelor școlare?* Nu cunosc experiențe educaționale concrete din cadrul stagiilor de practică profesională/pedagogică (în cei circa 45 de ani de activitate pedagogică universitară) care ar conține sarcini speciale centrate pe desfășurarea de către studenți a unor observații cu privire la valorificarea teoriilor învățării în procesul predării disciplinelor școlare; nu se efectuează analize, aplicații de determinare și descriere/caracterizare a impactului acestora asupra dezvoltării sistemului cognitiv al elevilor și/sau asupra eficientizării predării-învățării-evaluării disciplinelor școlare din perspectiva vizată și, cu atât mai mult, nu cunoaștem experiențe de observare-determinare a funcționării principiilor inter-, pluri- și transdisciplinarității în corelație cu aplicarea teoriilor învățării.

Desigur, există un șir de lucrări științifice care elucidează esențializat cele mai semnificative teorii ale învățării și posibilitățile aplicării lor [6; 7; 8; 11; 12], însă numai unele dintre ele *propun un fel de enciclopedie a metodelor ce își află substratul în teoriile învățării* [10, p. 151]. Astfel, I.-O. Pânișoară, unul dintre cercetătorii preocupați de această problemă, consideră că, alăturată teoriilor învățării, *metodologia didactică* poate deveni un organism viu, care evoluează continuu [10, p. 151]. Susținând ideea expusă de cercetător, menționăm că, în viziunea noastră, evoluția *metodologiei didactice* din perspectiva valorificării teoriilor învățării (pe care le considerăm un tezaur nesecat de posibilități reale de dezvoltare permanentă a acestei discipline importante) are sorți de izbândă, întrucât teoriile pot fi abordate și explorate multiaspectual și creativ din variate perspective și în diferite contexte reale, favorizând utilizarea în mod combinatoric a unui ansamblu vast de forme, metode și strategii pedagogice care ar facilita instruirea și educația studenților-pedagogi, inclusiv profesionalizarea carierei lor, asigurând în viitor, pe această cale, producerea unor schimbări de eficientizare a procesului educațional. Există numeroase criterii și clasificări ale formelor și metodelor de învățământ care au la bază teoriile învățării și care sunt studiate de viitorii pedagogi, totuși, odată cu dezvoltarea psihologiei cognitive și, respectiv, a *teoriei educației cognitive* [8], a neuroștiințelor educației [9; 14], se cere o aprofundare și o redefinire a aspectelor metodologice, teoretico-aplicative de abordare și implementare a teoriilor învățării în învățământul universitar.

În continuare ne vom strădui să configurăm succint

unele repere practice privind impactul teoriilor învățării asupra profesionalizării didactice a studenților-pedagogi. Vom efectua o sinteză a propriei experiențe pedagogice vizavi de problema anunțată, dar nu înainte de a puncta câteva aspecte esențiale, în viziunea noastră, privind profesionalizarea cadrelor didactice în procesul formării inițiale:

a) reconceptualizarea și restructurarea întregului proces de formare inițială a pedagogilor din perspectiva profesionalizării carierei acestora, ceea ce va rezulta în: elaborarea cadrului conceptual respectiv; renovarea și actualizarea planurilor de învățământ, a proiectării curriculare; fundamentarea științifică a disciplinelor de studii; crearea de noi laboratoare pentru îmbinarea studiilor cu cercetarea științifică, experiența educațională, stagiul de practică profesională etc.;
b) prelungirea cu un an a duratei studiilor de licență la toate specialitățile cu profil pedagogic și psihopedagogic, în scopul rezervării ultimului an/anului patru pentru desfășurarea stagiului de practică profesională și realizarea unor ore/cursuri obligatorii de sinteză pe marginea activităților practice de instruire a elevilor în cadrul școlar, corelate cu studiile teoretice efectuate la disciplinele fundamentale și de specialitate, din perspectiva aplicării teoriilor învățării;
c) centrarea pe dezvoltarea studentului-pedagog în direcția obținerii de competențe și performanțe reale și stabile pe traseul de la pedagogia informativă spre pedagogia formativă [5; 6], de la teorie la practică, cu o axare pe implementarea principiilor inter-, pluri- și transdisciplinarității, a strategiilor dezvoltării gândirii științifice, a cogniției și metacogniției, prin formarea capacităților de explorare plenară și eficientă a teoriilor învățării;
d) fundamentarea științifică a *pedagogiei formative* și a *metodologiei didactice a profesionalizării carierei pedagogice*, o necesitate stringentă, care se face tot mai resimțită de practicieni în situația rămânerii în urmă a practicilor educaționale, atât la nivelul învățământului preuniversitar, cât și al celui universitar.

Prezentăm esențializat implicațiile psihoeducaționale și impactul teoriilor învățării valorificate de noi în formarea inițială a studenților-pedagogi în cadrul procesului de învățământ (la studierea disciplinelor fundamentale și a celor de specialitate).

I. *Teoriile asociaționiste/behavioriste ale învățării:* *teoria condiționării clasice* (I. Pavlov); *teoria condiționării reacțiilor emoționale* (J. B. Watson); *teoria conexionistă* (E.L. Thorndike); *teoria condiționării operante* (B.F. Skinner); *teoria behaviorismului intenționat*. De fapt, descoperirile fiziologului rus I. Pavlov, cunoscute în formularea *condiționare clasică/respondentă*, au pus bazele apariției teoriilor asociaționiste. Prin teoria propusă cu privire la mecanismele de producere a reflexelor condiționate, savantul a reușit să explice fundamentele generale ale învățării. Chiar dacă teoriile asociaționiste au suportat anumite critice privind limitele vizibile ale aplicării lor, acestea au reprezentat primii pași fundamentali în folosirea metodelor experimentale științifice, care au demonstrat funcționarea învățării și importanța acesteia pentru comportamentul uman și prosperarea societății.

Metode de acțiune aplicate în instruirea studenților-pedagogi: Succese evidente și un impact pozitiv am obținut prin valorificarea unor premise, accepțiuni, strategii, legități, metode și principii elaborate de reprezentanții teoriilor asociaționiste. Punând accentul pe analiza aplicării teoriilor învățării, studenții au conștientizat importanța cunoașterii și explorării lor în instruirea elevilor. Punctăm succint impactul:

- Am explicat și demonstrat studenților *teoria condiționării clasice*, menționând faptul că *asociațiile sunt cărămizile învățării*; că instaurarea *legăturilor stimul-răspuns* are la bază o serie de fenomene, care se configurează într-un *model al condiționării clasice*, incluzând *achiziția, extincția, generalizarea* și *discriminarea*, ceea ce indică asupra unui moment-cheie, care ne arată că în învățare pedagogul nu are de a face doar cu studii/învățări elementare sau stereotipe [12, p. 29], ci și cu un ansamblu de învățări complexe. În cadrul universitar, am stabilit împreună cu studenții că analizele teoretice și implicațiile practice ale *modelului condiționării clasice*/MCC permit o înțelegere mai bună a comportamentului uman, la general, și a comportamentului elevilor, în special; la fel, acesta influențează modificările de comportament etc. MCC se poate aplica în educația copiilor, consiliere psihopedagogică, psihoterapie etc.
- Am observat și am analizat pe situații concrete din mediul școlar și cel universitar funcționarea *teoriei condiționării reacțiilor emoționale* – în cazul nostru, *ale elevilor și studenților*. Am stabilit un fapt vehiculat deseori în instruirea studenților-pedagogi: dacă profesorul este axat pe un stil democratic și respectă strict normele deontologice, transmite cunoștințele discipolilor săi cu entuziasm, spirit pozitiv, plăcere, edificând în clasă/aulă un climat prietenos, de stimă reciprocă, el va obține eficiență, un randament sporit al procesului de predare-învățare-evaluare și, desigur, le va provoca elevilor/studenților sentimente pozitive, stimulând creativitatea și sporind atractivitatea studiilor. Anume așa o comportare a cadrelor didactice universitare provoacă și consolidează interesul și dragostea studenților-pedagogi față de viitoarea lor profesie. Dacă profesorii sunt duri, excesiv de autoritari, se comportă ursuz, folosesc amenințări, pedepse, expresii care înjosesc personalitatea elevului/studentului, aplică frecvent dezaprobarea, umilesc, mențin un climat tensionat în clasă/aulă, creează emoții negative, atunci elevii/studenții au rezultate mai joase la învățătură, își dezvoltă fobii și complexe.

Un astfel de profesor le diminuează interesul pentru studii sau pentru o disciplină concretă.

- Demonstrându-le studenților impactul *teoriei conexioniste* (E. L. Thorndike), în cadrul studierii atât a disciplinelor fundamentale, cât și a celor speciale, am analizat și am folosit în mod practic modelul de învățare numit *încercare și eroare*. La fel, am experimentat aplicarea *legilor conexioniste*, formulate de același cercetător: *legea stării de pregătire*, reconsiderată drept o lege a dezvoltării elevului/studentului pentru achiziționarea unui anumit conținut; *legea exercițiului*, care exprimă faptul că trăinicia unei legături S-R este dependentă de numărul de repetări, și *legea efectului*, care consolidează comportamentul individului prin recompensă mult mai puternic decât prin sancțiune. Funcționarea acestor legi a fost studiată pe exemple concrete în procesul învățării variatelor discipline școlare, fiind realizate mai apoi modelizări și exerciții de aplicare a acestora și în învățământul universitar. Studenții s-au convins că pentru valorificarea eficientă a modelului și a legilor vizate este necesar să se respecte un șir de reguli: să fie identificate corect conexiunile ce urmează a fi realizate de elev/student; să fie determinată riguros nu numai problematica abordată, ci și situațiile și sarcinile de învățare, care ar asigura învățarea prin încercare și eroare, exersare și/sau crearea stării de pregătire a celui ce învață pentru obținerea satisfacției de la succesul dobândit.
- În cadrul analizei impactului *teoriei condiționării operante*, am comparat cu studenții *condiționarea clasică cu cea operantă* și am stabilit că prima constă în asocierea a doi stimuli în învățare, iar cea de-a doua, numită și *condiționare instrumentală* (B. F. Skinner), se axează pe asocierea realizată între comportamentul spontan și timpul în care se produce evenimentul. La fel, au fost analizate *teoria întăririi*/întărirea pozitivă și cea negativă, variate programe de întărire, instruirea programată și principiile care stau la baza proiectării și valorificării acesteia. Principiile – *pașilor mici*; *participării active*; *verificării imediate a răspunsurilor; respectării ritmului individual de studiu; reușitei* – au fost aplicate cu succes în procesul de învățământ școlar și universitar. În final, au fost comparate rezultatele obținute și au fost modelate sarcini și strategii de învățare în baza principiilor enumerate (pentru unele discipline școlare și universitare).
- Studenții au obținut experiențe interesante, analizând impactul explorării *teoriei behaviorismului intenționat* (E. C. Tolman), determinând specificul și importanța învățării latente, care se poate produce nu prin legăturile de tipul S-R, ci în baza *formării structurilor semnificative, ce corespund expectanțelor subiectului, elementul învățat rămânând latent și nemanifestat în comportament atâta timp cât nu îi este necesar individului* [12, pp. 43-44]. Au fost modelate și analizate situații concrete de învățare latentă.

II. *Teoria social-cognitivă a învățării* (A. Bandura) este considerată o punte de legătură între behaviorism și *noile psihologii*. Savantul demonstrează că schimbările comportamentale produse prin condiționare clasică sau instrumentală nu sunt doar asocieri ale răspunsurilor la stimuli, ci sunt mediate cognitiv. Teoria lui A. Bandura este o *teorie social-cognitivă*, punând accentul pe *determinismul reciproc*, în care *determinanții externi* ai comportamentului uman și *determinanții interni* sunt părți componente ale unui sistem de influențe interactive dintre mediu și caracteristicile personale ale individului. Astfel, individul, prin capacitățile de care dispune, poate acționa asupra factorilor de mediu, pe care îi selectează, îi interpretează și îi modifică pentru o adaptare mai bună. Capacitățile descrise de cercetător pot și trebuie să fie dezvoltate la cei ce învață. Acestea sunt: capacitatea de simbolizare; capacitatea de învățare prin modelare socială; capacitatea de anticipare și de autoreglare și capacitatea autoreflexivă. În paralel, A. Bandura promovează *concepția învățării prin observare și modelare*, pe care o consideră destul de eficientă, determinând factorii ce favorizează imitarea comportamentului unui model [12, pp. 50-51].

O altă teorie a lui A. Bandura este legată de o dimensiune importantă a personalității – *autoeficiența/self-efficacy* sau *percepția eficienței personale*. Aceasta susține că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală operează prin modificarea credințelor individului despre stăpânirea mediului și eficiența personală. Savantul menționează că sursele informațiilor care contribuie la formarea expectanțelor de autoeficiență ale persoanei sunt: performanțele anterioare; experiențele vicariante; persuasiunea verbală; reacțiile fiziologice și emoționale. S-a demonstrat că atunci când persoana este convinsă de propria autoeficiență, performanțele sporesc – și invers [12, pp. 50-51]. Impactul valorificării ambelor teorii în procesul educațional școlar și universitar a fost unul pozitiv și motivant pentru ambele părți, liceeni și studenți-pedagogi.

Metode de acțiune aplicate în instruirea studenților-pedagogi: Studenții au analizat importanța învățării prin observare și modelare, au descris și au explicat particularitățile acestora, apoi au reflectat pe marginea aspectelor observării, imitării; au elaborat miniproiecte prin care ar dezvolta eficiența personală a formabililor și a cadrului didactic la cele patru niveluri de învățământ (preșcolar, școlar, liceal, universitar). În final, au formulat concluzii cu privire la stabilirea exigențelor învățării prin observare, modelare, învățare vicariantă etc.

Investigarea observațională a eficienței personale le-a permis să determine relația dintre percepția eficienței personale și performanță la diferite discipline și

în diverse situații educaționale; să observe și să explice comportamentul și performanțele proprii și ale elevilor în funcție de încrederea în sine, capacitatea de a folosi experiențele anterioare, exemplele/modelele percepute etc. Studenții au analizat și au descris situații educaționale reale, în care s-a folosit învățarea prin observare, imitare, modelare; au elaborat *fișe personale*, în care au descris și au caracterizat condiționarea autoeficienței în procesul studierii disciplinelor de specialitate.

III. *Teoriile constructiviste ale învățări:* *teoria constructivismului cognitiv* (J. Piaget); *teoria constructivismului social* (L. Vâgotski); *teoria constructivismului sociocultural* (J. S. Bruner); *teoria constructivismului interacționist/Școala de la Geneva* (W. Doise; G. Mugny et al.). În apariția teoriilor constructivismului un element edificator a fost filosofia lui I. Kant (*Critica rațiunii pure*) și lucrarea lui J. Piaget *Logique et connaissance scientifique* (1967), în care savantul elucidează ideea sa principală, conform căreia cunoașterea este un proces continuu de reconstrucție a realității, care îi permite individului să se adapteze mediului, evidențiind faptul că constructivismul epistemologic reprezintă o paradigmă științifică [*Apud* 12, pp. 55-56]. În esență, perspectiva constructivistă asupra învățării vine ca o aprofundare a cognitivismului, deoarece susține teza construirii cunoașterii prin resursele interne ale individului, activând gândirea, operațiile mentale, dar și modul de a acționa: așadar, cel ce învață trebuie să își construiască activ propria învățare. Teoreticienii din domeniul psihologiei [9; 11; 12], abordând explicarea învățării persoanei, au conturat câteva direcții în cadrul paradigmei constructiviste [13, pp. 56-57]: *constructivismul radical*, care pune accentul pe independența individului în formarea reprezentărilor despre realitate, considerând-o factor important și direct al cunoașterii; *constructivismul cognitiv*, fundamentat pe *teoria dezvoltării cognitive* a lui J. Piaget, conform căreia individul își construiește propria cunoaștere prin experiență, procesare mentală activă a informațiilor și a experiențelor obținute, adică cel ce învață este un gânditor activ, el explică, interpretează și explorează mediul, inclusiv cunoștințele sale; *constructivismul social*, care pune accentul pe natura socială a cunoașterii – în conformitate cu această concepție, cel ce învață este un gânditor activ și, totodată, un actor social, întrucât cunoașterea se construiește în baza interacțiunilor sociale și a experienței personale. Așadar, dezvoltarea cognitivă reprezintă interiorizarea și aplicarea instrumentelor psihice condiționate cultural și social, rezultat al interacțiunilor dintre oameni (L. Vâgotski; J. S. Bruner et al.).

Metode de acțiune aplicate în instruirea studenților-pedagogi: Sinteza experienței noastre, axată pe valorificarea constructivismului în profesionalizarea studenților-pedagogi (în cadrul formării inițiale), a fost generalizată și axată pe analiza aplicării *principiilor instruirii cognitive*; *al modelelor și al evidențierii competențelor și a funcțiilor cadrului didactic constructivist*. Există un ansamblu de principii și strategii ale instruirii constructiviste, formulate de mai mulți cercetători. Noi însă am plecat de la caracteristica/scopul de bază al constructivismului, *centrarea pe cel care învață*. În primul rând, am restructurat tehnologia procesului de predare-învățare-evaluare a studenților în cadrul disciplinelor de specialitate (*Teoria instruirii*, *Teoria generală a educației*, *Teoria și metodologia cercetării pedagogice*, *Axiologia educației*, *Pedagogia familiei*, *Filosofia educației* etc.). Respectând principiile instruirii constructiviste, am orientat studenții spre evaluarea nivelului competențelor formate, propunând multiple materiale și prezentări PPT. La fel, săptămânal le ofeream posibilitatea de a se afla în mediul real al instituțiilor de aplicație/licee sau în centrele de consiliere, pentru a stimula realizarea observărilor și a cercetărilor elementare privind situațiile conflictuale, conduita elevilor, a părinților etc.; îi încurajam și exersam în direcția mobilizării cunoștințelor obținute anterior în învățarea noilor conținuturi, construirea propriilor instrumente de învățare (scheme conceptuale, strategii, modele etc.); desfășuram activități de prezentare a proiectelor, a modurilor de soluționare a variatelor probleme, dileme și situații pedagogice concrete; elaboram împreună sarcini de învățare, strategii metacognitive de aplicare a cunoștințelor; valorificam și discutam modalitățile de autoorganizare, automonitorizare, autocorectare a acțiunilor întreprinse de ei în procesul educațional etc. Bineînțeles, am explorat activ și eficient principiile: *învățării prin colaborare*; *învățării în baza priorității construcției mentale*; *autonomiei și personalizării; învățării contextuale; evaluării formative, dinamice* ș.a. Modelele constructiviste pe care le-am folosit mai frecvent și care ne-au oferit eficiență și rezultate performante în instruirea și profesionalizarea studenților-pedagogi au fost:

a) *Modelul învățării în trei faze: deconstrucția, construcția* și *reconstrucția*, care a asigurat analiza cunoștințelor, a reprezentărilor individului sau ale grupului de studenți implicați, discuția și reflecția referitoare la tema sau problema cunoașterii, apoi realizam construirea sensurilor și a semnificațiilor noi, aplicarea și verificarea acestora, iar în final se analiza, se discuta și se aprecia schimbarea structurală produsă de subiect în cognițiile și competențele sale, în modalitățile de implementare și interpretare a cunoștințelor și a rezultatelor, a strategiilor de rezolvare a situațiilor pedagogice concrete și, desigur, a fost analizată minuțios schimbarea în rezultatele învățării studenților-pedagogi și în comportamentul lor epistemic. Concluziile le efectuam împreună sub formă de elaborare a strategiilor axate pe optimizarea procesului de învățare, inclusiv de profesionalizare, proiectând

perspectivele posibile de autoperfecționare.

b) *Modelul socioconstructivist al învățării prin rezolvarea problemelor educaționale* ne-a permis să învățăm studenții să își evalueze cunoștințele și competențele formate și să stabilească limitele aplicării acestora în noi contexte și sarcini de învățare, pentru a-și dezvolta gândirea critică, axându-ne pe stimularea reflecției pedagogice. Astfel, ne-a reușit să le formăm abilități de explorare a literaturii și a site-urilor de specialitate; de a elabora și explica sintezele și concluziile elaborate, argumentele necesare, soluțiile/strategiile aplicate. În acest sens, considerăm un moment-cheie implicarea activă și permanentă a studenților în rezolvarea situațiilor și a problemelor didactice și educative reale, stimulându-le dezvoltarea gândirii științifice, a imaginației pedagogice și a creativității (în ceea ce privește proiectarea și elaborarea strategiilor pedagogice conforme acestora).

c) *Modelul uceniciei în cunoașterea științifică expertă* a fost valorificat prin observarea, analiza și discutarea modelelor/exemplelor unor cadre didactice universitare și din liceele de aplicație. Astfel, modelul vizat este centrat pe parcurgerea traseului asemănător unui sau mai multor specialiști-experți în domeniul pedagogic. Etapele realizate în parcurgerea acestui model de construire a cunoașterii au fost: observarea, analiza și compararea modelelor; comunicarea și analiza conținutului de învățat; îndrumarea și construirea eșafodajului; explorarea situației și a sarcinii de învățat; articularea cunoașterii, care se manifesta prin exprimarea cunoștințelor, corelarea lor, formularea întrebărilor, ipotezelor, concluziilor și deciziilor; reflecția personală axată pe analize, comparații; determinarea calității/eficienței strategiilor elaborate și aplicate; stabilirea posibilităților de optimizare a procesului educațional.

Concluzia de bază, realizată în colaborare cu studenții-pedagogi. Promovarea constructivismului în învățământ necesită un specialist care ar susține și stimula elevii să devină participanți activi ai procesului instructiv. Demersul pedagogic constructivist, centrat pe cel ce învață, presupune modificarea rolurilor/funcțiilor tradiționale ale cadrelor didactice și, desigur, include formarea unor competențe care le-ar cultiva discipolilor capacitatea de a-și construi propria cunoaștere, dezvoltându-le autonomia, creativitatea și spiritul de inițiativă. Astfel, în profesionalizarea studenților-pedagogi, în procesul predării-învățării-evaluării, am aplicat următoarele strategii: *încurajarea și susținerea independenței și a spiritului activ și constructiv*; *varierea surselor de informare și studiere* (literatură de specialitate; presa periodică, emisiunile TV, site-uri specializate etc.); *implicarea în colaborare și dialog cu pedagogul și colegii, în observarea, cercetarea, elaborarea și valorificarea strategiilor de soluționare a conflictelor de tip cognitiv și interpersonal*; *aplicarea terminologiei cognitiviste* (analize, clasificări, cogniții, ipoteze, creare, construire a sarcinilor etc); *stimularea elaborării și a folosirii instrumentelor proprii de învățare și rezolvare a situațiilor reale, a materialelor intuitive etc.*; *încurajarea dezvoltării metacogniției, a reflecției și a imaginației pedagogice*; *exersarea capacității de elaborare a judecăților, raționamentelor, concluziilor, ipotezelor și strategiilor care ar putea fi folosite în instruirea și educația elevilor etc.* Evident, procesul vizat ne-a impus nouă, cadrelor didactice universitare, valorificarea sistematică și consecventă a strategiilor promovate de neuroștiințele educației [9; 14] și a *principiilor învățării constructiviste – axării pe prioritățile construcției mentale*; *respectării autonomiei și individualizării/personalizării*; *stimulării învățării contextuale*; *promovării învățării prin colaborare* și *oferirii priorității evaluării formative, dinamice* [8; 10; 11; 12], ceea ce a condus la reconstruirea curricula disciplinare și a proiectării didactice, la redimensionarea tehnologiilor didactice și a rolurilor/funcțiilor pedagogice/profesionale etc. Conglomeratul de acțiuni didactice constructiviste efectuate a sporit calitatea autoinstruirii și autoperfecționării noastre și a orientat studenții spre conștientizarea esenței profesionalizării pedagogice continue prin explorarea coordonatelor și a strategiilor educației permanente/învățării pe tot parcursul vieții.

IV. *Teoriile cognitive ale învățării:* *perspectivele gestaltiste*; *teoria cognitivă tradițională (TCT)*; *teoria procesării informației (TPI)*; *teoria cognitivă socială (TCS)*; *teoria evaluării cognitive (TEC; teoria cognitivă a învățării multimedia (TCM)*. Teoriile cognitive ale învățării pleacă de la psihologia cognitivă, dar și de la explicațiile și interpretările behavioriste. Așadar, învățarea umană implică procesele mentale care se desfășoară la nivelul percepției, memoriei, gândirii, atenției, limbajului, imaginației, motivației, soluționării problemelor și al asociațiilor stabilite prin stimulare, repetare și consolidare a noțiunilor predate, elemente ce aparțin teoriilor comportamentale. În plus, teoreticienii cognitivi recunosc că învățarea este rezultatul asociațiilor formate, presupunând achiziționarea și reorganizarea structurilor cognitive prin care oamenii procesează și stochează ansamblul informațiilor [11, p. 133]. În contextul dat, menționăm că astăzi în baza acestora se dezvoltă neuroștiințele educației, aprofundându-se teoriile cognitive asociate actului educațional [9; 14]. Deci obiectivele instruirii cognitive au un caracter preponderent diferențiat și personalizat, reflectându-se și prin abordarea unor stiluri diferite de învățare, dependente de inteligența și dimensiunea afectivă a individului. Începând cu anii 1920, cercetătorii au identificat limitele abordării beha-

vioriste asupra înțelegerii învățării, iar spre finele anilor 1950 aplicarea modelelor comportamentale/behavioriste este treptat înlocuită cu modelele din științele cognitive, unde accentul se pune pe procesarea informațiilor la nivel mental [9; 14]. În postmodernitate, după 1990, acestea sunt dezvoltate și aprofundate de neuroștiințele educației (*Neuropsihologie, Neurodidactică* etc.). În esență, paradigma cognitivistă susține și promovează cercetarea și explorarea creierului/minții în procesul de învățare. Studii de referință cu privire la dezvoltarea teoriilor cognitive au fost elaborate de mai mulți savanți, printre care se numără J. Piaget, J.B. Watson, R. Rayner etc. *Teoria gestaltistă* este considerată predecesoarea *teoriei cognitive*, care susținea faptul că explorarea minții și a comportamentului uman necesită o abordare integră, și nu pe componente separate [11; 12].

Metode de acțiune aplicate în instruirea studenților-pedagogi. Valorificând cu studenții-pedagogi aspectele de bază ale *teoriei cognitive tradiționale (TCT)*, i-am ghidat pe aceștia în direcția conștientizării și realizării următoarei concluzii: învățarea este un proces complicat, care se desfășoară în minte prin achiziționarea, memorizarea și înțelegerea, apoi aplicarea informațiilor/cunoștințelor din mediul educațional formal și numai cel ce învață este, de fapt, responsabil, din punct de vedere intelectual și moral, pentru propriile realizări/performanțe în procesul de învățare.

Teoria procesării informațiilor (TPI) este dezvoltată și aprofundată de neuroștiința cognitivului [11, p. 141] – or, în ultimele decenii, oamenii de știință au posibilități tot mai mari de a studia anatomia, fiziologia și funcționalitatea creierului și a sistemului nervos. Pentru a conștientiza esența teoriei date, am realizat cu studenții un șir de observații asupra percepției și memoriei ca procese cognitive importante în procesarea informațiilor, și anume am stabilit particularitățile memoriei senzoriale (ca o primă etapă în procesarea informaților), ale memoriei de scurtă durată și ale memoriei pe termen lung etc.

Teoria cognitivă socială (TCS), pentru care sunt specifice trei abordări: *comportamentală*, *extrinsecă* și *intrinsecă*. Aplicațiile realizate cu studenții-pedagogi asupra lor și asupra elevilor/liceenilor le-au stimulat înțelegerea că învățarea observațională (de la altă persoane) reprezintă o modalitate destul de eficientă în profesionalizarea carierei lor. Totodată, le-am demonstrat faptul că implicarea lor în situații concrete de activitate a asigurat eficientizarea noilor cunoștințe, sporind calitatea învățării, inclusiv prin controlul emoțiilor, indiferent dacă acestea sunt pozitive sau negative. Așadar, s-a scos în evidență importanța corelării factorilor extrinseci cu cei intrinseci pentru a schimba comportamentul individului.

Teoria evaluării cognitive (TEC) este axată pe demonstrarea importanței emoțiilor în procesul de cunoaștere și de învățare. Aplicațiile și activitățile practice au fost orientate spre a demonstra că emoțiile celor ce învață, în mare măsură, depind de evaluarea situației concrete în care se află individul și de aspirațiile sale. Studenții au stabilit că soluționarea dilemelor morale și emiterea judecăților și a raționamentelor morale sunt direct legate de emoțiile trăite în acea situație.

Teoria cognitivă a învățării multimedia (TCM), întemeiată și promovată de R.E. Mayer, se bazează pe trei principii determinate prin cercetările realizate în neuroștiințele cognitive: *principiul asumării canalelor duble*; *principiul asumării capacităților limitate*; *principiul procesării active* [11, p. 146]. Teoria, astăzi extrem de actuală, influențează pregătirea și valorificarea lecțiilor digitale, care pot conține texte esențializate, descrieri generalizate, modele, scheme, grafice etc. Studenții au observat că în procesarea informațiilor multimedia, la fel, se activează memoria senzorială, cea de scurtă durată, memoria de lucru și cea de lungă durată, dar și operațiile gândirii. Evident, ei au concluzionat că neuroștiințele și teoriile cognitive sunt axate pe cercetarea proceselor interne, asociate cu influența factorilor externi. Ele favorizează selectarea și aplicarea strategiilor, a metodelor de învățare, punând accentul pe mecanismele interioare, importanța componentei experimentale, care amplifică procesarea și înțelegerea informației, inclusiv prin asigurarea transferului cognitiv de la teorie la practică și prin dezvoltarea capacităților și a competențelor metacognitive.

V. *Teoriile umaniste ale învățării* au apărut ca răspuns la psihologiile de tip reducționist (freudismul și behaviorismul), adică acele psihologii care reduceau calitățile umane la entități subumane sau fizice [10, p. 117]. Teoriile psihologilor umaniști (C. Rogers, A. Maslow) sunt orientate spre o poziție sistemică, democratică, constructivă, cognitivă, umană. Printre acestea se numără: concepția în care persoana este abordată ca un tot întreg, servind drept model; conștientizarea aspectelor creative și intenționale ale individului; homeostazia ca element motivant și vector teleologic al întregii vieți umane; obiectivul existenței umane demne în care individul crede/de care este sigur; abordarea sinelui ca pe o structură caracteristică esențială a personalității; exersarea și accentuarea posibilităților personalității prin experimentare; aprecierea și stimularea demnității și a libertății individului de a învăța [10, p.117].

Teoria libertății de a învăța (C. Rogers) a apărut în baza terapiei nondirective, în care specialistul nu forța subiectul, nu îl conducea, ci doar îi era alături în procesul terapeutic. Ulterior, această abordare a devenit *terapia centrată pe client* (1951), care promova învățarea prin facilitare și experiență/experimentare personală, ceea ce a permis transpunerea practicii terapeutice în învățarea centrată pe elev [12, pp. 114-115]. Procesul de învățare este abordat ca un proces intern, controlat de individ, profesorul deve-

nind un facilitator al învățării, având scopul de a pregăti elevul să învețe singur, iar relația dintre pedagog și cel ce învață necesită axare pe autenticitatea ambilor subiecți, creativitate, atitudine pozitivă și stimulatoare.

Teoria motivației și a actualizării sinelui (A. Maslow) reprezintă una dintre cele mai importante teorii care asigură explorarea și redarea naturii umane în toată bogăția și complexitatea sa fără a reduce comportamentul uman la un model mecanicist. Cercetătorul consideră că scopul educației constă în actualizarea de sine a persoanei, *devenirea complet umană (becoming fully human),* ceea ce presupunea ajutarea persoanei să atingă optimul posibil prin învățare și reintegrarea holistică a individului, producând permanent schimbări în imaginea de sine, cunoaștere, sentimente, comportamente și relația cu mediul. A. Maslow a propus o ierarhie a trebuințelor, care începe cu cele biologic primare și ajunge până la motivația completă, adică la trebuința de autoactualizare (*Piramida trebuințelor*). Savantul face deosebire între cele două categorii de trebuințe: *trebuințe de bază* (fiziologice; de securitate, de apartenență și iubire, de stimă și respect) și *trebuințe superioare/de creștere și dezvoltare*, care exprimă dorința omului de a avea succes, de a cunoaște, de a-și valorifica aptitudinile; acestea încorporează trebuințele cognitive, estetice și de autoactualizare [10; 11; 12]. Pentru a fi explicit, A. Maslow a creat și un portret complex al persoanei care se autoactualizează. Așadar, în practicile educaționale am reușit să realizăm cu studenții-pedagogi variate sarcini și aplicații speciale pentru a urmări impactul teoriilor învățării umaniste asupra propriei învățări și profesionalizări și asupra elevilor în cadrul școlar.

Metode de acțiune aplicate în instruirea studenților-pedagogi. Concluziile pe care le-au tras studenții-pedagogi rezidă în faptul că, în esență, toate cadrele didactice (mediul universitar și școlar) sunt centrate, în activitatea lor, asupra celui ce învață; cunosc principiile și regulile rogersiene de facilitare a învățării (*Decalogul lui C. Rogers*), însă uneori se observă elemente de autoritarism, didacticism excesiv, aplicare a metodelor tradiționale de învățare prin reproducere și achiziționare mecanică a cunoștințelor.

O altă concluzie rezidă în faptul că în multe instituții de învățământ există rezerve vizavi de democratizarea procesului educațional, respectarea drepturilor copilului. Respectarea drepturilor copilului, atât în mediul familial, cât și în cel școlar, mai mult este declarată, decât implementată de către adulți. Studenții consideră că principiile formulate în cadrul teoriilor umaniste sunt strâns legate și, în mare măsură, depind de adevărata democratizare a învățării, a întregului proces educațional și, desigur, social.

Totodată, în procesul de aprofundare a cunoștințelor și competențelor privind valorificarea teoriilor învățării în profesionalizarea carierei, studenții-pedagogi au reușit să elaboreze și să implementeze strategii de explorare a regulilor umaniste, cognitiv-constructiviste ce facilitează învățarea elevilor și motivarea lor și au încercat să stimuleze autoactualizarea proprie și pe cea a elevilor-liceeni. La fel, au fost elaborate strategii personale de autoactualizare, schițe și modele pedagogice de educație axată pe devenirea complet umană. În final, studenții au corelat instrumentele pedagogice elaborate cu activitățile și proiectele educative ale diriginților.

Bineînțeles, am experimentat și impactul altor teorii ale învățării asupra profesionalizării studenților-pedagogi, ca, de exemplu, *teoria consolidată a învățării* (N.E. Miller și J. Dollard), *teoria disonanței cognitive* (L. Festinger) etc., însă vom detalia impactul obținut într-un ghid metodologic, pe care preconizăm să-l elaborăm în finalul cercetării.

În încheiere, în consens cu cele relatate, prezentăm câteva opțiuni expuse de studenții-pedagogi (110 subiecți) implicați în investigație:

- ✓ întregul eșantion a menționat că studierea teoriilor învățării doar în cadrul disciplinelor din domeniul psihologiei este insuficientă (100%), întrucât le oferă numai cunoștințe teoretice;
- ✓ majoritatea studenților (94,5%) au menționat că actualizarea teoriilor învățării în cadrul predării disciplinelor pedagogice și al stagiului de practică profesională a contribuit esențial la consolidarea și înțelegerea aprofundată a impactului acestora asupra celor ce învață;
- ✓ 79,1% și-au pregătit seturi de materiale auxiliare pentru valorificarea teoriilor învățării în cadrul disciplinelor pe care le vor preda în activitatea pedagogică de viitor;
- ✓ 84,5% din subiecți au descoperit că pedagogia și metodicile particulare sunt foarte interesante, dacă în predarea acestora se explorează și se demonstrează, în context concret, reala valoare a impactului psihoeducațional al teoriilor învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Borzea A. Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive. Iași: Polirom, 2017. 271 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
3. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Chișinău: Tipografia UPS *Ion Creangă*, 2020. 216 p.
4. Cuznețov L., Raileanu O. et al. Profesionalizarea cadrelor didactice. Formarea inițială. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPS *Ion Creangă*, 2021. 230 p.
5. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
6. Guțu Vl., Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al.

Didactica universitară. Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p.
7. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2008. 220 p.
8. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
9. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom, 2019. 185 p.
10. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 254 p.
11. Pânișoară G. Psihologia învățării. Iași: Polirom, 2019. 294 p.
12. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 228 p.
13. Strategia Națională de dezvoltare *Moldova 2030*. Pe: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf.
14. Бритт А. Нейробиология роста. Как запрограммировать свой мозг на обучение новым навыкам. Минск: ООО Попурри, 2020. 336 p.

Condițiile pedagogice de eficientizare a educației muzeale a liceenilor în colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate

Tatiana **FILIPSKI**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

CZU 37.015:069 | doi.org/10.5281/zenodo.7271157

Rezumat: *Articolul reflectă aspecte teoretico-aplicative ale procesului de educație muzeală a liceenilor, evidențiind importanța și posibilitățile parteneriatelor educaționale ce vizează cooperarea instituțiilor de învățământ cu muzeele, familia și comunitatea în scopul promovării valorilor culturale naționale și universale printre generațiile în creștere și cele adulte. Se analizează succint viziunea unor cercetători din domeniu, se stabilesc și se fundamentează științific condițiile pedagogice de eficientizare a educației muzeale a liceenilor în colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate, condițiile pedagogice generale și condițiile psihopedagogice specifice de realizare a educației muzeale la această vârstă. Totodată, este prezentat Mecanismul interacționării condițiilor de eficientizare a educației muzeale a elevilor din liceu, considerat de noi un instrument metodologic foarte important, valorificat și validat cu succes în educația muzeală în cadrul investigațiilor realizate anterior.*

Cuvinte-cheie: *muzeu, educație muzeală, parteneriat educațional, valori, patrimoniu muzeal, familie, instituție de învățământ.*

Abstract: *The article presents certain theoretical and applicative aspects of museum education for lyceum students, emphasizing the importance and perspectives of educational partnerships that target cooperation between schools and museums, families, and the community in order to promote cultural, national, and universal values in growing and adult generations. We succinctly analyze the views of some researchers, scientifically establish and substantiate the pedagogic conditions for the optimization of museum education in lyceum students within the school-museum-family-community collaboration, and we also set out the general pedagogical and the specific psycho-pedagogical conditions for the implementation of museum education in lyceum students. Finally, we present a Mechanism for the Interaction of the Conditions for the Improvement of Museum Education in Lyceum Students, which we consider to be a highly important methodological tool, having successfully explored and validated it in museum education during previous research.*

Keywords: *museum, museum education, educational partnership, values, museum heritage, family, educational institution.*

Relația dintre muzeu, educația muzeală (EM), școală, familie și comunitate trebuie să fie una de reciprocitate instituțională și procesuală, întrucât, la scară culturală, ele se completează, consolidând dezvoltarea armonioasă, precum și formarea cognitivă și morală a individului. Așadar, în contextul problemei abordate, se impune precizarea conceptului de *colaborare educațională.* Conform DEX (2012), a *colabora* înseamnă ”a participa alături de alții la realizarea unei acțiuni sau a unei opere care se efectuează în comun” [9, p. 204], iar partea a doua a sintagmei, *educațională*, concretizează, semnifică scopul și menirea actului de colaborare [12, p. 135].

Întrucât EM poate fi valorificată prin acțiunile educaționale aplicate asupra vizitatorului în spațiul muzeal, dar și în afara lui, conștientizăm faptul că prin colaborare muzeul se transformă într-un partener de calitate în câmpul educați-

onal. Astfel, interacțiunea sa cu instituțiile de învățământ și cu cele comunitare trebuie să devină una constantă, interesantă și de neînlocuit în educația tinerei generații.

În acest context, sunt actuale precizările cercetătoarei E. Vrasmaş [*Apud* 10, p. 94] vizavi de posibilitățile *parteneriatului educațional*, care poate fi realizat între instituțiile educației: familie, școală și comunitate; agenții educaționali: copil, părinți, cadre didactice, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psihologi, consilieri, psihopedagogi etc.); membri ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului (medici, factori de decizie, reprezentanții bisericii, ai poliției etc.); influențele educative exercitate la anumite momente asupra copilului; programele de creștere, îngrijire și educare a copilului; formele educației în anumite perioade.

În continuarea acestor teze valoroase, venim cu un șir de idei pentru elaborarea și implementarea unor proiecte instituționale de colaborare între școli, universități și muzee cu implicarea elevilor, a studenților și a familiilor acestora, care ar contribui, cu siguranță, la revigorarea întregului proces educațional. În unison cu cele expuse sunt și cerințele față de colaborarea instituțiilor sociale, care oferă suport copilului și familiei, după cum urmează: acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite; egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună; interacțiunile acceptate de toți partenerii; comunicarea eficientă între participanți; colaborarea între participanți ca acțiune comună, în care fiecare are rolul său diferit și clar definit; cooperarea ca acțiune comună, în care interrelațiile sunt coordonate [*Apud* 10, p. 95].

În opinia lui M. Agabrian [2, p. 7], parteneriatul școală-familie-comunitate poate: ajuta profesorii în munca lor; perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; optimiza programele de studiu și climatul școlar; îmbunătăți abilitățile educaționale ale părinților; dezvolta abilitățile de leadership ale părinților; conecta familiile cu membrii școlii și ai comunității; stimula serviciul comunității în folosul școlilor; oferi servicii și suport familiilor; crea un mediu mai prietenos și interesant pentru elevi în școli.

Numai prin realizarea unei colaborări eficiente școală-familie-comunitate vom obține rezultatele dorite în dezvoltarea și educarea personalității copilului. Stabilirea unor *înfrățiri* sau *parteneriate* dintre școală și muzeu reprezintă o formulă instituționalizată de prefigurare a acestei complementarități formative, iar *perimetrul muzeal* asigură o specializare și centrare a stimulilor culturali pe o singură dimensiune, generând influența directă a unui *concentrat spiritual* de o mare forță persuasivă și morală asupra tinerilor, cum susține Constantin Cucoș [6, pp. 190-196].

Considerăm pozitiv faptul că politicile și practicile statale promovează tot mai activ și insistent colaborarea muzeului cu alte instituții comunitare axate pe educație, atât la nivel național, cât și internațional. Muzeul are datoria de a-și dezvolta/consolida rolul educațional și de a atrage publicul larg din comunitatea, localitatea sau grupul pe care îl deservește, se precizează în Codul de Etică al Muzeelor ICOM din 2017 [15, p. 26]. Așadar, interacțiunea cu comunitatea și promovarea patrimoniului său reprezintă o parte integrantă a rolului educațional al muzeului.

În această ordine de idei, conchidem că instituția muzeală astăzi nu are doar statut de achiziționare, păstrare, restaurare și depozitare a valorilor cultural-istorice, ci manifestă un interes constant și posibilități enorme de promovare activă a cunoașterii lumii, istoriei, culturii prin promovarea sistematică a tezaurului acumulat, devenind un partener important al școlii și al familiei în educația tinerei generații.

În viziunea Larisei Cuznețov [7, p. 15], agenții sociali devin, prin colaborare, parteneri în planificarea, elaborarea și implementarea acțiunilor educative și didactice, favorizând atingerea finalității educaționale de bază: cultivarea omului și pregătirea lui pentru o inserție socială optimă. Ca acțiune, educația se plasează între societate și individ, mijlocind transferul de valori de la un pol la celălalt, asigurând, astfel, cele două laturi complementare, socializarea și individualizarea, care înscriu ființa umană pe traiectoria ascendentă a formării și umanizării sale [12, p. 136]. În unison cu această viziune vine opinia lui C. Cucoș: meditând asupra funcției *pedagogiei muzeale*, constatăm importanța ei, mai cu seamă astăzi, când școala a mai pierdut din autoritatea sa și face variate încercări de a redresa situația, întemeind parteneriate educaționale cu alte instituții sociale pentru a spori motivația elevilor, a schimba atitudinea lor față de învățătură și cunoaștere [6].

Observațiile noastre și investigațiile realizate [10; 11; 12] ne-au convins că dezvoltarea unor *parteneriate familie-școală-muzeu-comunitate* reprezintă o oportunitate concretă de realizare multidimensională a educației muzeale, inclusiv a educației permanente/pe parcursul vieții individului, orientată spre valorificarea patrimoniului cultural într-un mod special, bine gândit și structurat. În situația vizată, școala trebuie să își asume rolul de partener, mediind colaborarea dintre elevi, familie, muzeu și alte instituții comunitare.

Mediul școlar propagă modele de educație generală a copilului, susținând modelul educativ familial, implicând, lărgindu-le și valorificându-le activ pe cele sociale/ale comunității [8, p. 225], ceea ce influențează cultivarea individului, cunoașterea, învățarea și formarea unei personalități integre. În această ordine de idei, apare o întrebare logică*: oare instituția de învățământ nu ar fortifica educația și inserția socială a elevului mai eficient, dacă ar implica muzeul?* Activitățile realizate de noi au demonstrat că educația muzeală reprezintă un

factor foarte important de integrare socială și formare a personalității.

Aceste opinii și experiențe consonează cu ideile lui L. Vâgotski, care considera că construcția cognitivă a persoanei se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună, iar învățarea devine o modalitate de co-/construcție a cunoștințelor, realizată de prin colaborare [*Apud* 13, p. 74] – idee la care ne asociem și noi, completând-o cu următoarea precizare: colaborarea școală-muzeu-familie diversifică aprofundarea conținuturilor disciplinare, incitând o învățare interactivă și mult mai eficientă, inclusiv o educație familială de calitate. Alături de acțiunile adresate publicului școlar, muzeul promovează activități interactive pentru toate categoriile de vârstă, scopul acestora fiind cultivarea atitudinii pozitive față de valorile universale și naționale, a gustului estetic elevat, a bunei formări morale și spiritual-culturale, istorice; familiarizarea generațiilor în creștere cu *tezaurul muzeelor*. Manifestările de acest fel pot fi organizate și desfășurate atât de instituțiile de învățământ, cât și de muzeu, însă neapărat prin implicarea familiei. Anticipând descrierea mini-experimentului pedagogic și reieșind din rezultatele desfășurării proiectului instituțional de parteneriat în educație *Crearea parteneriatelor educaționale în promovarea patrimoniului național și universal din perspectiva educației muzeale a elevilor și studenților*, implementat timp de trei ani, am asigurat elaborarea și formularea condițiilor pedagogice de eficientizare a educației muzeale a liceenilor în colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate. În primul rând, menționăm o condiție pedagogică importantă, care rezidă în faptul că *activitățile organizate cu elevii necesită dimensionare și coordonare din partea specialiștilor din domeniul educației și al educației muzeale*. În acest sens, subiectul valorizant principal al acțiunilor EM în familie rămâne a fi personalitatea și erudiția părinților, care își doresc ca și copiii lor să devină oameni cu un nivel înalt de cultură și o moralitate aleasă.

Din aceste considerente, parteneriatul educațional familie-școală trebuie corelat, extins și eficientizat prin colaborarea permanentă a familiei și a școlii cu muzeul și comunitatea. Considerăm oportun ca incitările educative să parvină atât de la școală, cât și de la muzeu, familie sau alți actori comunitari (biblioteci, centre de creație pentru copii etc.). În acest context, se conturează o altă condiție importantă: *coordonarea permanentă și bidimensională a inițiativelor parteneriale de EM*. Mai exact, școala să nu aștepte implicarea muzeului sau a familiei, ci să intervină cu proiecte și strategii concrete; și viceversa. Următoarea condiție reprezintă *necesitatea optimizării calificării pedagogilor muzeali și școlari, abilitarea acestora în edificarea și valorificarea ofertei educaționale muzeale moderne și diversificate, centrate pe nevoile de dezvoltare ale elevilor şi pe cele specifice comunității locale, care ar corespunde standardelor naționale de calitate pentru educarea generației în creștere*. Astfel, o colaborare fructuoasă cu școala ar fi benefică pentru ca activitățile educative desfășurate în și de muzeu să stimuleze învățarea activă prin cunoașterea și perceperea istoriei exponatelor, prin interacțiunea cu obiectele de artă și cultură, cu evenimente și artefacte concrete.

În acest sens, o cooperare strânsă la nivel instituțional ar completa substanțial curricula școlare prin valorificarea interacțiunii obiectivelor istorice și culturale ale muzeului cu obiectivele educative tradiționale ale școlii și ale familiei, sensibilizând copiii și tineretul față de valorile patrimoniului național și universal, cultivându-le profilul moral, cultural și civic.

Încă o condiție pedagogică importantă rezidă în *concentrarea eforturilor tuturor instituțiilor vizate în direcția articulării resurselor educaționale ale muzeului cu cele din câmpul educațional școlar prin implicarea activă a familiei și a altor actori sociali.*

În consens cu cele relatate, considerăm drept o obligațiune a școlii conlucrarea cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației și formarea personalității copilului de vârstă școlară, stabilirea relațiilor parteneriale, prin cooperare/colaborare, cu familia acestuia, proiectarea și medierea respectivelor interacțiuni. Plecând de la delimitarea condițiilor generale, conchidem că muzeul, alături de școală, formează un tandem cu aceasta, care se face responsabil de educația tinerei generații prin intermediul promovării valorilor muzeale autentice. Totodată, parteneriatul școală-muzeu-familie-comunitate poate fi considerat o strategie esențială a pedagogiei muzeale și un mecanism fundamental al EM, care poate contribui la: sporirea nivelului și a conținutului educațional formal, nonformal și informal; eficientizarea educației morale, a organizării rezonabile și interesante a timpului liber; depășirea unor dificultăți la nivel de comunicare în diadele părinți-copii, profesori-elevi, elevi-elevi, colaboratori muzeali-public de variată vârstă și statut social; înțelegerea, aprecierea și interpretarea valorilor autentice; integrarea și re-/integrarea copiilor în comunitate etc.

Prin urmare, resursele de cunoaștere-învățare în mediul educațional al muzeului se evidențiază prin autenticitate, flexibilitate și varietate. Acestea ameliorează, aprofundează și diversifică anumite componente implicate în procesul de asimilare, redare și transfer al informației, ceea ce facilitează esențial desfășurarea interesantă și originală a lecțiilor la diferite discipline școlare precum *Istoria, Geografia, Limba și literatura română, Educația tehnologică, Arta plastică* etc. [11, p. 545].

În concluzie, orientarea pedagogiei spre valorificarea educației umaniste, cognitiv-constructiviste și a educației pe parcursul întregii vieți permută accentele

de la didacticismul excesiv, cultura organizațională restrictivă a școlii și cadrul formalizat al acesteia spre alcătuirea unui mediu propice învățării, prin crearea de situații sociale rezolvabile în grup și individual, prin efort personal; stimularea inițiativei elevilor, care își construiesc propria realitate în procesul interiorizării conținutului învățării; crearea unor contexte de învățare care asigură motivarea elevilor prin valorificarea tuturor resurselor culturale [5, p. 545].

În acest context, precizăm că implicarea activă a instituțiilor comunitare, mai cu seamă a muzeelor, contribuie la fortificarea educației interculturale a tuturor generațiilor, deoarece anume muzeele demonstrează posibilități enorme nu numai de restaurare, stocare, păstrare/conservare a tezaurului cultural, dar și de promovare a acestuia, consolidând valorile spirituale. Pentru ca muzeul să își fundamenteze poziția de actor educativ, acesta descoperă, cercetează și stabilește noi forme, modalități de colaborare cu alte instituții ale comunității, inclusiv de învățământ.

Investigația realizată prin intermediul unui chestionar de opinii pe un eșantion structurat și independent de tineri/studenți, cadre didactice, liceeni și părinți ai acestora ne-a convins că posibilitățile muzeelor nu sunt pe deplin valorificate în educația tinerei generații. Ilustrăm constatarea dată prin precizarea opiniilor și a rezultatelor obținute:

- muzeele necesită o atenție, un sprijin substanțial financiar, economic, legislativ etc. din partea Guvernului, așa consideră 88,3% de subiecți;
- instituțiile de învățământ, mai cu seamă liceele și universitățile, trebuie să manifeste spirit de inițiativă în ceea ce privește colaborarea cu muzeele din țară; să elaboreze, să implementeze proiecte educative parteneriale, implicând activ elevii, studenții și familiile acestora, susțin 84,4% de subiecți;
- 78,6% de subiecți consideră că mass-media (TV, radioul) promovează insuficient activitatea muzeelor, a patrimoniului muzeal din țară și din lume;
- 72,2% de liceeni și studenți au propus ca discipline precum *Istoria* să fie predate în cadrul și prin intermediul muzeelor, implicând studierea în direct a valorilor tezaurizate;
- 83% de cadre didactice implicate în proiectul instituțional de valorificare a educației muzeale, în contextul parteneriatului școală-muzeu-familie-comunitate, susțin că astfel de proiecte reprezintă unul din cele mai eficiente instrumente de formare morală, estetică și cognitiv-constructivistă, care oferă posibilități reale de dezvoltare a metacogniției, optimizând motivația pentru învățare a elevilor;
- toți colaboratorii muzeelor (100%) au menționat necesitatea de suport pedagogic și metodologic din partea școlii în realizarea obiectivelor EM.

Așadar, studiul literaturii consacrate acestei probleme [1; 2; 3; 4; 6], observațiile noastre, rezultatele chestionării preliminare, a conversațiilor cu părinții, cadrele didactice și colaboratorii muzeali au permis să stabilim condițiile pedagogice generale și să formulăm ansamblul de condiții psihopedagogice specifice, axate pe eficientizarea EM a liceenilor în colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate. Acestea trebuie să fie cunoscute și explorate de managerii școlari, diriginți, cadrele didactice și colaboratorii muzeelor responsabili de activitatea educativă (pedagogii muzeali).

Una din condițiile psihopedagogice specifice ține de *cunoașterea și valorificarea în practică a teoriilor învățării* [*Apud* 1, pp. 142-143]. În continuare vom prezenta succint și esențializat fundamentarea științifică a condițiilor psihopedagogice specifice de realizare eficientă a EM.

Astfel, A. G. Hein a publicat rezultatele cercetării sale cu privire la faptul cum învață vizitatorii muzeelor. Savantul a oferit mai multe referințe practice axate pe învățarea constructivistă în muzeu, menționând că învățarea începe întotdeauna prin recunoașterea, conștientizarea și activarea cunoștințelor prealabile ale persoanei asupra unui subiect prin descoperire și construire. În muzeu, vizitatorului trebuie să i se ofere informație pornind de la ceea ce cunoaște acesta, pentru a-i permite să se simtă competent. Apoi, prin variate forme, metode și procedee expozitive (demonstrative și verbale), să i se creeze posibilitatea de a face legături/conexiuni între obiecte, fenomene, idei, viziuni, încurajându-i-se percepția, memoria, reflecția, dialogul, comportamentul investigativ, gândirea analitică și cea critică [*Apud* 1, p. 144].

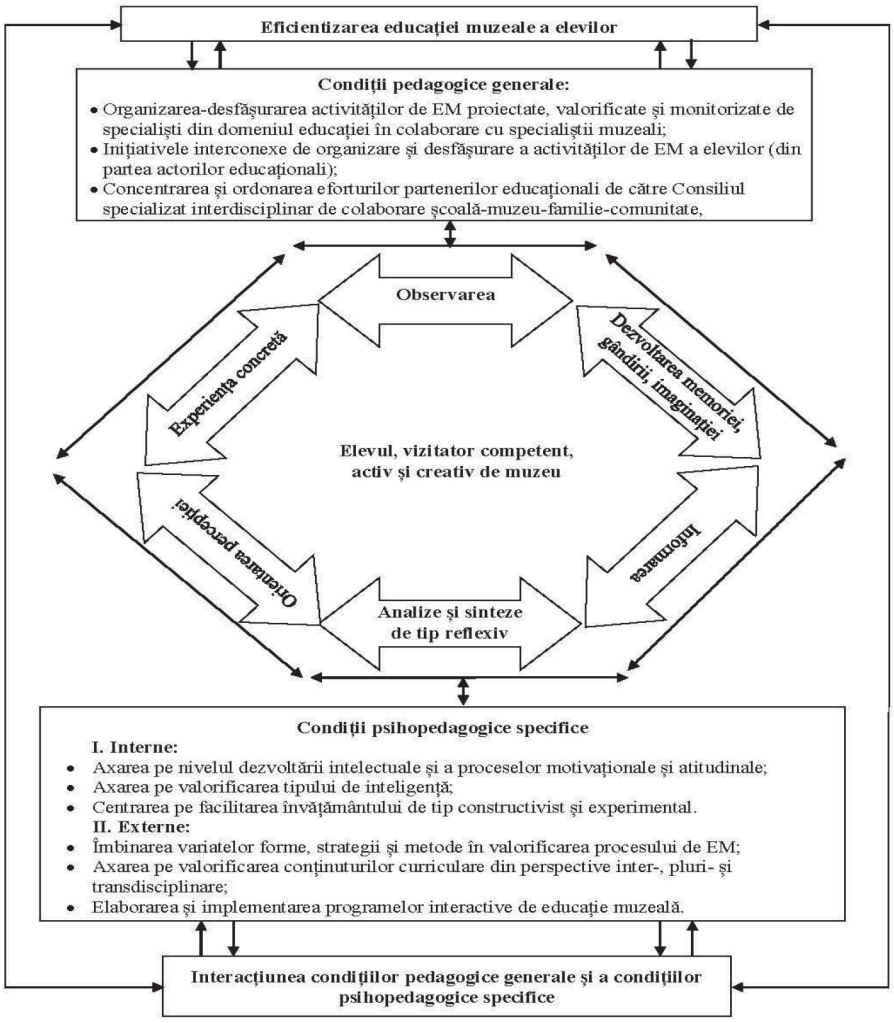
Teoria lui B. D. Kolb este reflectată în lucrarea sa *Experiential Learning* (*Învățarea experiențială*) [*Apud* 1, p. 146]. Cercetătorul se centrează pe dimensiunile *experimentare-înțelegere* și *intern-extern*, cea dintâi referindu-se la modul în care individul însușește o experiență, *experimentarea* fiind un mijloc de învățare orientat către simț/analizatori, iar *înțelegerea* – un mijloc de învățare orientat spre valorificarea operațiunilor gândirii, elaborarea judecăților și a raționamentelor. Dimensiunea *intern-extern* vizează modul în care experiența este asimilată, plecând de la observație (aspect intern), urmând reflecția, apoi finalizând cu învățarea prin acțiune – aspect extern și activ. În baza valorificării acestor dimensiuni, se ajunge la un proces ciclic de învățare eficientă, definit drept *cercul lui Kolb*, care urmărește traseul: *experiența concretă*, *observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă*, ceea ce contribuie la un proces de învățare adecvat și eficient [*Apud* 1, pp. 145-146].

Teoria elaborată de C. H. Gardner este cunoscută sub genericul *inteligențe multiple* și ne orientează spre faptul că respectarea individualității, a capacității persoanei de a rezolva variate probleme, adaptându-se la schimbările mediului, decurge într-un anumit mod. Pornind de aici, savantul propune organizarea și valorificarea diferențiată a informațiilor, pentru a se adresa diverselor inteligențe dominante ale persoanei. C. H. Gardner distinge opt inteligențe: corporal-kinestezică, naturalistă, muzicală, lingvistică, intrapersonală, logico-matematică, interpersonală și spațială [*Apud* 10, p. 104]. Așadar, teoria dată poate fi aplicată cu succes în educația muzeală, orientând colaboratorii și pedagogii muzeali spre explorarea multiplelor forme de informare a vizitatorilor. Acestea pot fi: *texte scrise/postere*, *broșuri*, *scheme cu explicații*, *note informative*, *activități practice/interactive*, *expoziții tematice*, *ateliere de informare și formare*, *povestiri*, *informații verbale*, *conferințe practice* etc.

În contextul celor relatate, unii cercetători [1; 4; 6; 14] susțin că fiecare muzeu trebuie să dispună de o infrastructură dezvoltată pentru a le permite vizitatorilor să își satisfacă trebuințele biologice. De exemplu, teoria lui D. A. Maslow, cunoscută ca *Piramida nevoilor*, ne orientează spre înțelegerea faptului că tuturor persoanelor, inclusiv vizitatorilor muzeelor, trebuie să le fie create posibilități și condiții de satisfacere a necesităților fiziologice, de securitate, de contact social adecvat, de apreciere, de stimulare a autodezvoltării și autoactualizării; să li se ofere hărți de navigare în spațiu, simboluri grafice direcționale, panouri de informare, blocuri sanitare, zone de agrement etc. [*Apud* 10, p. 105].

Întrucât contactul cu valorile muzeale necesită un anumit efort cognitiv și intelectual, vizitatorii trebuie pregătiți în prealabil. E. E. Bales a dedus o legitate importantă privind cantitatea materiei reținute după modul și tipul percepției și al învățării. Elementele vizate au fost structurate într-o *Piramidă a învățării*, în care *explicațiile* profesorului ocupă 5%; lectura – 10%; *materialul audiovizual* – 20%; *demonstrația* – 30%; *discuția în grup* – 50%; *exercițiile practice* au o eficiență de 75%, iar *activitățile individuale și explicațiile de la elev la elev* – de 80% [*Apud* 1, pp. 159-160]. Așadar, studiul teoretic, analiza experienței acumulate de unele muzee și instituții de învățământ ne-a permis să determinăm un șir de modalități/forme interactive de lucru cu vizitatorii, mai cu seamă cu liceenii și tinerii. Acestea sunt: expozițiile interactive, workshopurile, lecțiile desfășurate la muzeu, discuțiile pe marginea exponatelor și expozițiilor, școli-ateliere de creație etc.

Figura 1. *Mecanismul interacționării condițiilor de eficientizare a EM a elevilor din liceu* (autor T. Filipski)



Studiul teoretic și cercetările realizate ne-au permis să stabilim *condițiile psihopedagogice specifice de eficientizare a educației muzeale*:

– axarea pe nivelul dezvoltării intelectuale, al proceselor motivaționale și atitudinale ale elevilor;
– axarea pe valorificarea tipului de inteligență (inteligențe multiple) și a creativității elevilor, pentru a stimula cogniția, memoria, gândirea, limbajul și imaginația;
– centrarea pe facilitarea învățării de tip constructivist și experimental;
– îmbinarea variatelor forme, strategii și metode în valorificarea procesului de educație muzeală;
– axarea pe valorificarea conținuturilor curriculare din perspectivă inter-, pluri- și transdisciplinară, dar cu evitarea didacticismului etc.;
– elaborarea și implementarea programelor interactive de educație muzeală în colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate.

Determinarea reperelor teoretice și a condițiilor pedagogice de realizare a EM ne-a orientat spre elaborarea unui instrument metodologic, care în proiectul instituțional de parteneriat în educație *Crearea parteneriatelor educaționale în promovarea patrimoniului național și universal din perspectiva educației muzeale a elevilor și studenților* a asigurat ghidarea procesului educației muzeale. Acesta a fost definit drept *Mecanismul interacționării condițiilor de eficientizare a educației muzeale a elevilor din liceu* (Figura 1).

În concluzie: Instrumentul elaborat, care reprezintă mecanismul interacționării condițiilor pedagogice generale cu cele specifice (interne și externe), în esență, nu numai orientează acțiunile actorilor implicați, ci și îndeplinește funcția de declanșare și ghidare a desfășurării procesului educației muzeale a liceenilor, prin valorificarea elementului central hexagonal, care este axat pe formarea elevului ca vizitator competent, activ și creativ al muzeului. Totodată, acest mecanism orientează și structurează metodologia pedagogică de influențare și interacționare cu elevii prin intermediul organizării-desfășurării observațiilor în muzeu; dezvoltarea percepției, a memoriei, a limbajului specializat, a gândirii și imaginației; informarea elevilor și formarea unor noi concepții istorico-culturale, morale, estetice; dezvoltarea reflecției; acumularea experiențelor de explorare a tezaurului muzeal etc.

Întrucât instituțiile muzeale dispun de resurse tehnice și mecanisme de cooperare cu instituțiile de învățământ și cele comunitare, ele devin tot mai preocupate de educația publicului larg, inclusiv a tinerei generații, adaptând performanțele și calitatea activității personalului său la necesitățile mediului sociocultural (din care face parte școala și familia).

Astfel, educația muzeală a liceenilor poate fi realizată cu succes numai prin crearea unor parteneriate educaționale eficiente și prin menținerea unui climat favorabil, a unor condiții eficiente în mediul cultural și educațional, axate pe colaborarea școală-muzeu-familie-comunitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aarts H. Ce este un muzeu? În: Management muzeal și educație muzeală în România. Amsterdam: Asociația muzeelor din Olanda, 2010. Pe: https://cupdf.com/document/ museum-management-in-romania.html (Accesat la 26.08.2019).
2. Agabrian M. Școala, familia, comunitatea. Iași: Institutul European, 2006. 159 p.
3. Andrei R. Pedagogia muzeală – programe și strategii. În: Revista Muzeelor, nr. 3 (2005), pp. 109-113. Pe: http://www.revistamuzeelor.ro/ arhpdf/2005_ 03_23.pdf
4. Cojocaru V., Barabaș N., Mitocaru V. Pedagogie muzeală. București: Editura Centrului de Pregătire și Formare a Personalului din Instituțiile de Cultură, 1998. 226 p.
5. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Editura Didactică, 2015. 831 p.
6. Cucoș C. Educația estetică. Iași: Polirom, 2014. 222 p.
7. Cuznețov L. Filosofia și axiologia educației. Chișinău: CEP UPSC *I. Creangă*, 2017. 121 p.
8. Cuznețov L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex com SRL, 2015. 448 p.
9. DEX – Dicționarul explicativ al limbii române. Ed. a II-a, revăzută. București: Univers Enciclopedic Gold, 2012. 1230 p.
10. Filipski T. Educația muzeală. Colaborarea instituții de învățământ-muzeu-familie-comunitate. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2021. 149 p.
11. Filipski T. Sporirea culturii adulților și copiilor prin intermediul parteneriatului familie-școală-muzeu. În: Preocupări contemporane ale științelor socioumane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale dedicate aniversării de 20 de ani de la fondarea Facultății Științe Sociale și ale Educației. Ediția a X-a. Chișinău, 5-6 decembrie, 2019. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/ imag_file/542-546_1.pdf
12. Filipski T. Activitatea socioculturală a muzeului ca element al colaborării cu instituțiile de învățământ. În: Acta et Commentationes (Științe ale educației), nr.1 (19). Chișinău, 2020. Pe: https:// ibn.idsi.md/ sites/default/files/imag_file/135-140_6.pdf
13. Sălăvăstru D. Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 228 p.
14. Юренева Т. Ю. Музееведение: Учебник для высшей школы. Москва: Gaudeamus, Академический Проект, 2003. 560 p.
15. https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/code_russia2013-1.pdf (Accesat la 01.06.2020).

Condiționări pedagogice ale managementului metodic modern

CZU 73.07 | doi.org/10.5281/zenodo.7271170

Adriana
ISTRATE-ȘTEFĂNESCU
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Pornind de la cerința socială a unui manager al viitorului, capabil să realizeze misiunea instituției de învățământ, articolul deschide discuția teoretică privind managementul metodic modern (MMM) – un concept pedagogic original de prima mărime, care, prin integralizarea funcțiilor manageriale, este implicat strategic în eficientizarea activității educaționale în instituția de învățământ preuniversitar. Un loc aparte îl ocupă esențializarea noțiunii de modern, ca una referențială, care marchează distincția noutății, a detașării de trecut, care rezonează cu viitorul. În acest context de analiză, MMM este consemnat drept una dintre cele mai importante activități pedagogice, precizându-se misiunea acestuia, asumată în cadrul procesului didactic. De asemenea, este conceptualizată ideea de "metmanager", care poate valorifica optim funcțiile manageriale și care își propune ca obiectiv strategic managementul informațiilor metodice.*

Cuvinte-cheie: *manager al viitorului, modern, management metodic modern (MMM), activitate metodică, funcție managerială, model de integrare, metmanager.*

Abstract: *Starting from the social requirement of a manager of the future, capable of realizing the mission of the educational institution, the article opens the theoretical discussion on modern methodical management (MMM) – an original pedagogical concept of the first magnitude, which, by integrating the managerial functions, is strategically involved in the efficiency of the educational activity in the institution of pre-university education. A special place is occupied by the essentialization of the notion of modern, as a referential notion, which marks the distinction of novelty, detachment from the past, which resonates with the future. In this context of analysis, MMM is recorded as one of the most important pedagogical activities, specifying its mission, assumed within the didactic process. Also, the idea of "metmanager" is conceptualized, which can optimally capitalize on managerial functions and which proposes methodical information management as its strategic objective.*

Keywords: *the manager of the future, modern, modern methodical management (MMM), methodical activity, managerial function, integration model, metmanager.*

INTRODUCERE

În societatea contemporană, odată cu „răspândirea computerelor și declanșarea revoluțiilor sociale și tehnologice la toate nivelurile, care au modificat radical structura societății", sistemul de învățământ solicită prezența unui *manager al viitorului*, în stare să colaboreze cu toți actorii educației implicați în îndeplinirea misiunii școlii (la nivel local, teritorial, național etc.). Ca proiectant și realizator al unor activități metodice menite să regleze-autoregleze permanent procesul didactic, el trebuie să posede următoarele calități: "*putere de convingere* bazată pe *capacitatea* de a dezbate rațional păreri diferite; *elocință* și *comunicativitate*; *intuiția timpului* potrivit pentru aparițiile publice" [7, p. 23].

În cadrul instituției școlare care învață, managerul viitorului este cel care își asumă, la nivel de vârf (directori), intermediar (lideri ai comisiilor/catedrelor metodice) și de bază (profesori de diferite specialități, profesori-diriginți),

obiectivele și acțiunile strategice tipice activităților metodice: cercetarea și perfecționarea pedagogică. În acest fel el contribuie decisiv la afirmarea socială a școlii ca „organizație sănătoasă care se definește ea însăși ca un sistem", care are misiunea „de a descoperi nevoile și materiile prime (informațiile prelucrate pedagogic) și a le transforma în bunuri și servicii" (produsele școlii, absolvenții capabili să aducă plusvaloare societății) [7, p. 28].

DETERMINĂRI ANALITICE ALE MANAGEMENTULUI METODIC MODERN

În contextul problematicii anunțate, un element important al bazei teoretice îl constituie managementul educației aplicat special la nivel de *management metodic,* implicat strategic în eficientizarea activităților pedagogice (educative, instructive, *metodice*) în cadrul instituției școlare preuniversitare, funcția managerială de planificare fiind abordată la nivelul raporturilor sale de complementaritate cu funcția managerială de organizare. O astfel de asociere funcțională managerială creează cadrul obiectiv necesar pentru a răspunde la două întrebări de planificare, cu caracter teleologic și prospectiv, aflate la baza construcției scopului general al activității, care poate fi operaționalizat și definit la nivel de obiective concrete: *spre ce mă îndrept de aici? Ce rezultat vreau să obțin în activitatea metodică proiectată în cadrul comisiei sau catedrei de specialitate?* [3, p. 14].

Modul de realizare a funcției de planificare este dependent de patru categorii de factori: complexitatea zonei de aplicare; orizontul de timp conturat în raport de scopul general urmărit; numărul de participanți la o activitate pedagogică; gradul de risc, determinat de un set de „vulnerabilități" sociale sau pedagogice [*Apud* 3, p. 51]. În contextul învățământului preuniversitar, acești factori pot fi controlați pedagogic prin intermediul activității metodice. Ei urmăresc: *planificarea complexă*, realizată prin modele simple/esențiale de plan, care are calitatea de a fi foarte clar, transparent, util (pentru toți cei implicați); *planificarea eficientă* în raport de timpul disponibil, pe termen lung, mediu, scurt; *planificarea controlată statistic*, centrată asupra problemelor esențiale, în condițiile în care raportarea necondiționată la „mai multe persoane, departamente sau organizații crește probabilitatea eșecului"; *planificarea realistă,* care recunoaște faptul că „vor exista întotdeauna factori de risc în afara controlului nostru", care nu pot fi neglijați, la nivel strategic și sectorial, dar și operațional [3, p. 15].

Funcția managerială de reglare-autoreglare, realizată prin cercetare și perfecționare pedagogică, valorifică acțiunile întreprinse la nivelul funcției manageriale de evaluare și coordonare metodică a activităților organizate și planificate în instituția de învățământ preuniversitar. Ea joacă un rol special, cu impact major, în instituția școlară deschisă, bazată pe cunoaștere, afirmată în societatea informațională. Școala, ca organizație socială care învață, dispune de un set de caracteristici importante care corespund exigențelor funcției manageriale de reglare-autoreglare a activităților specific pedagogice [2, p. 200].

Instituția școlară se bazează pe construirea de rețele care asigură circulația informațiilor preluate în condiții funcționale de evaluare și coordonare calitativă, valorificată la nivel de cercetare și perfecționare pedagogică în cadrul instituțional existent. Toate informațiile implicate în reglarea-autoreglarea activităților organizate, planificate, evaluate și coordonate metodic sunt „integrate într-un ansamblu" de acțiuni care au ca scop pedagogic „transformarea datelor în informații" și a informațiilor în „cunoștințe care presupun specializare". Școala, ca organizație bazată pe cunoaștere, stimulează cercetarea și perfecționarea informației, care reclamă autodisciplină și asumare individuală a responsabilităților, calități valorificate în procesul de elaborare a unor instrumente științifice necesare pentru cunoașterea elevilor și pentru perfecționarea proiectelor curriculare, instrumente validate metodic (de comisiile/catedrele de specialitate) [2, p. 212]. *Managementul metodic*, promovat la nivelul funcției de reglare-autoreglare a activităților specific pedagogice, proiectate de instituția școlară, implică un set de scopuri strategice, inovatoare, care pot fi îndeplinite doar în condiții de cercetare și de perfecționare pedagogică.

În acest context, trebuie să evidențiem valoarea praxiologică superioară pe care o promovează funcția managerială de reglare-autoreglare permanentă a activității profesorului. Ea reprezintă managementul metodic care susține „lucrul metodic" al profesorului de orice specialitate, integrat în sistemul de formare continuă pedagogică (teoretică, metodologică și practică). În cadrul acestui sistem, cu caracter deschis, putem evidenția importanța următoarelor *tipuri de activități metodice* bazate pe cercetare: tipul inovator – care asigură procesele inovative; tipul de cercetare experimentală – care asigură trecerea din regimul *dezvoltare* în regimul *funcționare*; tipul corecțional – care asigură funcționarea în condiții de adaptare permanentă la cerințele în schimbare ale mediului educațional formal și nonformal, ale comunității educaționale locale etc. [1, pp. 26-27].

Constatăm că funcția managerială de evaluare și coordonare metodică a activităților pedagogice planificate reconstituie, la un nivel nou, superior, funcția de control, promovată în epoca de început a managementului de tip administrativ, elaborat de H. Fayol. Evaluarea calitativă a activităților de instruire depășește limitele controlului constatativ. În realizarea sa, ca funcție managerială principală, este însoțită de *îndrumarea metodică* a profesorilor, care asigură orientarea pedagogică și motivarea psihosocială optimă a acestora în cadrul procesului de învățământ, pe termen scurt, mediu și lung.

Termenul de *modern (lat. modo- „chiar acum", „recent")* din sintagma noțională *management metodic modern (MMM)* este unul referențial, menit să marcheze distincția noutății, a schimbării, a detașării de trecut, prin invocarea unui criteriu asociat cu acele valori ce semnifică o notă de superioritate, dar neutră. "*fi modern,* susține L. Vlăsceanu, înseamnă "a fi ancorat în prezent, a fi sau a deveni contemporan cu propriul timp; chiar mai mult, a te înscrie pe o traiectorie ce rezonează cu viitorul sau îndrăznește să aducă viitorul în prezent pentru a-l configura cât mai repede. Atunci când căutăm o alternativă prezentului și vrem să-i dăm o formă diferită, dorim, de fapt, să accelerăm transformarea unui viitor dezirabil într-un *prezent înnoit.* Modernul nu doar afirmă actualul, ci, odată cu acesta, consacră „vechiul". Modernul relevă o distanțare perpetuă de tradiția statornică, pentru a inițiia transformarea și a lua iarăși de la început. A spune despre ceva că este modern înseamnă a invita la reflecție" [13, p. 21]. Cunoașterea și învățarea au ajuns să fie reprezentative pentru orice organizație a modernității. Managementul cunoașterii și bazat pe cunoaștere este opțiunea cea mai puternică a organizațiilor actuale, învățarea continuă și a tuturor este factorul principal al eficienței funcționale. Reflecțiile despre educație s-au multiplicat și au început să aibă o altă turnură. Afirmațiile generale sunt înlocuite de analize antropologice, sociale care instituie educația ca un factor esențial al dezvoltării societății și al construcției personale. Trecutul și prezentul sunt proiectate într-un viitor viu, personalizat, care asigură continuitatea, anunță și consacră schimbarea, descoperirea, creația [*Ibidem*, pp. 223-224].

Modern, după D.Tucan, înseamnă o relație de ruptură cu un trecut referențial devenit, prin structura sa unitară și autoritară, tradiție, o relație de disociere față de caracteristicile ce definesc unitatea ideologică a acelui/(acelei) trecut/(tradiții). Caracterul modern al pedagogiei pare a se naște din conștientizarea din interior a datelor unei metamorfoze, înțelegând prin aceasta o transformare a fundamentelor pedagogice [12, p. 224].

Observând ansamblul manifestărilor managementului educațional și sintetizând un șir de viziuni și idei ale cercetătorilor în domeniu, putem defini ***managementul metodic modern*** *drept o activitate de conducere metodică (acțională) a procesului de dezvoltare a cadrelor didactice din instituția de învățământ preuniversitar, în vederea obținerii unor rezultate ce produc efecte performante, cu valori referențiale ancorate într-un prezent al cunoașterii.*

Din această perspectivă, *managementul metodic* este una dintre cele mai importante activități pedagogice organizate, planificate și implementate în școală, care poate deveni „un instrument strategic al abordării calității", integrat în managementul educațional, care are ca misiune „a satisface necesitățile exprimate, conform cerințelor societății – prin funcțiile generale – și implicite", prin obiectivele asumate, în termeni de proces și de produs [5, p. 4].

Așadar, *managementul metodic* reflectă specific calitatea activității pedagogice, care reprezintă „ansamblul de *acțiuni* subordonate unui scop educațional, desfășurate în clasă sau în afara clasei, sub îndrumarea directă a unui cadru didactic", preocupat permanent să cerceteze *metodic* efectele muncii sale, în condiții de perfecționare și autoperfecționare *metodică* [6, p. 9].

MODELE DE INTEGRARE

În logica acțiunii eficiente, proprie paradigmei curriculumului și managementului educațional, managementul metodic modern devine parte integrantă a modelelor pedagogice afirmate la etapa actuală. La acest nivel, putem evoca importanța a două modele pedagogice bazate pe promovarea unor activități metodice orientate prioritar în direcția perfecționării permanente a activității profesorului:

- *Modelul învățării depline* (Bloom, Carrol), care integrează în structura sa de funcționare *managementul metodic* necesar profesorilor pentru perfecționarea permanentă a relațiilor lor cu elevii, realizată la nivel de [7, p. 127]:
  1) *proces de organizare a sistemului pedagogic*, centrat pe legătura pe care fiecare profesor trebuie să o creeze și să o regleze-autoregleze permanent între obiective, competențe (realizate prin dobândirea unor cunoștințe teoretice și procedurale de bază), metode de predare-învățare-evaluare (integrate în proiectul activității/lecției etc.);
  2) *metodologie*, bazată pe antrenarea unor metode și forme de organizare a instruirii care asigură diferențierea căilor care duc spre învățarea eficientă și punerea elevilor în situații favorabile de autoînvățare;
  3) *logică pedagogică,* bazată pe: a) punerea în practica didactică a unor situații care leagă activitățile de învățare cu competențele de format; b) ajustarea variabilelor: timp, spațiu, mijloace pedagogice; c) realizarea unui învățământ strategic, cu mize pe termen lung, asigurate în condiții de evaluare continuă, formativă/autoformativă.
- *Modelul educației globale și al autonomizării*, lansat în educația postmodernă în secolul al XXI-lea, în perspectivă curriculară și managerială, strategică, inovatoare, complexă. Integrează în structura sa de funcționare activitățile metodice necesare profesorilor pentru perfecționarea permanentă a relațiilor lor cu elevii.

Raportarea managementului metodic la cele două categorii de modele pedagogice determină un proces

de extindere continuă a sferei de referință a acțiunilor manageriale cu scop de cercetare și de perfecționare pedagogică/didactică, promovate în mod special în instituția de învățământ preuniversitar.

MISIUNEA GENERALĂ A MANAGEMENTULUI METODIC MODERN

Aceasta este asumată în cadrul procesului didactic la nivel de:

a) activitate metodică propriu-zisă, care reprezintă „un ansamblu de acțiuni desfășurate în vederea dezvoltării și perfecționării activităților didactice", realizate de profesor în concordanță cu cerințele fundamentale ale procesului educațional;

b) activitate de educație, care implică sarcini de natură metodică, bazate „pe valorificarea resurselor psihologice ale personalității și a cerințelor sociale de integrare permanentă la nivel cultural, comunitar, economic, politic" [11, p. 12].

Așadar, conceptul pedagogic operațional de *management metodic modern* însumează:

a) *ansamblul coerent de acțiuni* desfășurate în vederea dezvoltării și perfecționării activităților didactice ale educatorului, în concordanță cu cerințele fundamentale ale procesului educațional specific disciplinelor predate;

b) *activitatea practică a profesorilor,* care „nu se poate întemeia numai pe achizițiile de formare inițială", solicitând „o permanentă racordare informațională, teoretică și practică, la noile descoperiri și evoluții ale didacticilor speciale", raportate la „didactica generală, care are ca obiect de studiu procesul de învățământ – abordat global – în ansamblul său" [11, p. 12];

c) *totalitatea evenimentelor* desfășurate *în condiții de formare continuă a cadrelor didactice*, realizate prin „cercuri pedagogice, comisii *metodice*, acțiuni ale Casei Corpului Didactic, schimburi de experiență, sesiuni de comunicări ș.a.", organizate la nivel școlar și extrașcolar, local, teritorial, național și internațional, cu valorificarea unui *ansamblu de resurse pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) implicate permanent în „acțiunea comunitară", care urmărește: sprijinirea tuturor elevilor, parteneriatul cu familia, voluntariatul eficient, integrarea profesională în mediile sociale defavorizate etc." [10, p. 11];

d) *activitatea de mentorat,* ce constă în coordonarea activității pedagogice a profesorului debutant, înfăptuită de profesori cu experiență didactică și responsabilitate socială superioare, concepută pe baza unor obiective care vizează: „aplicarea noțiunilor și a cunoștințelor de metodică"; efectuarea unor cercetări asupra metodelor și mijloacelor de pregătire școlară; ameliorarea programelor în parteneriat cu asociații reprezentative; implicarea în educația adulților [9, p. 182].

Instituția școlară, prin valorificarea optimă a funcției manageriale de reglare-autoreglare a procesului didactic, prin eficientizarea permanentă a acțiunilor de cercetare și perfecționare pedagogică, își propune ca obiectiv strategic „conducerea managerială a informației", realizată în mod special prin intermediul activităților metodice. În acest context, managerii școlari ai prezentului și ai viitorului, necesari la toate nivelurile organizației școlare (de vârf, intermediar, de bază) sunt sau trebuie să devină *informanageri*, afirmă Jean-Claude Cohen [4]. Din această perspectivă, putem conceptualiza ideea de ***metmanager*** *în aspect metodic (la toate nivelurile), care poate valorifica optim funcțiile manageriale, prin eficientizarea permanentă a acțiunilor de cercetare și perfecționare pedagogică, care își propune ca obiectiv strategic conducerea managerială a informațiilor metodice, înfăptuită în mod special prin intermediul activităților metodice.* Metmanagerul este capabil să selecteze și să valorifice eficient informațiile pedagogice necesare în cercetarea și perfecționarea pedagogică permanentă a procesului didactic. El asigură conducerea managerială eficientă, sistemică, strategică, inovatoare a informației pedagogice, proiectată în raport de funcția managerială de reglare-autoreglare. Acesta cunoaște bine sistemul de informare, poate utiliza metodele participative, cunoaște strategiile pentru motivare în acțiunile de cercetare și dezvoltare profesională, poate să stimuleze interesul real pentru profesia didactică, știe să evalueze rezultatele obținute în urma utilizării unor noi instrumente de tratare a informației, care trebuie valorificate nu doar la sfârșitul procesului (didactic și managerial), ci pe tot parcursul acestuia, în condițiile analizei manageriale a raportului *intrare – proces realizat – produse obținute calitativ*.

În concluzie: Pornind de la management, ca noțiune fundamentală, care presupune conducerea unei instituții, a unor oameni, a unor activități, și circumscriind acestuia, managementul educațional, care certifică o conducere eficientă, strategică, inovativă, optimă și care are drept criterii sfera de referință, funcțiile și structurile, iar ca funcție principală proiectarea/planificarea activității instituției de învățământ, configurează *managementul metodic modern*, având ca scop energizarea funcțiilor managementului educațional în aspect metodic. De asemenea, MMM își dezvăluie esența pedagogică printr-un ansamblu de criterii, prin axiomatica dezvoltării profesionale (acțiuni de cercetare și de formare continuă), prin principiul fundamental al efectului formativ pozitiv. Această construcție valorică are ca finalitate eficientizarea activității instituției de învățământ preuniversitar în baza funcției manageriale de proiectare a activității metodice, prin valorificarea

esențelor pedagogice ale ideii de metmanager și de competență managerială de proiectare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
2. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative: reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative. București: Aramis, 2003. 207 p.
3. Cojocariu V. M. Teoria și metodologia instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 168 p.
4. Cohen J.-C. Les informanageurs ou comment manager l'informatisation. Paris: Les Edition D'Organisation, 1990. 238 p.
5. Froman B. Manualul calității. Instrument strategic al abordării calității. București: Editura Tehnică, 1998. 164 p.
6. Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specific. Chișinău: Pontos, 2006, p. 9.
7. Gorg B. Viitorul managerilor. Managerii viitorului. Iași: Institutul European, 1997. 147 p.
8. Morandi F., La Borderie R. Dictionnaire de pedagogie: 120 notions-cles. 320 entrees. Classement thematique. Paris: Nathan, 2010. 271 p.
9. Șoitu L. Dicționar enciclopedic de educație a adulților. Iași: Editura Universității *Alexandru Ioan Cuza*, 2012. 288 p.
10. Ștefan M. Lexic pedagogic. București: Aramis, 2007. 384 p.
11. Științele educației. Dicționar enciclopedic. Vol. I. București: Sigma, 2007.
12. Tucan D. Sensurile modernității. Dinspre modernitatea iluministă înspre modernitatea estetică a sec. XX-lea. În: Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe filologice, nr. 47, 2009, pp. 222-235.
13. Vlăsceanu L. Sociologie și modernitate. Iași: Polirom, 2007. 300 p.

Dimensiuni manageriale ale proiectelor de intervenție educațională

Anca-Mihaela **NASTASĂ**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.7271227

Rezumat: *Articolul se referă la componentele de bază ale managementului proiectelor de intervenție educațională și lărgește perspectiva managementului performanței pentru a considera în context dimensional valoarea managementului proiectelor în configurarea performanței. Accentul cade pe diferite modalități de abordare a unei eventuale metodologii formative. Se argumentează analitic specificul proiectelor de intervenție educațională, care au în vedere progresul școlii abordată ca organizație care învață elevii în contexte sociale deschise. Se întemeiază cele 10 dimensiuni ale proiectelor de intervenție educațională și se analizează posibilele relații integrative. Plus la aceasta, este dezvăluit specificul valorilor de performanță: schimbarea inovativă, plusvaloarea, valori noi, evidențiindu-se deosebirile esențiale dintre acestea.*

Cuvinte-cheie: *proiect de intervenție educațională (PIE), funcție managerială, dimensiuni manageriale, relație integrativă, schimbare inovativă, plusvaloare, valori noi.*

Abstract: *The article addresses the core components of educational intervention project management and broadens the performance management perspective to consider in dimensional context the value of project management in shaping performance. The emphasis falls on different ways of approaching a possible training methodology. The article analytically argues the specificity of educational intervention projects, which consider the progress of the school approached as an organization that learns in open social contexts. This is also where the 10 dimensions of educational intervention projects are established and the possible integrative relationships are analyzed. In addition to this, the specifics of performance values are revealed: innovative change, added value, new values, highlighting the essential differences between them.*

Keywords: *educational intervention project (EIP), managerial function, managerial dimensions, integrative relationship, innovative change, added value, new values.*

INTRODUCERE

Analiza pedagogică a intervenției educaționale evidențiază relația existentă între performanță, motivație și satisfacție în activitatea desfășurată în cadrul instituției școlare. La acest nivel, *proiectele de intervenție educațională* (PIE) cultivă și susțin realizarea efectivă a unui management participativ. Avem în vedere teoretizarea și practicarea unui management performant, care formează și dezvoltă motivația internă pentru muncă (probată prin eficiență, creativitate, loialitate, angajare comunitară); sentimentul superior al satisfacției depline în muncă și pentru muncă responsabilă social; conștiința profesională care permite îndeplinirea exemplară a sarcinilor în orice context pedagogic și social [4, p. 34].

În această ordine de idei, *proiectele de dezvoltare a instituției școlare* (*school improvement*) „implică reamenajări, adaptări și schimbări structurale și manageriale". Ele au în vedere progresul școlii văzută ca organizație care învață în contexte sociale deschise. Sunt proiecte care urmăresc mai ales plusvaloarea care poate fi adusă în procesul managerial de exercitarea optimă a funcțiilor manageriale de: a) organizare a resurselor pedagogice existente; b) planificare a activității specifice școlii ca organizație aflată la baza sistemului de învățământ (activitatea de instruire în cadrul procesului de învățământ); c) implementare a planificării, susținută prin acțiuni manageriale de evaluare și de ghidare metodică; d) reglare-autoreglare a activităților specifice implementate, susținută prin acțiunile manageriale de cercetare și de perfecționare metodică. *Proiectele de dezvoltare a personalului* (*staff management*) „implică procese de formare și de perfecționare a cadrelor didactice" [3]. Ele sunt focalizate asupra resurselor umane instituționalizate și activate în cadrul specific instituției școlare.

Funcția generală a PIE este cea de schimbare calitativă a educației și a instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ, în sectoarele critice și în cele care asigură producerea plusvalorii, în contextul specific societății bazată pe cunoaștere, pe democrație și pe competiție autentică, liberă, stimulată prin mijloace științifice, în mod special în economia de piață.

În vederea esențializării noțiunii pedagogice de *proiect de intervenție educațională,* identificarea dimensiunilor acestuia în perspectiva construirii și aplicării unui demers eficient în procesul educațional, în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ, cu aplicații speciale în instituțiile de învățământ preuniversitar, devine un factor de reușită.

DIMENSIUNILE PROIECTELOR DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ

Dacă ne orientăm în interpretare la specificul proiectelor de intervenție educațională, atunci un caz favorabil de analiză este acela în care putem determina în mod nemijlocit elementele acestora plecând de la contextul lor, astfel încât să nu existe nicio îndoială asupra faptului că ceea ce se prezintă este valoarea educațională a elementelor respective. Dacă identificăm corect valorile educaționale, atunci analiza depinde de determinarea clară a elementelor fiecărei dimensiuni a PIE. Identificăm, în acest mod, elemente prin care putem să pătrundem și mai profund în problemă. Astfel, fiecare dimensiune poate fi determinată nu doar prin constatare, ci și prin ceea ce îi este atribuit. În felul acesta, dacă ne formăm o viziune identificatoare asupra ansamblului, atunci putem stabili și limitele în care elementele apar cu sens identic.

Astfel, dimensiunile *proiectului de intervenție educațională* sunt:

- *Dimensiunea teleologică*. Proiectul de intervenție, afirmat în ultimele decenii în managementul social, reprezintă un „ansamblu de activități unice, complexe, coordonate și controlate, cu obiective cu grad avansat de noutate, care vizează crearea de *noi valori*, produse, servicii, structuri, idei etc." [5, p. 66].
- *Dimensiunea funcțională.* În educație, *proiectul de intervenție* este implicat, în mod special, în îndeplinirea optimă a funcției manageriale de reglare-autoreglare, strategică și inovatoare, a procesului educațional, funcție de conducere generală realizată prin activități metodice de cercetare și de perfecționare pedagogică. În această perspectivă, PIE valorifică „un ansamblu de resurse umane, financiare, materiale și temporale mobilizate în baza unor obiective pentru soluționarea inovativă a unor probleme din sistemul de învățământ" [5, p. 166].
- *Dimensiunea managerială.* La nivel de proiectare managerială, PIE implică „o cerință fundamentală pentru elaborarea obiectivelor specifice, măsurabile, abordabile, tangibile, realizabile în timp". Această cerință fundamentală este exprimată concentrat prin formula, preluată și consacrată în literatura de specialitate, SMART. Ea face referință la obiectivele specifice ale *proiectului de intervenție educațională* , măsurabile prin operaționalizarea lor, care permite abordarea lor ca obiective concrete, observabile/tangibile și evaluabile, realizabile în timp determinat, condiționat de natura proiectului [5, p. 167].
- *Dimensiunea evaluativă.* Metodologia evaluării performanțelor promovată în managementul proiectelor educaționale este centrată asupra aprecierii calitative a modului în care resursele umane implicate îndeplinesc eficient obiectivele strategice (generale și specifice) operaționalizate

la nivelul unor sarcini complexe, măsurabile imediat, dar având un impact responsabil major, valabil pe termen mediu și lung [4, p. 27]. Evaluarea performanței în cadrul *proiectului de intervenție educațională* vizează aprecierea gradului în care este valorificat potențialul psihosociocultural și deontologic (profesional) al resurselor umane, obiectivat prin evaluarea comportamentului pedagogic (managerial, dar și didactic și extradidactic), probat pe parcursul procesului managerial inițiat, pe termen scurt, mediu și lung.

- *Dimensiunea epistemologică* a PIE este identificată prin raportare la conceptele pedagogice-cheie, care susțin construcția domeniului pe fondul activității de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ, și anume conceptele-cheie care contribuie la clarificarea obiectului de studiu vizat în cadrul *proiectului de intervenție educațională*, dar și la ordonarea și la perfecționarea acestuia prin principiile promovate și prin metodologia de cercetare operațională, bazată pe acțiune, implicată în inovarea procesului educațional [4, p. 28]. Dimensiunea epistemologică asigură stabilitatea științifică a conceptului de *proiectul de intervenție educațională* , în măsura în care evidențiază sfera de referință (problemele sistemului și ale procesului de învățământ care solicită soluții inovative), funcția generală (de dezvoltare strategică a organizației școlare) și structura de bază (obiective – conținuturi – metode – forme de organizare – evaluare), care permite valorificarea optimă a resurselor existente sau disponibile.
- *Dimensiunea strategică*. PIE are ca sferă de referință planificarea strategică, necesară chiar și atunci când obiectivele specifice acoperă o perioadă relativ limitată de timp. O astfel de planificare strategică vizează înțelegerea nevoilor și a cerințelor tuturor actorilor educației, dincolo de limitele proiectului. Ea are în vedere problematica generală a sistemului și a procesului de învățământ, dezvoltată în societatea informațională, bazată pe valorile cunoașterii științifice și ale democrației, care susțin „o concepție umanistă asupra educației" [1, p. 19; 2, p. 5].
- *Dimensiunea inovativă*. Sfera de referință a PIE vizează, în mod special, promovarea unei noi calități prin schimbări inovatoare, susținute la nivel de motivație socială superioară, care angajează rezolvarea unor probleme complexe ce solicită activarea creativității superioare [7, p. 208], susținută prin responsabilitate managerială, organizațională și strategică, participativă și colectivă [6, p. 230].
- *Dimensiunea temporală.* Proiecte cu termene mici de realizare (6-12 luni), care permit evaluări săptămânale, chiar zilnice; proiecte cu termene medii de realizare (1-3 ani), cu evaluări sumative realizate prin rapoarte de activitate, elaborate, prezentate și analizate periodic; proiecte cu termene mari de realizare (3-5 ani), cu programe și monitorizări specifice, realizate prin instrumente bazate pe „cerințe tehnologice performante", implicate în toate „raportările de control" calitativ, cu impact major în plan operațional, tactic și strategic [5, p. 24].
- *Dimensiunea praxiologică* asigură deschiderea PIE spre toate celelalte proiecte educaționale pe care le abordează, aprofundează și operaționalizează, în condiții de cercetare-acțiune. În această perspectivă, *proiectul de intervenție educațională* asigură fundamentele praxiologice ale tuturor proiectelor educaționale. Evoluează pe baza unei structuri de acțiune reglată-autoreglată prin raporturile curriculare construite și perfecționate permanent între obiectivele, conținuturile, metodele, formele de organizare, strategiile de evaluare integrate, care asigură valorificarea optimă, strategică și inovatoare a resurselor existente.
- *Dimensiunea normativă.* Normativitatea *proiectului de intervenție educațională* asigură ordonarea valorică a activităților și a acțiunilor implicate în context deschis pe fondul dimensiunilor epistemologice și praxiologice evidențiate anterior. Astfel, pe tot parcursul derulării PIE, de la definirea obiectivelor la evaluarea rezultatelor finale, ordonarea activităților integrate în structura sa de funcționare este realizată pe baza unui „sistem de principii manageriale și pedagogice generate în temeiul unor valori general-umane și educaționale": principiul inovației, care valorifică spiritul creativ la nivel superior; principiul utilității sau al relevanței sociale; principiul acțiunii eficiente (ordonate, prompte, realizată prin valorificarea optimă a resurselor existente) etc. [5, p. 8].

În baza analizelor operate, putem constata un complex de idei care ies în evidență, având posibilitatea nu numai de a distinge între idei fundamentale și idei subsidiare, împreună cu elementele corespunzătoare lor, ci și între asemenea idei care nu sunt părți ale întregului, ci doar mijloace de expunere. Acest element hermeneutic este valabil în raport cu noțiunile care își au locul lor esențial în contextul întregului și care aparțin părților acestui întreg. Astfel, în domeniul pedagogiei, managementul proiectului de intervenție este necesar ca urmare a unor solicitări generate de noile realități, de

problematica lumii contemporane, de procesele culturale pe care le reclamă globalizarea și digitalizarea societății.

Aceste dimensiuni ale *proiectului de intervenție educațională* sunt valorificate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Ele sunt reflectate specific la nivel de proiect didactic, de proiect de dezvoltare a școlii, de proiect conceput ca metodă de învățare și de evaluare, de proiect promovat ca strategie de organizare a conținuturilor etc.

RELAȚII INTEGRATIVE

Pornind de la considerațiile expuse și alăturându-ne unui punct de vedere critic asupra noțiunilor de *performanță, management, proiect de intervenție*, prefigurăm un construct pedagogic care se fundamentează pe câteva relații integrative, ca rezultat al modelizării structurale. Conform acestei perspective, relațiile care se stabilesc între componente sunt concepute nu ca o realitate accidentală, secundară sau derivată din alte elemente, ci ca o realitate *sui generis*, ca o conexiune sau ca efect emergent. În cazul dat, relația are o existență reală și nu este o simplă entitate abstractă a rațiunii. Acesta este un construct susceptibil de a descrie coerent organizarea internă a aspectelor de bază și a celor particulare la care se aplică. Constantele de care depinde coerența constructului sunt noncontradicția, exhaustivitatea și adecvarea la realitate.

- ***Relația integrativă 1*** *(performanța: funcții strategice, caracteristici definitorii, factori de influență, structură multidimensională, interacțiune)*. Performanța, măsurabilă la nivel de acțiune concretă și de rezultat sau produs obiectivat managerial, reflectă procese implicate pe parcurs care fundamentează comportamentul cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv-motivațional și volitiv-caracterial) al celui *evaluat.* Valoarea performanței este dependentă de contribuția sa la îndeplinirea obiectivelor strategice, generale și specifice, exprimate în termeni de competențe generale și specifice, cognitive, dar și noncognitive (afective, motivaționale etc.). Ca urmare, performanța reprezintă un produs (rezultat) măsurabil, cu o calitate și sustenabilitate dependente de procesele educaționale implicate în realizarea acestuia, perfectibilă în *managementul proiectelor educaționale*. Performanța este anticipată strategic la nivel de *proces* (prin obiective/competențe generale și specifice) și operațional, ca produs, definit prin obiective concrete, care conturează rezultatele ce trebuie obținute, observabile și evaluabile. În această perspectivă, performanța are următoarele caracteristici esențiale: are ca sferă de referință valorică obiectivele generale și specifice, definite în termeni de competențe; este raportată calitativ la procesele care susțin sustenabilitatea și eficiența lor prin competențele specifice și generale dobândite; are capacitatea de a crea noi valori care implică atingerea obiectivelor strategice prin optimizarea inovatoare a raporturilor dintre resursele investite, procesul realizat, produsele obținute. Indicatorii de performanță în cadrul unei instituții educaționale vizează cu precădere domenii ce determină nivelul de calitate: management și organizare, predare și învățare, suportul elevului și cultura școlii și performanțele elevului.
- ***Relația integrativă 2*** *(proiectarea managerială: sfera de referință, funcția generală, structura de bază)*. Proiectarea managerială se definește pe baza a trei criterii epistemologice esențiale: sfera de referință a conceptului; funcția generală a realității reflectată la nivelul conceptului de *proiectare managerială*; structura de bază a realității, definită prin conceptul de *proiectare managerială*. Sfera de referință poate fi identificată la nivelul relației de intradisciplinaritate dintre teoria generală a educației și a instruirii, care studiază proiectarea educației și managementul educațional, aplicat cu maximă eficiență în zona instituțională și didactică. Managementul proiectelor educaționale la nivelul învățământului preuniversitar presupune o definire a obiectivelor urmărite la nivel de competențe aflate la baza atingerii unor performanțe ca urmare a activării unui set de cunoștințe (teoretice) și abilități (practice), dar și de valori și atitudini care susțin performanțele realizate *ca produs calitativ superior al cunoștințelor și abilităților asimilate și utilizate eficient în contexte diferite, deschise, multidimensionale*.
- ***Relația integrativă 3*** *(proiecte de intervenție educațională: dimensiuni, management transformator)*. Prin sintetizare analitică, am conchis că modelul de proiect care trebuie să fie predominant este cel deweyan. Or, anume el este cel mai apropiat de leadershipul instruirii, care are ca funcție generală învățarea prin acțiune, ordonată pe baza a două principii de proiectare: principiul cunoașterii experienței elevului dobândită informal, în mediul său de existență comunitară*; principiul continuității între experiența individuală* a elevului, selectată și valorificată pe criterii pedagogice, și experiența socială, reconstruită în cadrul școlii, în acord cu valorile educaționale.

VALORI DE PERFORMANȚĂ

Valorile de performanță fundamentale sunt, în temei, următoarele: *schimbarea inovativă, plusvaloarea, valorile noi*. Pentru a le percepe mai bine, este necesar un comentariu asupra esențelor pe care le comportă.

Schimbarea inovativă reprezintă o necesitate obiectivă, determinată de transformările care au loc în societate, la nivel cultural, economic, comunitar, reflectate în domeniul pedagogic [8]. Schimbarea inovativă curentă vizează înlocuirea practicilor de proiectare, de realizare şi de dezvoltare a instruirii astfel încât acestea să fie noi, neaplicate anterior. Schimbarea este identificată cu o criză, o problemă, de ea fiind nevoie acolo unde lucrurile nu merg bine. Managerul este cel ce poate şi trebuie să dirijeze schimbarea, cel ce trebuie să învețe a produce transformări care pot asigura dezvoltarea. Însă nu toate modificările, transformările sau prefacerile suportate de un proces conferă noi valenţe de utilitate acestui proces, produs, serviciu sau sistem. Conceptul de *inovare* în îmbinarea *schimbare inovativă* defineşte sintetic introducerea noului, acesta reprezentând factorii principali care determină evoluţia proiectului de-a lungul întregii sale derulări. Procesul de schimbare în educaţie porneşte de la conştientizarea necesităţii schimbării şi continuă cu manifestarea dorinţei de schimbare, acumularea cunoştinţelor necesare, formarea noilor competenţe, stabilizarea sistemului şi dezvoltarea durabilă. La nivelul procesului managerial, schimbarea inovativă vizează: aplicarea stilurilor eficiente de conducere; asigurarea calităţii; implicarea activă a actorilor din educaţie, dar şi a comunităţii.

În sensul de dicționar, plusvaloarea înseamnă ”o valoare nou creată de către muncitorii salariați în procesul de producţie peste echivalentul valorii forţei lor de muncă şi însuşită gratuit de către patroni” [8]. Referindu-ne la domeniul managementului performanței în contextul *proiectului de intervenție educațională*, plusvaloarea, în accepția noastră, este o valoare apărută în rezultatul derulării unui proiect, rezultat care este mult mai bun, este peste aşteptări, decât investițiile educaționale făcute (planificare, organizare, racordare la obiective, derulare, finalizare, deschidere), de care beneficiază toți potențialii actori ai educației. Rata plusvalorii, în acest caz, este raportul dintre rezultat ca performanță şi investiția de proiect. Prin urmare, plusvaloarea se referă la diferite forme de rezultate obținute în baza proiectului de intervenție educațională, un „câştig” din operațiuni de reevaluare a unei entități.

Pentru a determina noua valoarea obținută, se analizează valoarea planificată (VP) la începutul *proiectului de intervenție educațională*, atribuită activităților respective, rezultatul obținut (RO) şi valoarea nou obținută, ca semn al performanței (VN). Valoarea nou obținută reflectă valoarea reală a activității desfăşurate. În spațiul acțiunii umane, valoarea este criteriul dominant de raportare şi calificare a unei situații. Ea determină scopul proiectului, mijloacele de realizare şi strategiile de preluare a efectelor atingerii scopului. Valoarea nouă nu întotdeauna presupune o noutate absolută, ci o noutate într-un context determinat.

CONCLUZII

Printr-un demers analitic de determinare, au fost identificate 10 dimensiuni ale *proiectelor de intervenție educațională* care oferă o viziune specifică asupra a ceea ce este important: raporturile dintre elementele componente şi semnificațiile lor. Astfel, prin reprezentările generale şi cele particulare ale dimensiunilor PIE, s-a ajuns la diferite construcții ideatice.

Constructul managementului performanței al *proiectelor de intervenție educațională* este fundamentat pe trei relații integrative, ca rezultat al modelizării structurale. Conform acestei perspective, relațiile care se stabilesc între componente sunt concepute nu ca o realitate accidentală, secundară sau derivată din alte elemente, ci ca o realitate *sui generis*, ca o conexiune ori legătură sau ca efect emergent. În cazul dat, relația are o existență reală, nu este o simplă entitate abstractă a rațiunii.

Alăturându-ne unui punct de vedere critic asupra noțiunilor de *performanță, management, proiect de intervenție*, fundamentându-se pe trei relații integrative ca rezultat al modelizării structurale, au fost identificate următoarele valori de performanță: *schimbarea inovativă, plusvaloarea, valorile noi.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Repere pentru o concepție umanistă asupra educației. Pitești: Paralela 45, 2005. pp. 19-20.
2. Bruce A., Langton G. Cum să gândim strategic. Bucureşti: Grupul Editorial Rao, 2001, pp. 5-7.
3. Duke D. L. School Leadership and Educational Improvement. New York: Random House, 1987.
4. Ivanevich J. M., Glueck W.F. Foundation of personel. Human Resource management. Texas: Business Publications Inc., 1986.
5. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2011.
6. Goraș-Postică V. Paradigma pedagogică a managementului proiectului. În: Didactica Universitară. Studii și experiențe. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 230-239.
7. Nicolescu O. Sisteme, metode și tehnici manageriale ale organizației. Bucureşti: Editura Economică, 2000.
8. https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/SCHIMBAREA-IN-EDUCATIE24932.php

Necesitatea formării competențelor sociale la cadrele didactice în contextul dezvoltării profesionale continue

CZU 378.01 | doi.org/10.5281/zenodo.7271063

Elena **CREANGĂ**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul reflectă informații generalizate privind formarea competențelor sociale la cadrele didactice în contextul dezvoltării profesionale continue. Trăim într-o societate a cunoașterii, societate care se bazează pe învățarea de-a lungul întregii vieți. Cadrele didactice sunt puse în situația de a-și anticipa posibilele probleme de carieră și de a ține sub control inevitabilele cotituri și amenințări, de a-și dezvolta cariere flexibile, care să pună accentul pe autocunoaștere, automonitorizare și autoeficacitate. La ora actuală, dezvoltarea profesională este caracterizată de patru mari categorii de capital: financiar, uman, social și psihologic.*

Cuvinte-cheie: *capital uman, dezvoltare profesională continuă, formare continuă, competențe profesionale, competențe sociale, abilități sociale, expertiza în muncă.*

Abstract: *The article presents generalized information regarding the development of social skills in teaching staff in the context of continuous professional development. We live in a knowledge society, a society based on lifelong learning. Teaching staff must anticipate possible career problems and keep the inevitable turns and threats under control by developing flexible careers that emphasize self-knowledge, self-monitoring and self-efficacy. Currently, professional development is characterized by four major categories of capital: financial, human, social, and psychological.*

Keywords: *human capital, continuous professional development, continuous training, professional skills, social skills, work expertise.*

Lilia **NAHABA**

coordonator de programe, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

INTRODUCERE

În era postindustrială, într-o economie bazată pe cunoaștere, educația nu mai include unități structurate de cunoștințe, organizate vertical/ierarhic, suficiente practicării unei profesii anume, ci începe să se organizeze în rețele de procese formative, care oferă doar calificarea inițială, aceasta urmând a fi completată cu alte forme de calificare.

La ora actuală, *dezvoltarea profesională* este caracterizată de patru mari categorii de capital: *financiar, uman, social* și *psihologic*. Astfel, în analiza și designul unor planuri de dezvoltare profesională sunt luate în considerație: a) **ceea ce are/posedă persoana** (capitalul financiar, finanțele, resursele materiale); b) **ceea ce știe**

persoana (capitalul uman, adică experiența, educația, competențele, abilitățile, cunoștințele și ideile pe care le-a dobândit); c) **cu cine este conectată persoana** (capitalul social, adică persoanele pe care aceasta le cunoaște, relațiile și rețelele de relații sociale și profesionale în care este implicată); **d) ceea ce este persoana** (capitalul psihologic, adică încrederea, speranța, optimismul și reziliența) [8, pp. 45-50].

Sensul cel mai larg al conceptului de *capital uman* este cel de ansamblu al cunoștințelor, calificărilor și abilităților individuale care facilitează crearea bunăstării economice, sociale și individuale, iar sensul mai restrâns este cel de *set de cunoștințe și aptitudini* pe care individul le utilizează în scopul producerii bunurilor și a serviciilor pentru care apoi va fi recompensat sau de sumă a experiențelor personale, educaționale și profesionale ale individului care îi determină valoarea de angajat și care îi cresc competitivitatea pe piața muncii prin faptul că îi cresc productivitatea și stabilitatea într-o organizație [12, p. 202].

Orice profesie este marcată de existența unui *sistem de competențe generale și specifice*, a căror dobândire și dezvoltare reprezintă un proces continuu; un individ își consolidează, îmbogățește și reorganizează în permanență cunoștințele și capacitățile odată cu dezvoltarea experienței profesionale. Astfel, se vorbește de un sistem al competențelor profesionale în calitate de standard acceptabil în vederea exercitării unei profesii. Mai mult, responsabilitatea formării acestui sistem de competențe profesionale intră în atribuțiile sistemelor de pregătire inițială și de *formare continuă* [3].

A fi competent nu este același lucru cu a deține competențe. A fi competent presupune „a ști să acționezi" calitativ, eficient și prompt, într-o categorie/clasă de situații asemănătoare sau atipice. Deținând competențe, o persoană poate: acționa oportun și eficient; gândi critic; alege rapid; lua decizii pertinente; selecta, analiza și sintetiza informații; judeca, argumenta, identifica și soluționa probleme; improviza în cunoștință de cauză; face față unor situații diverse etc., cu un anumit specific contextual. Totodată, competențele sunt transferabile, adică, odată dobândite, ele pot fi aplicate și valorificate și în alte situații și contexte.

Acțiunea competentă a unei persoane se referă la capacitatea de a accesa și prelucra la un nivel superior informații de diferite tipuri, aptitudinea de a mobiliza resurse mintale și scheme de acțiune, de a realiza transferuri și de a utiliza resursele selectate „la locul și la timpul potrivit", de a practica controlul și autocontrolul cognitiv și emoțional al proiectării și îndeplinirii unei sarcini [17, p. 16].

Din perspectivă pedagogică, curriculară și didactică, *abordarea prin competențe* accentuează latura pragmatică a învățării și formării, utilitatea efectelor învățării pentru persoana care învață și pentru societate. Așadar, utilizarea competențelor în definirea finalităților educației și în formularea obiectivelor educaționale permite oferirea de "răspunsuri" mult mai directe la nevoile educaționale, de formare individuale și colective, la nevoile concrete ale comunității profesionale și sociale. Paradigma competenței este valorizată în contemporaneitate în cadrul diferitelor sisteme educaționale, atât pentru a analiza procesele de predare-învățare-evaluare, cât și în domeniul pregătirii și perfecționării cadrelor didactice, prin intermediul subsistemelor formării inițiale și continue [17, pp. 15-16].

Centrul Educațional PRO DIDACTICA are drept scop promovarea principiilor unei societăți deschise pentru sprijinirea persoanelor și organizațiilor interesate în învățare și dezvoltare continuă, pentru a le facilita afirmarea personală și profesională și o mai bună integrare într-o societate democratică, aflată în continuă schimbare. Unul dintre domeniile sale de expertiză este *dezvoltarea resurselor umane*, care include: *formarea continuă a cadrelor didactice; formarea continuă a cadrelor manageriale; formarea de formatori* și *dezvoltarea personală*. Programele implementate contribuie la formarea competențelor profesionale și sociale ale cadrelor didactice și manageriale.

În acest context, Proiectul *Platforma EDUCAȚIE*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Centrul Educațional *Razvitie* din Tiraspol, are drept scop *formarea și dezvoltarea competențelor sociale ale profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului*.

În cadrul proiectului au fost realizate un șir de ateliere și seminare tematice privind formarea competențelor sociale de bază, unul dintre ele fiind școala de vară cu genericul *Competențele sociale în școala viitorului*, având drept scop consolidarea educației în schimbare și a încrederii în școala viitorului. Astfel, cadrele didactice și manageriale de pe ambele maluri ale Nistrului au avut un program bogat în activități cu aspecte practice. Agenda a inclus câteva sesiuni de instruire, axate pe abordarea următoarelor subiecte: *Conceptul de soft skills/competențe sociale și relația lor cu rezultatele învățării transversale (meta-subiecte)*; *Autoevaluarea abilităților soft ale profesorului*; *Top 10 competențe sociale în activitatea profesorului* (abilități de comunicare: abilitatea de a se prezenta, abilitatea de a prezenta o idee sau un proiect și abilitatea de a fi un interlocutor interesant; capacitatea de ascultare activă; capacitatea de a-și asuma responsabilitatea; creativitatea și gândirea analitică și critică; capacitatea de a stabili și a atinge obiective; inteligența emoțională; poziție de viață activă și atitudine emoțională pozitivă; rezolvarea conflictelor; abilități de a lucra în echipă; abilități de luare a deciziilor). Valoarea praxiologică a acestor activități, îmbinate cu elemente de training psihosocial, a constat în recomandările practice oferite profesorilor pentru

dezvoltarea competenţelor/abilităţilor enumerate şi la elevi. Ca finalitate, participanţilor le-a fost elucidată ideea conform căreia societatea cunoaşterii şi comunicării solicită un anumit tip de competenţe, ce pot fi formate la elevi doar dacă profesorii înşişi le-au dobândit şi le pot demonstra în viaţă şi în activitate, având la bază convingerea că astăzi cunoaşterea este mai mult un proces decât un produs, după cum învăţarea continuă a devenit o construcţie a realităţii. În baza acestui argument, cadrele didactice au conştientizat necesitatea formării competenţelor sociale şi relevanţa lor atât în viaţa personală, cât şi în cea profesională.

În continuare vom explica aspecte teoretice privind esenţa şi necesitatea dezvoltării competenţelor sociale în contextul dezvoltării profesionale continue, aplicând *principiul învăţării pe parcursul întregii vieţi*.

ASPECTE CONCEPTUALE

Literatura de specialitate (Benner, 1982; Dreyfus şi Dreyfus, 1985; Pillay, 1998; Ruohotie, 2004; Trotter, 1986) descrie *cinci stadii ale dezvoltării profesionale,* care se consideră parcurse, în general, în 10-15 ani de experienţă profesională: stadiul iniţial (de novice, începător); stadiul avansat; stadiul competenţei; stadiul experimentat; stadiul expertizei.

Expertiza în muncă (un scop al angajaţilor care îşi construiesc cariera în acord şi în relaţie cu întreaga viaţă) este din ce în ce mai greu de atins „pe baza abilităţilor înnăscute sau dobândite prin experienţă gestionată la nivel personal şi necesită din ce în ce mai stringent exerciţiu deliberat, planificat, raţional", exerciţiu implicat în procesul complex al formării şi dezvoltării profesionale [12, p. 205].

Aşa cum se precizează în literatura de specialitate, calificarea iniţială şi dezvoltarea profesională prin informare, iniţiată şi gestionată la nivel personal, nu mai sunt suficiente, ele trebuie incluse într-un proces de *învăţare pe tot parcursul vieţii,* proces subordonat creşterii calităţii muncii şi vieţii.

Dezvoltarea profesională continuă trebuie analizată în trei planuri: a) *individual* (a fi/a deveni conştient(-ă) de propriile interese, valori, ancore şi stadiu al dezvoltării personale); b) *organizaţional* (contextul profesional, caracterizat prin diferite reţele, oportunităţi şi constrângeri, exigenţe de practică şi promovare, care trebuie înţelese şi negociate); c) *societal* (tendinţele dominante în angajare, dezvoltarea cunoaşterii şi a tehnologiei, care pot solicita prioritar anumite cunoştinţe, abilităţi şi modalităţi de autopromovare).

Tabelul 1. *Niveluri ale dezvoltării profesionale continue* [12, p. 206]

Nivel	Descriere
Individual	Implică învăţarea şi dezvoltarea pe tot parcursul vieţii, stilul şi modalităţile individuale de învăţare, dar şi învăţarea în formele specifice locului de muncă.
Organizaţional	Implică a şti cum se obţin informaţiile cu privire la oportunităţile de angajare, cum se negociază contractul cu organizaţia, cum se utilizează şi se extind reţelele sociale utile (cum se identifică persoanele importante din organizaţie sau mentorii şi sistemele de suport disponibile în organizaţie).
Societal	Implică identificarea factorilor de nivel naţional şi global care influenţează aşteptările şi standardele societăţii cu referire la competenţele profesionale dobândite până la un anumit moment în domeniul de specializare, cunoaşterea propriei strategii de management al cunoştinţelor de specialitate (a metodelor potrivite pentru dezvoltarea acestora – cursurile, studiul individual, supervizarea etc.), cunoaşterea modalităţilor prin care se poate autoevalua eficienţa în pregătirea şi perfecţionarea profesională, anticiparea schimbărilor pe termen scurt şi lung, care se vor produce în ceea ce priveşte solicitările pieţei, şi pregătirea pentru achiziţionarea cunoştinţelor şi a abilităţilor ce se prefigurează a fi solicitate pe piaţa muncii.

După K. Broad şi M. Evans, paradigmele de abordare a dezvoltării profesionale sunt: a) *paradigma deficitului*, în care dezvoltarea este privită ca o compensare a deficitelor de abilităţi şi/sau cunoştinţe; b) *paradigma creşterii/expansiunii profesionale*, în care dezvoltarea profesională se consideră autodirijată şi decurgând din interesele şi nevoile personale; c) *paradigma schimbării nivelului educaţional*, în care aceasta este tratată ca nevoie de schimbare; d) *paradigma rezolvării de probleme*, în care dezvoltarea este asociată nevoii de reuşită. Cercetătorii subliniază nevoia unei abordări sintetic-integrative a dezvoltării profesionale, care să asigure designul unor programe formative orientate spre rezultatele învăţării şi spre congruenţa dintre rezultatele şi nevoile practicii.

J.M. Werner şi R.L. De Simone susţin că dezvoltarea profesională a angajatului începe odată cu intrarea în organizaţie – de obicei, prin orientare şi prin *trainingul abilităţilor* lui de bază. Orientarea este procesul prin care noul angajat este informat cu privire la valorile şi normele fundamentale ale organizaţiei. Tot atunci se stabilesc relaţiile de muncă. *Trainingul abilităţilor de bază* cerute presupune focalizarea instruirii angajatului pe segmentul de competenţă solicitat de ocupaţie. Acesta presupune activităţi care se desfăşoară atât în interiorul instituţiei în care activează, cât şi în instituţii specializate în formare şi dezvoltare profesională. În instituţie, orientarea şi trainingul abilităţilor se fac cu

ajutorul experților și specialiștilor, sub formă de dezbateri, ateliere de lucru, demonstrații și exemplificări, prin lucrul în echipe și studiul individual (studierea legislației în vigoare, actualizarea cunoștințelor specifice postului). Instituțiile specializate în formare și dezvoltare profesională (centre de formare, instituții de învățământ) oferă cursuri de perfecționare, programe de completare a studiilor, stagii de formare la alte instituții, cursuri de inițiere și perfecționare în domeniul limbilor străine sau TIC [7, p. 13].

Formarea continuă asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculumului educațional, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/procesele de educație. Proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare inițială și continuă a personalului didactic se întemeiază pe *modelul abordării prin competențe.*

Sistemul de competențe preia și adaptează la specificul profesiei didactice și la cerințele învățământului preuniversitar categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor (CEC) și Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCÎS). Sistemul operează cu două categorii fundamentale de competențe: *profesionale* (cognitive și funcțional-acționale) și *transversale* (de rol, respectiv de dezvoltare personală și profesională) [16, p. 511].

În conformitate cu Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului European al Calificărilor pentru *învățarea pe tot parcursul vieții:* „rezultatele învățării" se referă la declarații despre ceea ce un cursant știe, înțelege și este capabil să facă la finalizarea unui proces de învățare, care sunt definite în termeni de *cunoștințe, abilități* și *competențe.* Termenul de *competență* a fost definit ca indice, însemnând capacitatea dovedită de utilizare a cunoștințelor, atitudinilor și abilităților personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu și în dezvoltarea profesională și personală [2].

Profesorul urmează să își creeze universul de preocupări și responsabilități, în funcție de exigențele comunitare corelate cu interesele și cerințele copilului/elevului. Datorită pregătirii și competenței sale profesionale, teoretice și practice, aproape fiecare profesor reușește să-i transmită elevului informații cu conținut didactic și științific, însă este o realitate faptul că nu fiecare profesor este în măsură să formeze și personalitatea copilului. De aceea, pentru a realiza cu succes latura de formare a omului-copilului, cadrul didactic, mai întâi de toate, urmează să-și identifice propria personalitate și identitate cu toate componentele (aptitudini, calități pedagogice, însușiri morale si intelectuale), pentru ca mai apoi să găsească calea corectă de comunicare cu copilul-elevul, determinându-i corect potențialul intelectual și lumea interioară [10, p. 80].

Totodată, profesorul, cu funcția de a educa și a modela caracterul și comportamentul în creștere al copilului, urmează să se identifice ca personalitate pedagogică prin conținuturile cu privire la aptitudinile pedagogice corespunzătoare. Cu propria personalitate și identitate pedagogică, anume cadrul didactic este acela care trebuie să-și îndeplinească acțiunile cu rol determinant în procesul instructiv-educativ, și anume identificându-se prin elementele fundamentale ale capacităților și competențelor psihopedagogice, psihosociale și științifice. În acest sens, psihologul român și profesorul universitar Nicolae Mitrofan remarcă: „unul dintre principalii factori de succes în activitatea pedagogică este *aptitudinea pedagogică* cu componentele – competența științifică, competența psihopedagogică și competența psihosocială. Toate acestea nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului" [11, p. 216].

Ținând cont de aceste afirmații, se presupune că prin competența științifică cadrul didactic își manifestă pregătirea profesională; prin competența psihopedagogică asigură totalitatea competențelor și capacităților necesare în formarea personalității copilului și totodată vrednicia de a înțelege lumea interioară a acestuia; iar prin competența psihosocială dezvoltă facultatea de comunicare în relațiile interumane și comunitare. Așadar, prin aceste conținuturi învățătorul se definește în rolul de motivare și stimulare a elevului, creându-i în procesul dezvoltării sentimentul de siguranță în propria personalitate. În consecință, elevul motivat de comunicarea adecvată cu profesorul și unitatea de învățământ reușește să-și formeze propria personalitate și propria identitate. În acest proces de formare a personalității individului se recunoaște pedagogia, ca știință și domeniu de bază al instruirii și educației [10, p. 78].

Aplicarea *principiului învățării pe parcursul întregii vieți* presupune recunoașterea și integrarea în sistemul și în strategiile de formare continuă a achizițiilor dobândite în contexte formale, nonformale și informale. 1) *Contextele formale de învățare,* care includ și locul de muncă, constau în programe și activități asistate de formatori abilitați, învățarea desfășurându-se în instituții acreditate. Validarea și recunoașterea oficială a rezultatelor învățării sunt asigurate prin parcurgerea și promovarea programelor și a activităților respective. 2) *Contextele nonformale și informale de învățare* constau în activități realizate individual sau în grupuri informale, fără asistare și în afara programelor și a activităților de învățare formală, prin autoinstruire sau schimb de experiență, cercetare, participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. Pentru validarea și recunoașterea ofici-

ală a achiziţiilor, este necesară evaluarea rezultatelor învăţării de organisme şi structuri abilitate, de regulă din instituţiile care organizează programe de învăţare formală [16, p. 512].

Analiza *profesiei didactice* oferă posibilitatea de a identifica domeniile de *competenţă profesională* dezirabile şi necesare pentru asigurarea eficienţei procesului instructiv-educativ. Competenţe şi abilităţi vizate sunt: comunicarea asertivă a cunoştinţelor şi facilitarea ascultării active; capacitatea de a utiliza un stil de predare-învăţare-evaluare centrat pe elev, axat pe nevoile, trebuinţele şi dorinţele acestuia; situarea noţiunilor şi a operaţiilor predate în zona de accesibilitate a elevilor şi a proximei lor dezvoltări fără a distorsiona logica ştiinţei; generarea de situaţii de învăţare incitante şi stimulative; preocuparea pentru calitatea interacţiunilor pedagogice; antrenarea conştientă a elevilor în activitate; controlul disciplinei; integrarea de o manieră creativă a abordărilor teoretice cu aplicaţiile practice, punerea în joc a unei evaluări formative a rezultatelor şcolare şi oferirea unui feedback imediat, cu potenţial redresator etc. Din perspectiva acţiunilor sale, profesorul va acţiona ca un *pedagog* care nu impune informaţii ştiinţifice, idei, opinii, ci adoptă o manieră nondirectivă, diferenţiată şi individualizată, fiind un *mediator*, facilitând legătura dintre cunoaştere şi acţiune. Profesorul este, de asemenea, *coordonator şi consilier* în munca fiecărui elev, fiind implicat în organizarea, reglarea şi utilizarea timpului de lucru, responsabil pentru folosirea optimă a materialelor şi a mijloacelor şi reprezentând o *persoană-resursă* pentru organizarea şi derularea activităţilor propuse de/pentru elevi [1, p. 603]. Domeniile şi categoriile de competenţe necesare cadrelor didactice se operaţionalizează prin *descriptori generali şi specifici* (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Descriptori generali şi specifici* [16, pp. 511-512]

Descriptori generali de competenţă	Descriptori privind competenţele profesionale	Descriptori privind competenţele transversale
– Capacitatea de a învăţa; – Capacitatea de a opera cu conceptele şi metodologia din ştiinţele educaţiei; – Capacităţi şi atitudini de relaţionare şi comunicare cu mediul social şi cu cel profesional; – Capacitatea de analiză cognitivă şi de evaluare axiologică a mediilor socioculturale şi politice, a evenimentelor şi a conjuncturilor ce au loc în viaţa comunităţii sociale; – Abilităţi de operare pe calculator şi de acces la reţelele informatice de comunicaţii.	– Capacităţi de proiectare,de realizare şi de evaluare a procesului educaţional din învăţământul preuniversitar; – Capacităţi de structurare logică şi transpunere psihopedagogică a conţinuturilor predării şi învăţării la specializarea obţinută prin studiile de licenţă sau, după caz, prin studiile de specializare de nivel liceal sau postliceal; – Cunoştinţe, capacităţi şi atitudini necesare activităţilor de consiliere a elevilor şi a familiilor; – Capacitatea de a investiga şi soluţiona problemele specifice şcolii şi educaţiei.	– Autonomie şi responsabilitate; – Atitudine de relaţionare şi de comunicare deschisă, sinceră, cooperantă, receptivă; – Disponibilitate de analiză şi de interpretare a valorilor ce descriu o situaţie, un eveniment sau un comportament; – Imaginaţie substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalţi pe bază empatică şi de receptare a mesajelor cu conţinut afectiv; – Acceptarea evaluării din partea celorlalţi; – Integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică şi forţă de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunităţii sociale.

În opinia lui J.M. Werner şi R.L. De Simone, din perspectiva resurselor umane (dar şi din perspectivă individuală), elementele componente ale formării profesionale sunt: 1) identificarea şi analiza nevoilor de formare (IANT); 2) planificarea şi designul acţiunilor de formare; 3) evaluarea programelor de formare; 4) formatorul.

Identificarea şi evaluarea nevoilor de formare implică, aşa cum precizează R. Paloş, „a surprinde acele arii la nivelul cărora apar discrepanţe între ceea ce este şi ceea ce ar trebui să fie, natura şi importanţa acestor discrepanţe, şi a propune planuri de acţiune care să ducă la reducerea diferenţelor surprinse” [14, p. 267]. Un fapt important, mai ales în situaţii ca: angajarea de personal nou în locuri de muncă deja existente, angajarea de personal nou într-o situaţie de muncă ce presupune modificarea sau înnoirea cunoştinţelor, introducerea unor metode noi de muncă, remedierea unor neajunsuri în abilităţile angajaţilor, dezvoltarea/schimbarea unei strategii şi necesitatea analizării unei situaţii pentru operarea ulterioară a unor modificări.

Evaluarea nevoilor de formare se realizează la nivel de comunitate, de organizaţie şi individual, fiecare cu etape, metode, tehnici şi finalităţi specifice [14, pp. 267-282].

În ceea ce priveşte *planificarea şi designul acţiunilor de formare*, literatura de specialitate face referire la: a) *stabilirea condiţiilor de exerciţiu* (activ, exerciţiul comasat vs eşalonat, învăţarea globală vs secvenţială, cunoaşterea rezultatelor învăţării sau feedbackul, secvenţierea sarcinilor); b) *reţinerea/păstrarea a ceea ce a fost învăţat* (semnificaţia materialului, interferenţa) şi transferul (influenţat de existenţa unor elemente identice între sarcini şi a unor principii generale, de variabilitatea stimulilor şi de suportul disponibil la locul de muncă); c) *contextul care face ca*

învățarea să devină imperioasă (influențat de existența cotidiană și de cadrul sociocultural, dar și de mediul în care decurge aceasta); d) *procesul efectiv de învățare, modelat atât de variabilele cognitive* (inteligență, memorie etc.), cât și, mai ales, de cele noncognitive (ritmul de învățare, teama de eșec sau motivația de a se angaja în procesul de învățare) [18, pp. 54-69].

Preocupările centrale într-un sistem educațional ar trebui să vizeze resursele umane, îndeosebi modalitatea de pregătire și formare a acestora, în perspectiva urmăririi idealului educațional, ele ocupând un loc semnificativ în asigurarea calității și eficienței procesului de învățământ. În contextul schimbărilor permanente din societate, care au determinat o modificare a viziunii asupra profesiei didactice, în sensul diversificării rolurilor didactice, profesorii se confruntă cu așteptări ridicate, datorită interdependenței dintre activitatea și rezultatele personalului didactic și progresul socioeconomic. Prin urmare, este nevoie ca sistemele de pregătire inițială și continuă să aibă ca obiectiv înzestrarea cadrului didactic cu competențele necesare dezvoltării și furnizării conținutului educațional adecvat zilelor noastre.

Pentru a facilita învățarea și a dezvolta mediul educațional, profesorul trebuie să aibă *abilități de comunicare.* Comunicarea presupune cooperare colegială și interacțiune la multe niveluri, reprezentând un factor-cheie pentru dezvoltarea predării, care include programe de formare a abilităților sociale: abilitatea de a defini scopuri și de a le realiza în cooperare și parteneriat; abilitatea de a munci în echipă; abilitatea de a gândi organizațional, instituțional și în termeni financiari; voința de a-și asuma responsabilități și inițiative; încrederea în dezvoltarea profesională și personală; disponibilitatea de a împărtăși grijile și problemele personale ale colegilor și ale educabililor; competențele comunicaționale, autenticitatea și empatia; abilitatea de a depăși frustrările, rezistența la schimbare și blocaje; deschiderea la pluralism, multiculturalism și policentrism; capacitatea de a se orienta în medii socioculturale diverse; abilitatea de a acționa diferențiat, în funcție de publicul și de situația concretă [15, p. 30].

Valorizând competența psihopedagogică, cercetătoarea C. Oprea subliniază că profesorul trebuie să dețină și alte competențe, de pildă: *energizantă* (capacitatea de a-i face pe elevi să își dorească să se implice în activitate), *empatică, ludică* (capacitatea de a răspunde jocului elevilor prin joc), *organizatorică, interrelațională*, toate putând fi autoformate și autodezvoltate la nivel de sistem [13].

Competențele enumerate se adaugă sistemului *competențelor de specialitate, psihopedagogice și psihosociale* necesare profilului cadrului didactic modern. De asemenea, potrivit literaturii din domeniu, în urma reformei organizatorice a studiilor universitare, accentul trebuie pus și pe alte *competențe specifice – exploratorie, reflexivă, metacognitivă, de consiliere a elevilor și de diferențiere a instruirii, sau competența de (auto) organizare a studiului/învățării* [9].

Așadar, ***competențele sociale*** sunt un bun predictor pentru o calitate ridicată a vieții și o adaptare crescută la situații noi. *Abilitățile sociale,* care îi permit individului să se adapteze contextelor sociale diferite și partenerilor sociali, asigură inițierea, menținerea și dezvoltarea interacțiunilor sociale cu ceilalți, iar un individ competent social le utilizează adecvat. Aceste abilități includ răspunsuri verbale și nonverbale care determină percepția și răspunsurile sociale ale celorlalți. Caracteristicile verbale (tonul vocii, volumul, claritatea discursului) și cele nonverbale (contactul vizual, expresia facială, gesturile), precum și adaptarea la cerințele diferitelor situații sociale influențează impresia pe care individul o creează și reacția partenerului de interacțiune. Pentru un rezultat optim, fiecare interacțiune socială cere comportamente complexe din partea ambilor parteneri.

Referitor la categoriile de competențe necesare unui cadru didactic, cercetătoarea V. Negovan citează, în *Psihologia carierei* (2021), doi autori care elucidează specificul *competențelor sociale.* Este vorba despre P. Perrenoud, care descrie drept specifice câmpului social competențele care diferențiază persoana activă, autonomă, de persoana pasivă, dependentă, în risc de eșec social, și anume: de a identifica, a evalua și a apăra propriile resurse, drepturi, limite și nevoi; de a proiecta și a conduce proiecte și de a dezvolta strategii individual sau în grup; de a analiza sistematic situații, relații și forțe specifice unui câmp; de a coopera, a acționa sinergic, a acționa ca membru al unui colectiv și a accepta coordonarea; de a construi și a acționa în organizații și colective de tip democratic; de a gestiona și a rezolva conflictele; de a accepta, a recurge și a elabora reguli de acțiune; de a construi, a negocia și a accepta reguli, independent de diferențe sociale și culturale. Al doilea autor, H. Haste, menționează cinci competențe noi necesare succesului în condițiile actuale de viață: tehnologice; de a face față ambiguității și diversității; de a găsi și a menține relații sociale; de a fi activ și responsabil; managementul motivației, emoțiilor și dorințelor [12, p. 143].

Deși sunt definite și cunoscute o serie de abilități sociale în mai multe contexte, elaborarea unei liste exhaustive este dificilă, din cauza diferențelor culturale și a complexității acestora. Așadar, anumite abilități sociale sunt necesare, dar nu și suficiente pentru o funcționare socială optimă.

De-a lungul anilor au existat numeroase încercări de a clasifica abilitățile sociale. Prezentăm cele mai studiate modele (Tabelul 3).

Tabelul 3. *Tipuri de abilități sociale* [4, p. 149]

C. Canney, A. Byrne (2006)	*R.B. Rubin, M.M. Martin (1994)*
Abilități de bază: contact vizual; gesturi; mimică; distanță adecvată. **Abilități de interacțiune:** așteptarea rândului; rezolvarea conflictelor; inițierea de conversații; interacțiunea cu autoritățile. **Abilități emoționale:** recunoașterea emoțiilor celorlalți; empatie; înțelegerea gesturilor; înțelegerea limbajului corpului. **Cogniție socială:** percepția socială; procesarea informațiilor sociale; înțelegerea normelor sociale; selectarea unor comportamente adecvate din punct de vedere social.	**Abilități de comunicare:** autodezvăluiri; reacții la critici; managementul stresului. **Asertivitate:** protejarea propriilor drepturi fără a-i jigni pe ceilalți. **Abilități de exprimare:** exprimarea gândurilor și a sentimentelor atât verbal, cât și nonverbal. **Abilități emoționale:** identificarea emoțiilor celorlalți; interes crescut în legătură cu emoțiile celorlalți; înțelegerea celorlalți; deschidere în ascultarea și inițierea unor conversații. **Suport social:** înțelegerea celorlalți fără a-i judeca; oferirea de ajutor; empatie și solidaritate. **Abilități de interacțiune:** inițierea unei conversații; menținerea unei conversații; reguli de comunicare.
D. Goleman (2001)	*M. Jureviciene, I. Kaffemaniene, J. Ruskus (2012)*
Conștiință de sine: identificarea propriilor emoții; încredere în propriile forțe; evaluarea capacităților proprii. **Autocontrol:** controlul emoțiilor/impulsurilor; stabilirea obiectivelor; motivație în depășirea obstacolelor. **Conștiință socială:** înțelegerea mediului prin observarea celorlalți; identificarea diferențelor și similitudinilor dintre grupuri; înțelegerea sentimentelor celorlalți. **Gestionarea relațiilor:** inițierea conversațiilor; gestionarea optimă a conflictelor; rezistență față de presiunea socială; luarea deciziilor.	**Abilități de interacțiune:** gestionarea interacțiunilor sociale; gestionarea propriilor comportamente în interacțiunile sociale. **Abilități de comunicare:** inițierea și menținerea contactului cu ceilalți (verbal sau nonverbal); menținerea relațiilor interpersonale; rezolvarea conflictelor. **Abilități de participare:** planificarea acțiunilor; organizarea și evaluarea activităților; participarea la activități de grup. **Abilități emoționale:** conștiința de sine; expresivitatea emoțională; recunoașterea stărilor emoționale ale celorlalți (sensibilitate emoțională). **Cogniție socială:** decodificarea indicilor sociali; înțelegerea normelor sociale; respectarea normelor sociale.

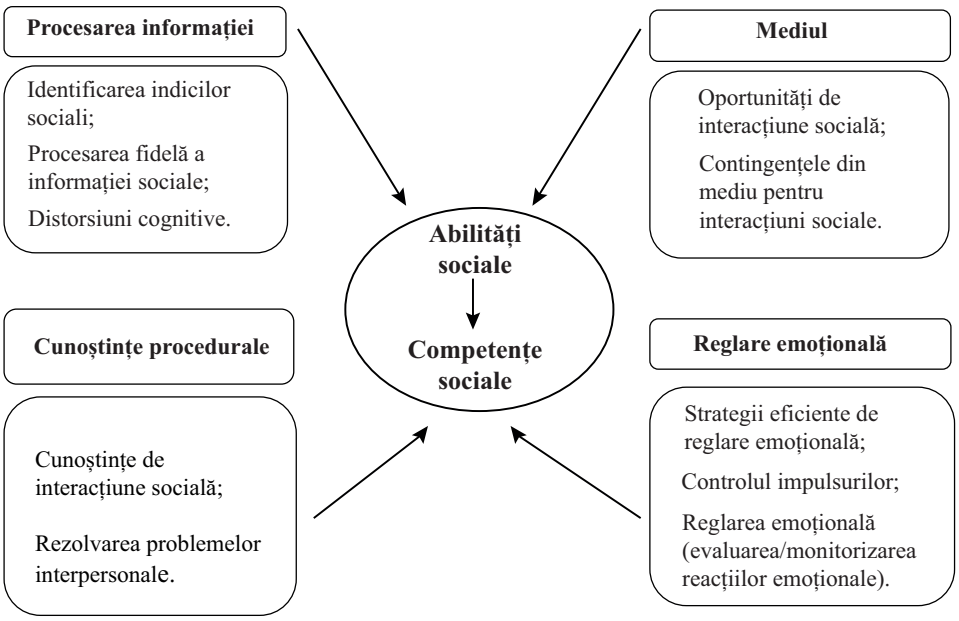
Specialiștii converg spre ideea că sistemul de competențe deținute de cadrele didactice și trăsăturile lor de personalitate reprezintă premisele atingerii stadiului *măiestriei pedagogice*, pentru a depăși statutul de profesionist și a-l atinge pe cel de *artist* în meseria practicată. Este vorba despre diferențierea realizată în literatura pedagogică între *educatorul de profesie* și *educatorul de vocație,* astfel putându-i-se atribui profesiei didactice statutul de artă sau știință. Această concluzie este în consens cu opinia lui I. Al. Dumitru, conform căreia activitatea instructiv-educativă realizată de profesori este *știință aplicată făcută cu artă* [5, p. 439].

Alți factori care pot influența *competențele sociale* sunt: *cognitivi, emoționali* sau *de mediu.*

Într-o clasificare generală, *competențele necesare profesiei didactice* pot fi inventariate după cum urmează:

- *competențe elementare:* sociabilitatea, empatia, învățarea continuă, capacitatea managerială (diagnoză, prognoză, proiectare, organizare, desfășurare, evaluare, decizie, reevaluare, reglare), valorificarea conținuturilor, cercetarea și inovarea praxisului educațional, cunoașterea elevului, folosirea tehnologiilor informaționale computerizate, creativitatea etc.;
- *competențe de specialitate*: stimularea dezvoltării optime a potențialului fiecărui elev prin adaptarea conținuturilor; promovarea învățării prin cooperare, participative, proactive, creatoare; dezvoltarea unor conținuturi și strategii de predare-învățare-evaluare etc.;
- *competențe psihopedagogice și metodice*: evaluarea, autoevaluarea și coordonarea actului educațional menit să dezvolte capacități de comunicare și de colaborare, să susțină procesele unei gândiri critice caracterizate prin convergență, divergență, flexibilitate și creativitate, investigarea cu scop ameliorativ a procesului educațional, rezolvarea unor situații-problemă, de autoevaluare și de autoreglare etc.;
- *competențe psihorelaționale*: organizarea și coordonarea grupului de elevi, comunicarea cu aceștia și alți factori interesați; dezvoltarea unor relații eficiente în interiorul grupurilor; manifestarea unui comportament empatic; motivarea și activizarea grupului pentru atingerea unor obiective comune etc.;
- *competențe transversale*: achiziții valorice și atitudinale, transferabile și transdisciplinare, care depășesc un anumit domeniu/program de studiu și se exprimă prin autonomie, responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională; competențe pentru viață, care nu sunt legate de o anumită activitate sau profesie, ci sunt generale, iar cei care le posedă le pot utiliza în mai multe situații pe parcursul devenirii personale și profesionale [17, p. 21].

Figura 1. *Factori comportamentali, cognitivi, emoționali și de mediu care pot influența competențele sociale* [4, p. 37]



Valorificând aceeași abordare multidimensională, R. Iucu și M. Manolescu pun în discuție conceptul numit *personalitatea cristalizată a profesorului* și identifică următoarele componente interne ale acesteia, definite în termeni de *competențe* [6]:

- *competența științifică*: abilități necesare pentru managementul cunoștințelor; informație științifică selectată, verificată, actualizată, precisă; capacități de transmitere a cunoștințelor; inteligență, dar mai ales înțelepciune; experiență didactică flexibilă; multiple și variate strategii rezolutive; aptitudini pentru cercetare, experimentare și control; inițiativă și obiectivitate în evaluare; capacități și strategii creative; operații mintale flexibile și dinamice; capacități de transfer și aplicare;
- *competența psihosocială, referitoare la optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă*: capacitatea de a stabili fără dificultate relații adecvate cu elevii; adaptarea la roluri diverse; capacitatea de comunicare deschisă și eficientă atât cu grupul, cât și cu persoanele; abilități de utilizare și valorificare echilibrată a forței și a autorității; disponibilitatea de adaptare la stiluri educaționale variate; entuziasm, înțelegere, prietenie;
- *competența managerială, referitoare la gestionarea situațiilor specifice*: capacitatea de influențare a clasei, în general, și a fiecărui elev, în particular; abilități de planificare/proiectare; forța și oportunitatea decizională; capacitatea de a organiza și coordona activitatea clasei; administrarea corectă a recompensei și a pedepsei; reziliența emoțională și psihică/psihologică în condiții de stres;
- *competența psihopedagogică, referitoare la factorii necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului*: capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conținut; capacitatea de accesibilizare a informației didactice; capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit; creativitatea în munca educativă; capacitatea empatică; atitudinea stimulativă, energică, plină de fantezie; cel puțin minimum de tact pedagogic; spiritul metodic și clarviziunea în activitate.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI

- Valorificați cunoștințele despre sine în sensul deținerii controlului asupra propriei cariere.
- Analizați-vă realizările și abilitățile care vă individualizează, dezvoltați-vă rețeaua relațională, faceți-vă cunoscuți în mediul profesional și social, faceți-vă publicitate.
- Investiți în dezvoltarea unei competențe solide și bine definite în domeniu, pentru a fi considerat un expert sau specialist.
- Dezvoltați-vă competențele transversale, pentru a dobândi flexibilitate cognitivă și acțională.

- Participați la activitățile realizate în cadrul proiectului *Platforma EDUCAȚIE*, menite să dezvolte competențele sociale.
- Implicați-vă în procesul de elaborare a politicilor, în special în ceea ce privește dezvoltarea, punerea în aplicare și evaluarea reformelor în domeniul educației, inclusiv revizuirea continuă a programelor de învățământ.
- Creați o atmosferă favorizantă și constructivă în mediile de învățare, inclusiv relații pozitive și de sprijin reciproc cu membrii personalului didactic, elevii și familiile acestora.
- Promovați-vă și dezvoltați-vă cunoștințele, abilitățile și competențele – atât cele de bază, profesionale, cât și cele sociale.
- Fiți proactivi și inovativi în profesia de pedagog.

CONCLUZII

1. Societatea cunoașterii și a comunicării solicită un anumit tip de competențe, care pot fi formate de profesori doar dacă ei înșiși le-au dobândit și le pot proba în viață și activitate, având la bază convingerea că astăzi cunoașterea este mai mult un proces decât un produs, după cum învățarea a devenit o construcție a realității.
2. Profesia didactică trebuie plasată în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Acest context trebuie dezvoltat prin: încurajarea și sprijinirea la nivel de sistem a dezvoltării profesionale continue; recunoașterea din partea profesorilor și a instituțiilor educaționale a importanței dezvoltării profesionale pe tot parcursul vieții; încurajarea profesorilor pentru revizuirea activităților didactice și a celor practice, în vederea creșterii eficacității lor atât pe baza inovațiilor și a cercetărilor din domeniu, cât și pe baza evoluției societății cunoașterii; înțelegerea de către personalul didactic a rolului pe care îl are în educarea celor care vor învăța pe tot parcursul vieții.
3. Competențele sociale se referă la capacitatea de identificare și exprimare a emoțiilor într-un mod adecvat social și cultural și de dezvoltare a unor relații apropiate și constructive cu cei din jur.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I., Catalano H. Sinteze de pedagogie generală: ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II profesori de toate specializările. București: Didactica Publishing House, 2020. 656 p.
2. Cadrul de definire a rezultatelor învățării. Pe: https://eurspace. eu/ro/ecvet-platform-5/kit-ul-pedagogic/cadrul-de-definire-a-rezultatelor-invatarii/
3. Chiș V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 270 p.
4. Costescu C., Blaga C. Abilitățile sociale – definiție, teorii si clasificări. În: Costescu C. Abilități sociale în tulburarea din spectrul autismului. Evaluare și intervenții psihopedagogice. Iași: Polirom, 2021. 159 p.
5. Dumitru I. Al. Personalitatea. Atitudini și valori. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
6. Iucu R., Manolescu M. Elemente de pedagogie. București: Credis. 2004.
7. Jigău M. Formarea profesională continuă în România. București: Institutul de Științe ale Educației. Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională, 2009.
8. Luthans F., Luthans, K., Luthans B. Positive Psychological Capital: Going Beyond Human and Social Capital. Business Horizons, 2004.
9. Maciuc I. Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică. În: Voiculescu F. Schimbări de paradigmă în științele educației. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
10. Martea G. Sistemul de învățământ – promotor al identității naționale. Chișinău: Pontos, 2015. 204 p.
11. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei Române, 1988. 213 p.
12. Negovan V. Psihologia carierei. București: Meteor Press, 2021. 285 p.
13. Oprea C.-L. Competențele profesorului în învățarea interactiv-creativă. În: Cristea S. Curriculum pedagogic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 560 p.
14. Paloș R. Evaluarea nevoilor de formare. În: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. Educația adulților: Baze teoretice și repere practice. Iași: Polirom, 2007. 342 p.
15. Pop V. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice. Pe: http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%204%20Dezvoltarea%20profesionala.pdf
16. Răduț-Taciu R., Bocoș M.-D. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015.
17. Șerbănescu L., Bocoș M.-D., Ioja I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020. 276 p.
18. Siebert H. Învățarea auto-dirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Institutul European. 2001, 272 p.

Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Denumirile tehnicilor interactive ca termeni ai metacogniției

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7271033

Rezumat: *Articolul se referă la tehnicile încetățenite în uzul didactic al profesorilor din republică prin intermediul programului LSDGC. Includerea lor în procesul de predare-învățare-evaluare ar trebui să fie urmată de realizarea retenției și a transferului, iar acestea presupun ca elevii să aibă reacții adecvate la auzul denumirii respective. Numele celor mai populare tehnici interactive sunt sugestive și pot fi explicate în raport cu principiile denominării, care vizează atât procedura de învățare (Lectura ghidată), cât și produsul (Manuscrisul pierdut) sau algoritmul (Interviul în trei trepte). În cazuri speciale, denumirile sunt alegorice (Acvariul), metaforice (Maratonul de scriere) sau abreviate (SINELG). De aceea explicarea motivului pentru care o tehnică este numită așa sau altfel, descifrarea denumirii în raport cu algoritmul de aplicare sunt condiții necesare pentru ca asimilarea strategiilor respective de muncă intelectuală să se producă și la nivel metacognitiv, iar denumirile tehnicilor urmează să devină cuvinte-cheie care declanșează metacogniția și asigură învățarea conștientizată.*

Cuvinte-cheie: *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice, tehnică, interactiv, denominare, metacogniție.*

Abstract: *The article concerns a number of didactic techniques that are by now well-established in the use of Moldovan teachers due to the RWCT program. The inclusion of these techniques in the teaching-learning-assessment process ought to be followed by retention and transfer activities, which envisage that the students should denote adequate reactions upon hearing the name of the technique. The names of the most popular interactive techniques are self-suggestive and may be explained through the principles of denomination, being related to either learning procedures (Guided Reading), the resulting product (The Lost Manuscript), or the algorithm (The Three-Stage Interview). In special cases the names are allegorical (The Fishbowl), metaphorical (The Writing Marathon), or abbreviated (INSERT). This is why explaining the reason for which a technique bears a certain name and deciphering this name in connection with the algorithm are necessary conditions if we wish to ensure that these intellectual work strategies are also assimilated at metacognitive level. The names of the techniques will thus become keywords that set metacognition off, ensuring conscious learning.*

Keywords: *Reading and Writing for Critical Thinking, technique, interactive, denomination, metacognition.*

„Cred că numele [tehnicilor] trebuie folosite și sunt foarte importante. Teoretic, ele vă vor permite să vorbiți mai eficient și mai specific cu colegii dumneavoastră despre felul în care predați."
(Doug Lemov [4, p. 19])

Clasificarea tehnicilor interactive, acumulate, de-a lungul anilor, în arsenalul profesorilor, mai cu seamă sub umbrela programului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, este o procedură lipsită de succes, cel puțin pentru că orice clasificator e în drept să-și edifice lucrarea pe un criteriu propriu sau să pună la baza ei un principiu inedit, dar și pentru că sunt atât de numeroase și de sorginte atât de variată, încât nici cea mai riguroasă

taxonomie nu le-ar face faţă. Tipologia cu care ne-am obişnuit se bazează pe activitatea de învăţare vizată (lectură, organizarea grafică a informaţiei, scriere, discuţie, creaţie), dar rareori poate fi vorba de un demers unilateral şi monovalent: axându-se pe lectură, tehnica se soldează cu un produs scris sau generează o discuţie, iar cea centrată pe scriere implică lectura sau discuţia ca prilej de scriere. Inevitabile în cadrul atât de popularelor astăzi „ateliere", tehnicile alese pentru etapa de realizare a sensului dictează tipul atelierului sau acesta impune alegerea tehnicii adecvate pentru realizarea sensului.

Cele mai populare, conform unui sondaj realizat de noi acum câţiva ani, sunt tehnicile care solicită argumentarea unor afirmaţii sau decizii şi generează produse de tip eseu argumentativ, cu *Graficul T* pe prima poziţie. De aceeaşi popularitate se bucură *Eseul de 5', Pagina de jurnal, Agenda cu notiţe paralele*, *Scrierea liberă* – pentru scriere*, Pixurile în pahar, Secvenţele contradictorii* – pentru discuţie*, Clusteringul* – pentru organizarea informaţiei, *Mozaicul, Lectura ghidată* şi *SINELG-ul* – pentru lectură. După cum se poate observa, sunt agreate atât tehnicile accesibile datorită simplităţii aplicării, care nu necesită echipament şi se desfăşoară în 3-4 paşi, cât şi cele cronofage, cu algoritm sofisticat.

Cu siguranţă, asimilarea unei tehnici de către profesor începe cu aflarea denumirii ei convenţionale şi se încheie cu apropierea acestui termen didactic. Entuziasmul pedagogului care cunoaşte un nou procedeu de lucru la clasă îi alimentează interesul de a pune în circulaţie tehnica proaspăt-asimilată. Dar după ce profesorul a îndrăgit tehnica respectivă şi i-a găsit loc în demersul său didactic, vine rândul elevilor să o cunoască nu doar ca pe un exerciţiu realizat sub bagheta profesorului, ci şi ca pe un instrument de învăţare. E gratuită bucuria noastră pentru popularitatea *SINELG*-ului printre profesori, dacă elevii nu vor deveni şi ei fanii acestei modalităţi de lectură a textului didactic sau ştiinţific; zadarnică admiraţia asistenţilor pentru spectacolul *Dezbaterilor*, prezentat la o oră publică, dacă elevii nu recurg la strategiile argumentării atunci când discută o problemă cotidiană, care îi priveşte nemijlocit. Pledoaria noastră este pentru ca elevul să asimileze tehnica, să o aplice ghidat şi apoi să fie capabil a realiza şi transferul, nu doar retenţia. Iar pentru acest impact denumirile tehnicilor urmează să devină cuvinte-cheie care declanşează metacogniţia şi asigură învăţarea conştientizată.

La prima încercare a profesorului de a aplica o anumită tehnică este firesc ca elevii să-i afle denumirea convenţională şi astfel să o recunoască, altă dată, asimilându-i treptat algoritmul. Pentru a facilita operaţionalizarea tehnicii la nivel metacognitiv, apropierea ei şi reacţia aşteptată a elevului la cuvântul sau sintagma uzuală, profesorul va trebui să dedice timp şi atenţie faptului ca denumirile încetăţenite ale tehnicilor să fie transparente, explicabile în 2-3 paşi sau motivate lexical. Cu titlu de sugestie, am putea recomanda ca în cadrul unei comunităţi de învăţare să se stabilească, în timp, un simbol, o siglă, o mascotă ilustrativă, pentru ca elevii, după câteva rodări – şi nu la o singură disciplină, – să-şi amintească, prin asociere, ce presupune tehnica anunţată. În acest sens, cel mai elocvent exemplu este referinţa la tehnica numită *Cubul*: ea nu are nici sens, nici impact dacă elevii nu văd *cubul* cu feţele lui şi verbele-sarcini inscripţionate, dacă nu se insistă pe consecutivitatea operaţiilor intelectuale şi pe parcurgerea tuturor comenzilor. Deja la a doua utilizare, când profesorul pune pe masă obiectul respectiv, elevii ar trebui să-şi amintească activitatea şi să urmeze paşii tehnicii. Va mai dura până când vor înţelege că pot recurge la această modalitate de structurare a discursului şi atunci când nimeni nu le va cere să înceapă cu „Descrie!" şi să încheie cu „Apreciază!", că o asemenea organizare a textului le permite să fie cât se poate de convingători.

Distonante ca esenţă nominativă, procedurile de individualizare a unei tehnici prin nume diferă de aceleaşi proceduri în raport cu altă tehnică, deci nimeni nu urmează un traseu linear (cum se întâmplă în cazul denumirii metodelor pedagogice) şi nu se simte obligat să respecte anumite canoane. Nici forma internă a numelui nu se edifică neapărat pe un aspect relevant al tehnicii. Amplitudinea denumirilor oscilează între un singur cuvânt, de regulă substantiv (*Citate; Acumulare; Ciorchine; Mozaic*), sintagme libere (*Pagina de jurnal; Secvenţe contradictorii; Lectura împotrivă; Manuscrisul pierdut; În căutarea autorului*), locuţiuni şi expresii (*Vânătorul de capete; Linia valorii; Mâna oarbă; Scrisoarea literară; Explozia stelară*), enunţuri (*Eu cercetez; Găseşte cuvântul-ţintă; Ghiceşte obiectul*), abrevieri şi acronime (*SINELG; FRISCO; SWOT; TASC; PRES; SORA; OPERA*), rareori citate (*Lasă-mi mie ultimul cuvânt! Bingo!*).

Pentru că multe dintre tehnici au fost iniţial jocuri de *team building* sau *leadership* şi au intrat în uzul didactic din sfera managementului cu tot cu numele de botez, iar majoritatea covârşitoare au fost botezate în altă limbă decât româna şi acest fapt poate genera calcuri şi traduceri greu de acceptat, ne confruntăm cu câteva probleme:

- ✓ Utilizarea unor formule-titlu care sună nefiresc în limba română sau nu sunt transparente pentru vorbitori, aşa cum au fost în limba engleză. Acest moment implică folosirea permanentă a dubletelor, pentru ca cititorul să poată accesa oricând materialele originale. Bunăoară, în *Enciclopedia metodelor de învăţământ* [7] se recurge la 4 modalităţi de prezentare a celor peste 150 de „metode": (1) doar denumirea în limba engleză (*Storytelling*); (2) denumirea originală urmată de traducere (*Brainstormingul/Asaltul de idei*); (3) denumirea în limba română urmată de cea originală (*Explozia stelară/Starbursting*); (4) doar denumirea în limba română (*Ciorchinele*).

- ✓ Circulaţia unor variante de denumiri pentru aceeaşi tehnică (*Cinquain* vs *Cvintet* vs *Cincinel; Agenda cu notiţe paralele* vs *Jurnalul dublu* vs *Agenda în două părţi; Floarea de nufăr* vs *Floarea de lotus; Cercurile concentrice* vs *Discuţia la manej*).
- ✓ Aprofundarea unei tehnici de bază, mai ales datorită popularităţii sale, care generează variante distincte, dar poate provoca şi confuzii. Aşa s-a întâmplat cu *Asaltul de idei*, la origine *Brainstorming*, care a servit drept pattern pentru altele: *Bodystorming, Brainwriting, Brainsketching, Braindrawing, Rightbraining, Brainmapping* [Cf.: 9]. Toate tehnicile derivate reclamă lansarea ideilor, de aceea denumirile au în structura lor elementele de compunere *brain* sau *storm*, însă fiecare a fost elaborată deja pentru a urmări obiective proprii şi a respecta un algoritm stipulat în termeni expreşi – ceea ce conduce, în final, la procese şi produse evident diferite [8, pp. 206-208].
- ✓ Extinderea unei tehnici până la momentul când se conturează şi este delimitată o altă tehnică, aplicabilă independent de varianta originală şi primind o denumire proprie (*Asocieri libere* vs *Lanţuri asociative; Diagrama Venn* vs *Asocieri forţate; LINK* vs *Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat; Bliţ* vs *Reacţia cititorului; Interogarea multiprocesuală* vs *Interviul în trei trepte; Masa rotundă* vs *Cercul*). Recordul numelor alternative, care au sfârşit prin a diferenţia tehnici cu tipar specific, îl deţine *Mozaicul,* pentru care întâlnim şi denumirile *Puzzle, Jigsow, Zigzag*.

Cercetarea denumirilor de tehnici din punct de vedere lexico-semantic şi derivativ, în raport cu esenţa lor didactică, demonstrează că avem de a face cu câteva structuri eterogene:

Modelul A. Denumirea tehnicii reflectă transparent şi exact esenţa activităţii de învăţare, aşa încât orice persoană instruită în domeniu îşi poate da seama după denumire ce urmează să se întâmple în clasă. Acestea sunt tehnicile care s-au născut în sala de clasă şi a căror menire a fost de la bun început predarea-învăţarea-evaluarea. Chiar dacă din denumire nu se profilează imediat şi algoritmul de aplicare, tehnica devine populară datorită limpezimii şi inteligibilităţii formulei specifice. De exemplu, prezenţa participiului adjectivizat *ghidată* elucidează algoritmul procesului:

- ✓ *Lectura ghidată* reclamă împărţirea textului în câteva fragmente şi formularea anticipată a întrebărilor, urmărind ca acestea să respecte o anumită taxonomie a chestionării; varianta clasică apelează la *Interogarea multiprocesuală*. Rolul profesorului este definitoriu până la momentul când va putea recurge la priceperea elevilor de a formula întrebări şi de a răspunde la ele, unii dintre ei devenind *ghizii* care conduc procesul de lectură.
- ✓ *Discuţia ghidată* îi rezervă profesorului rolul de călăuză: el conduce discuţia şi reglează traficul ideilor, utilizând semne convenţionale stabilite, dar nu se implică decât în final, când discuţia ca atare s-a încheiat. Un obiect transmis din mână în mână facilitează organizarea, cu condiţia că doar cel care îl deţine la moment are voie să vorbească.
- ✓ *Scrierea ghidată* se poate desfăşura în temeiul a ceva care *ghidează* imaginaţia, reflecţia, meditaţia, argumentarea: cuvinte, sintagme, citate, aforisme, imagini, obiecte, sunete, melodii etc. Profesorul dirijează procedura de scriere intervenind la fiecare etapă cu repere noi pentru ghidarea imaginaţiei.

O variantă elaborată minuţios a scrierii ghidate este *Maratonul de scriere*, în cadrul căruia la start se oferă anumite date de cronotop (timp, spaţiu), se specifică persoana naratoare şi se conturează situaţia iniţială; la următoarele două popasuri cel care ghidează scrierea modifică cel puţin unul dintre parametri: schimbă fie timpul, fie locul acţiunii, introduce un alt narator ş.a. Lectura benevolă a celor scrise la fiecare dintre popasuri stimulează şi alimentează imaginaţia celor mai reticenţi şi îi mobilizează pe elevii care declară că nu ştiu despre ce să scrie [2, p. 121].

O altă variantă la fel de productivă, cu un algoritm structurat în conformitate cu teoria literaturii, este *Piramida narativă*. Pe fiecare dintre treptele piramidei elevul dispune cuvintele pe care le acumulează înainte de a purcede la scris: 1 cuvânt în vârf, pentru numele personajului; 2 cuvinte pe treapta următoare, pentru caracteristicile lui de bază; 3 cuvinte mai jos, pentru circumstanţele desfăşurării acţiunii; 4 cuvinte pentru a contura problema luată în discuţie; 5 cuvinte pentru rezumatul primului episod; 6 cuvinte pentru episodul al doilea; 7 cuvinte pentru al treilea; în final, la baza piramidei, se scriu 8 cuvinte care exprimă soluţionarea problemei, deznodământul [2, p. 116] . După o asemenea acumulare de idei, se purcede la scrierea propriu-zisă a textului narativ. Uneori, pentru a ajuta imaginaţia, e nevoie de lectura şi discutarea acestor cuvinte înainte de a li se cere elevilor să elaboreze povestirile.

Aceeaşi situaţie se conturează şi în cazul tehnicilor în a căror denumire cuvântul regent este un substantiv ce semnalează procedura de învăţare: *Comerţul cu o problemă; Presupunerea prin termeni; Cercetarea împărtăşită; Lectura intensivă; Lectura împotrivă; Consultaţii în grup; Revizuirea circulară; Revizuirea termenilor-cheie.*

Modelul B. Denumirea tehnicii desemnează produsul cu care se lucrează sau spre care se orientează învăţarea.

Ilustrativă este tehnica numită *Cubul*: o materializare exhaustivă a modalităţii de lucru. Nici unul dintre corpurile geometrice cunoscute nu ar putea fi la fel de elocvent, dar produsul evaluabil solicitat sau ales de elev variază, în funcţie de obiectivul pe care îl stabileşte profesorul: eseu sau discurs (foarte bine structurat), colaj, benzi desenate, poster etc.

Pe acelaşi palier se situează şi alte tehnici ale căror de-

numiri indică nemijlocit, fără metafore şi aluzii, produsul:

- ✓ *Graficul T* se construieşte imitând litera **T,** cu cele două braţe simetrice. Pe linia de sus se scrie afirmaţia ce urmează a fi examinată, pe coloana unuia dintre braţe se acumulează *argumentele pro*, iar pe cealaltă coloană – *contraargumentele*. Când acumularea lor s-a încheiat, ele vor fi analizate, prioritizate, se vor examina în paralel şi în final elevii vor putea lua o decizie în raport cu afirmaţia sau vor putea dezvolta unul dintre argumente/contraargumente [2, p. 50].
- ✓ *Graficul M* imită litera **M**, care va avea nu doar două braţe pentru argumentele contradictorii, ci şi spaţiul din mijloc pentru afirmaţii neutre sau greu de calificat. La încheierea etapei de acumulare, argumentele din centru trebuie examinate din diverse unghiuri, pentru a le găsi un loc mai sigur.
- ✓ *Floarea de lotus/de nufăr* reproduce schematic floarea, iar structura ei cu opt petale dictează forma grafică în care se lucrează. Se solicită, în tehnică de *brainstorming*, 8 idei principale, iar apoi fiecare este fracţionată în 8 idei secundare şi se obţin 64 de idei. De regulă, acumularea primelor 8 idei se face în plen, iar analiza lor la bani mărunţi se desfăşoară în grupuri. E o tehnică laborioasă şi cronofagă, dar eficientă pentru sinteze şi generalizări [7, pp. 204-209; 6, pp. 158-161].
- ✓ *Scheletul de peşte (Diagrama cauză-efect)*, care reprezintă convenţional scheletul, insistă pe primatul efectului, reprezentat prin coloana vertebrală, şi pe analogia dintre grosimea oaselor peştelui şi valoarea cauzelor (majore – minore) [7, pp. 117-119].

Pledăm pentru „deconstrucţia" denumirii, descifrarea metaforei şi etimologizarea cuvântului-titlu anume de aceea că astfel elevul poate să construiască nişte punţi între denumire, procedura de lucru şi produsul final, iar implicarea vizualului facilitează memorizarea.

Modelul C. Denumirea tehnicii reflectă sumar algoritmul ce trebuie urmat. Prezenţa numeralelor le atribuie acestor denumiri certitudine şi exactitate, nu permite arderea unor etape.

- ✓ *Interviul în trei trepte* presupune interogarea reciprocă în grupuri de câte 3 elevi, care îşi schimbă prin rotaţie rolurile, adresând întrebări şi răspunzând la ele [1, p. 85; 2, p. 44; 2, p. 186].
- ✓ *Argumentul în patru paşi* solicită respectarea unei structuri rigide în elaborarea argumentării: teza, explicaţia, dovada sau exemplul, concluzia [1, p. 47].
- ✓ *Jurnalul dublu (Agenda cu notiţe paralele; Jurnalul cu dublă intrare)* [1, p. 37; 2, p. 68] şi *Jurnalul triplu (Agenda în trei părţi)* [2, p. 182] dictează completarea unor coloane cu citate şi text propriu. De menţionat că jurnalul triplu este realizabil doar dacă a fost completat jurnalul dublu, dar, când profesorul are obiectivul clar de a se ajunge la completarea celei de-a treia coloane, elevii pot scrie de la bun început în această formă.
- ✓ *6 de ce?* – cu varianta *5 de ce?* [7, p. 86] – recomandă analiza în profunzime a unei probleme prin adresarea întrebării *De ce?* afirmaţiei de start şi, apoi, consecutiv, celorlalte afirmaţii-răspunsuri.

Rigurozitatea completării caracterizează şi alte tehnici a căror condiţie indiscutabilă este respectarea tiparului: *Grila lui Quintilian, Diagrama Venn, Clusteringul, Ciorchinele, Păienjenişul, Tabelul SINELG, Tabelul trăsăturilor semantice, Generalizarea categorială* ş.a.

Modelul D. Denumirea tehnicii este profund încifrată şi se poate dezlega doar prin explicaţii şi referinţe la imaginea iniţială. Este vorba despre tehnici ca:

- ✓ *Acvariul* (analogia grupului supus observaţiei cu peştii din acvariu): profesorul propune pentru discuţie un subiect şi pregăteşte câteva întrebări de sprijin. Elevii sunt aşezaţi în două cercuri concentrice, iar observatorii din cercul exterior au nişte fişe cu rubrici pe care le completează, urmărindu-i pe cei din cercul interior [1, p. 44; 2, p. 41; p. 145; 3, pp. 103-106].
- ✓ *Pălării gânditoare* (analogia fiecărei culori cu o anumită abordare a problemei discutate): se presupune că pălăria/chipiul purtat de o persoană îi determină comportamentul şi viziunea. Elevii primesc pălării reale sau obiecte convenţionale care le reprezintă şi privesc problema discutată din perspectiva simbolicii stabilite: pălăria albă, simbol al hârtiei, solicită informare; pălăria roşie, simbol al arderii – emoţii; pălăria galbenă, simbol al soarelui – viziune pozitivă, optimistă; pălăria neagră, atributul judecătorului – viziune riguroasă, chiţibuşară, chiar pesimistă; pălăria verde, simbol al vieţii, cere examinarea unor soluţii alternative; iar pălăria albastră, simbol al cerului şi al libertăţii de gândire, este purtată de liderul grupului [2, pp. 38-40; 7, pp. 238-243].
- ✓ *Mozaicul* (cunoscut şi ca *Puzzle, Jigsow, Zigzag*) este o tehnică de instruire reciprocă, care presupune că materia de studiu este iniţial descompusă în secvenţe de învăţare şi fiecare elev devine expert în secvenţa sa. Cronofagă şi extrem de solicitantă, activitatea de învăţare ar trebui să se soldeze cu adunarea întregului din aceste secvenţe şi, în ideal, fiecare elev să fi însuşit toată materia [7, pp. 227-229; 2, p. 170; 5, pp. 105-106; 1, p. 86].

Modelul E. Denumirea tehnicii reduce la acronim (*SWOT*) sau abreviere (*ReQuest*) unitatea nominativă iniţială, iar asimilarea ei ar trebui să înceapă cu desfăşurarea structurii complexe care a generat prescurtarea:

- ✓ *SINELG – Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gândirii;*
- ✓ *LINK – Listează! Investighează! Notează! Cunoaşte!*
- ✓ *TASC – Teză. Antiteză. Sinteză. Concluzie.*
- ✓ *PRES – Prezentare. Reflecţie. Exemplificare. Sinteză.*

✓ *SORA – Situaţie. Observaţie. Reflecţie. Acţiune.*

Aceste tehnici cu denumiri încifrate, sunt, în majoritate, algoritmi care trebuie memorizaţi şi respectaţi cu stricteţe. Descifrarea lor este necesară pentru succesul exerciţiului.

Dacă am raporta strategiile metacognitive la tehnicile cadrului de proiectare didactică *Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere*, ar trebui să le privim ca pe faze distincte ale demersului didactic. O tehnică trebuie rodată de multe ori până la momentul când va deveni o manifestare a abilităţilor de muncă intelectuală pe care şi le-a dezvoltat elevul. Cum ne vom convinge că am atins acest scop?

1. Elevul va cunoaşte mai multe tehnici de lucru şi va şti căror obiective le pot servi.
2. Elevul se va pricepe să-şi proiecteze paşii de lucru, să-şi planifice activitatea ca să obţină produsul scontat.
3. Elevul va fi capabil să-şi monitorizeze învăţarea şi să realizeze autoevaluarea formatoare a produsului.
4. Elevul va reflecta asupra procesului şi produsului, va discerne succesele şi eşecurile, va trage concluziile respective pentru alte oportunităţi de aplicare a tehnicii în cauză.

În încheiere: Strategiile de formare a deprinderilor de metacogniţie se raliază perfect la mesajul pe care îl promovăm: înţelegerea esenţei unei tehnici de învăţare începe cu înţelegerea denumirii ei şi continuă cu respectarea algoritmului stabilit, iar aproprierea tehnicii are loc atunci când elevul este capabil să o aleagă din mai multe alternative şi să o utilizeze pentru obţinerea unui produs evaluabil.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competenţelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chişinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2017.
2. Goraş-Postică V. (coord.) Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2008.
3. Gray D., Brown S., Macanufo J. Gamestorming: carte de jocuri pentru nonconformişti, inovatori şi vizionari. Piteşti: Paralela 45, 2012.
4. Lemov D. Cum să predai ca un campion 2.0.: 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate. Bucureşti: Trei, 2020.
5. Lucas B., Spencer E. Predarea gândirii creative. Dezvoltarea elevilor şi studenţilor care generează idei şi gândesc critic. Bucureşti: DPH, 2020.
6. Michalko M. Jocurile minţii. Manualul creativităţii în afaceri. Bucureşti: Amaltea, 2008.
7. Pânişoară I. O. (coord.) Enciclopedia metodelor de învăţământ. Iaşi: Polirom, 2022.
8. Stoica-Constantin A. Creativitatea pentru studenţi şi profesori. Iaşi: Institutul European, 2004.
9. http://creatingminds.org/tools/tools_ideation.htm

Competența textuală: definiții și componente

CZU 811.135.1'42 | doi.org/10.5281/zenodo.7271182

Tatiana **MIDRIGAN**

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: *Competența textuală este una dintre competențele specifice care se formează la disciplina Limba și literatura română. Competența textuală este capacitatea de a ști să identifici informațiile transmise de text, precum și să înțelegi modul în care sunt transmise. Cu alte cuvinte, analiza textului este operația ce o formează și o consolidează.*

Cuvinte-cheie: *text, competență textuală, lectură explicativă, informație.*

Abstract: *Textual competence is one of the specific competences, which are formed in the Romanian language and literature. Textual competence is the ability to know how to identify the information conveyed by the text, as well as the way in which it is conveyed. In other words, text analysis is the operation that forms it.*

Keywords: *text, textual competence, explanatory reading, information.*

Pe traseul de formare a cititorului cult, *textul literar sau nonliterar* joacă un rol important în viața fiecărui elev, oferindu-i acestuia cunoștințe din diverse domenii pentru dezvoltare continuă, fiind o sursă bogată de informații și un instrument eficace al comunicării lingvistice. Disciplina *Limba și literatura română* creează prilejuri oportune de studiere a textelor literare și nonliterare, de formare a gustului pentru lectură și frumos, oferind posibilitatea de a-i transpune/direcționa pe elevi spre alte cărți cu elemente comune (temă, personaj, acțiune, autor), care vor fi citite cu mai multă vervă și atenție.

Fiecare text propus spre lectură dezvoltă anumite valori și atitudini: plăcerea de a citi; gustul estetic; gândirea

autonomă, reflexivă şi critică; atitudini pozitive faţă de comunicare şi încrederea în propriile abilităţi de vorbitor şi ascultător; abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalţi; orizontul cultural, atitudini pozitive faţă de limba maternă şi recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală; interesul faţă de comunicarea interculturală [4, p. 9].

Pentru un proces eficace de lectură a textului literar, elevul are nevoie de competenţe specifice de citire: *de anticipare, de cercetare-informare, de interpretare-apreciere pentru valorificarea acestuia*, care vor influenţa pozitiv cunoştinţele receptorului, atât cele din sfera lingvistică, socioculturală, cât şi cele de reflecţie şi de autoevaluare.

Competenţa textuală defineşte capacitatea elevului de a şti să identifice informaţiile transmise de autor, precum şi modul în care sunt transmise. În acest scop, elevii aplică *competenţa lingvistică textuală* ca o abilitate a vorbitorilor de a percepe şi de a alcătui propoziţii şi texte proprii în baza unor reguli elementare.

După A. Ghicov, *competenţa textuală* apare în cadrul metodologic al Curriculumului şcolar la *Limba şi literatura română* ca „piesă" indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice şi literar-artistice*. Dimensiunile aplicative, funcţionale ale acesteia îşi găsesc toposul în spaţiul recognoscibil al textului ca realitate scriptică, produs al discursului, practică semnificantă sau în text ca „operă", produs al comunicării [2, p. 157]. V. Hetmar înţelege prin *competenţa textuală* competenţa de citire şi capacitatea de a alege o strategie de lectură [7]. I.V. Salosina defineşte conţinutul *competenţei textuale* ca abilităţi „asociate cu producerea, percepţia, înţelegerea, interpretarea şi pronunţia textelor de diverse genuri şi tipuri" [8]. Evident, *competenţa textuală* este un sistem complex de cunoştinţe şi abilităţi în activitatea textuală, fiind necesară o pregătire sistematică şi intenţionată pentru formarea şi dezvoltarea acesteia. Prin urmare, *competenţa textuală* implică capacitatea de a înţelege, a utiliza şi a produce diferite tipuri de texte multimodale, pe care le întâlnim şi le producem în fiecare zi.

I.V. Salosina distinge tipurile de competenţe care cuprind competenţa textuală şi corelează cu felurile de activitate textuală [8]: activitate de percepere a textului – competenţa de percepere şi de înţelegere; activitate interpretativă – competenţa de interpretare; activitatea de prezentare a textului – competenţa de reproducere; activitate de formare a textului – competenţa de creaţie [8, p. 52].

În procesul de învăţare, lucrul asupra *competenţei textuale* devine un imperativ, deoarece prin ea sunt dezvoltate mecanisme cognitive, lectura instrumentală şi abilităţile de scriere.

N.S. Sayfutdinova identifică următoarele componente ale competenţei textuale: cunoştinţe textuale, abilităţi, experienţă de activitate textuală, experienţă emoţională şi atitudine bazată pe valori faţă de procesul şi rezultatul activităţii textuale. Potrivit autoarei, una dintre componentele de bază ale competenţei textuale sunt abilităţile textuale, care constituie trei grupuri: percepţia textului, reproducerea textului, formarea textului [9]. În aceeaşi ordine de idei L. S. Vasiukovici identifică componentele *competenţei textuale* în termeni de un set de cunoştinţe, abilităţi şi experienţe pozitive ale activităţii textuale, care sunt considerate necesare şi suficiente pentru percepţia, interpretarea convenţional „străină" a textelor şi crearea propriilor texte. Dintre componentele competenţei textuale, L. S. Vasiukovici distinge *componenta informaţională*, care include toate tipurile de lucru cu informaţia: obţinerea, acumularea, codificarea, prelucrarea şi crearea unei cunoştinţe noi [10].

Competenţa textuală este analizată din punct de vedere lingvistic, al abordărilor comunicative şi de activitate de studiu al textului. Potrivit cercetătorilor, competenţa textuală este o sinteză a diferitelor competenţe lingvistice şi comunicative şi este condiţionată de tipul activităţii de vorbire. Prin urmare, componentele competenţei cer de fiecare dată de la cel care comunică diferite cunoştinţe, abilităţi lingvistice şi comunicative.

Având în vedere faptul că textele sunt foarte diverse din punctul de vedere al conţinutului şi al formei, studierea textului literar se subordonează anumitor principii: 1) principiul diferenţierii: fiecare text trebuie să fie receptat în unicitatea lui; 2) principiul analizei simultane a relaţiei dintre conţinut şi expresie; 3) principiul participării active a elevilor: fiecare receptor de literatură îşi creează în minte un model al său, diferit de al celorlalţi [5, p. 62].

Lucrul cu textul presupune capacitatea vorbitorului unei limbi de a adecva anumite texte la situaţii concrete de comunicare, implicând astfel factorul comunicativ, care permite locutorului să disocieze textele de nontexte, precum şi să discearnă clase diverse de texte. Astfel, la studierea textului literar, demersul didactic presupune următoarele etape: a) *prelectura*: lucrul cu cuvintele-cheie; citirea sau audierea unei secvenţe cu aceeaşi tematică; explicarea unor cuvinte necunoscute; lectura unei imagini; analiza unui motto etc.; b) *lectura*: lectură continuă/discontinuă a textului; lectura cognitivă marchează primul contact al elevilor cu textul, motiv pentru care va fi realizată exclusiv de profesor. Este recomandabil ca operele lirice să fie declamate, profesorul captivându-i pe elevi nu numai cu vocea, ci şi cu gesturile, cu mimica. În cazul textelor epice de proporţii mici, ele vor fi citite integral o dată de profesor şi ulterior (o dată ori de două ori) de elevi; c) *postlectura*: explicarea cuvintelor necunoscute; formularea răspunsurilor la întrebări; identificarea ideilor principale; argumentarea propriilor opinii; tragerea concluziilor.

Orice activitate de lectură este urmată de o serie de întrebări. A. Pamfil propune varii întrebări utilizate la disciplina *Limba şi literatura română*, sistematizate în Tabelul 1 [3, pp. 215-216].

Tabelul 1. *Tipuri de întrebări în baza textului literar* [*Apud* A. Pamfil]

Tipuri de întrebări	Caracteristica generală	Exemple
Întrebări închise	Nu acceptă decât un singur răspuns corect și verifică modul în care au fost înțelese, învățate conținuturile.	• Care sunt evenimentele relatate în text? • Care sunt personajele textului?
Întrebări deschise (problematizante)	Cer o interpretare și o evaluare a conținuturilor și acceptă mai multe răspunsuri.	• Care este sensul expresiei…? • Cum ați rescrie finalul textului?
Întrebări intratextuale	Își găsesc răspunsurile în textul discutat și se referă la: acțiune, personaje, imagini, instanță narativă, perspectivă, structură etc.	• Ce trăsături fizice are personajul principal?
Întrebări extra-textuale	Solicită corelarea informațiilor oferite de text cu altele, din alte surse (lecturi, experiență de viață, amintiri, reacții subiective etc.).	• Ce alte cunoștințe aveți despre subiectul textului? • De ce fapte, imagini v-ați amintit citind textul? • Cum vă raportați la personajul X?
Întrebări intertextuale	Răspunsurile solicită corelarea mai multor texte.	• Cunoașteți și alte texte cu aceeași problematică? • Puteți stabili asemănări între personajul X și alte personaje?

Așadar, competența textuală este asociată cu rezultatul elevilor, ce corelează cu cunoștințele și abilitățile de a produce, a edita sau a percepe propriile texte sau operele unor autori, cu capacitatea de a alege între modele alternative, de a selecta și a compara informațiile generalizate, adică de a-și înțelege propriile greșeli și de a lucra motivat și intenționat pentru a le depăși în viitoarele activități de comunicare.

Metoda de bază folosită în clasele primare pentru formarea competenței textuale este *lectura explicativă a textului,* care include următoarele etape:

- integrarea textului în unitatea de învățare (de regulă, textele-suport sunt grupate într-o unitate de învățare după tematica pe care o abordează);
- motivarea elevilor pentru citirea și cunoașterea textului (prezentarea unor informații despre autor și opera lui, despre evenimente/personaje etc.);
- familiarizarea elevilor cu textul (citirea individuală, în gând);
- întrebări pentru verificarea înțelegerii textului (sunt adresate de învățător sau chiar de elevi, unul altuia);
- citirea în lanț a textului (acest exercițiu permite exersarea citirii cu voce tare pentru un număr mare de elevi: fiecare elev citește 2-3 propoziții, într-o ordine stabilită anterior);
- explicarea cuvintelor, a expresiilor (elevii pot lucra cu dicționarele); folosirea cuvintelor și a expresiilor în structuri noi (nu este suficientă explicația; pentru a ne asigura că elevii au însușit cele explicate, solicităm formularea de enunțuri sau mici texte);
- citirea textului pe fragmente logice (delimitarea fragmentelor conform unor criterii stabilite);
- formularea ideilor principale și alcătuirea planului de idei (analiza conținutului fiecărui fragment; povestirea fiecărui fragment; formularea unei idei reprezentative, sub forma unor propoziții enunțiative, clare, concise sau ca titluri);
- povestirea textului după planul de idei (importantă pentru dezvoltarea deprinderii de exprimare corectă; se va respecta ritmul propriu al fiecărui elev pentru a-i încuraja să se exprime, să comunice), urmărindu-se permanent: succesiunea logică a ideilor; formularea unor enunțuri corecte sub aspect logic și morfologic; folosirea unui lexic corespunzător; exprimarea fluentă, expresivă, cu intonație și ritm adecvate;
- citirea model a textului de către învățător (sau de către un elev care stăpânește bine tehnica citirii);
- citirea după model (învățătorul va aprecia progresul fiecărui elev);
- lectura selectivă (în baza unor cerințe formulate de învățător/elevi);
- exerciții de cultivare a limbii române literare (în funcție de conținutul vizat pentru ora/orele respective sau de particularitățile textului);
- exerciții de scriere (se desfășoară în diferite momente ale lecției și acoperă aproximativ o treime din timpul de lucru; este recomandat ca sarcinile de scriere să aibă legătură cu textul).

Realizarea acestor etape formează diverse componente ale competenței textuale. Folosirea lecturii explicative, a elementelor acestei metode adaptate la particularitățile textului respectiv, atrage o mare diversitate a structurii lecțiilor de citire. În acest sens, lectura explicativă rămâne metoda care poate asigura atât dezvăluirea mesajului unui text, cât și familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Componentele lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conținutului unui text, indiferent de genul sau specia din care face parte.

Prezentăm în continuare parametrii de formare a competenței textuale [4, pp. 87-88]:

- *competența lingvistică a cititorului*: capacitatea de a înțelege corect și nuanțat sensurile de bază și contextuale ale cuvintelor, familiaritatea cu diverse figuri de stil și strategii interpretative pe

care acestea le solicită, capacitatea de a sesiza elementele de coeziune și coerență textuală etc.);
- *competență literară:* familiaritatea cu diversele genuri literare și cu regulile acestora, capacitatea de a realiza conexiuni intertextuale etc.;
- *competență culturală:* capacitatea de a activa cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii etc.;
- *înzestrare imaginativă:* capacitatea sau înclinația de a extinde sensurile explicit enunțate în text și de a completa golurile semantice ale textului cu ajutorul imaginației;
- *înzestrare asociativă:* capacitatea sau înclinația de a îmbogăți textul cu sensuri suplimentare derivate pe cale asociativă;
- *înzestrare senzorială:* capacitatea sau înclinația de a transpune cuvintele în impresii senzoriale;
- *înzestrare empatică:* capacitatea sau înclinația de identificare empatică cu elemente de conținut ale textului, în special cu personajele;
- *înzestrare emoțională:* capacitatea sau înclinația de implicare afectivă în lumea textului;
- *înzestrare proiectivă:* capacitatea sau înclinația de a proiecta în lumea textului conținuturi psihice personale, cel mai adesea neconștientizate, precum dorințe, spaime etc.;
- *opinii, credințe și atitudini personale*.

În concluzie: Formarea capacității de orientare în textul citit, în funcție de specificul acestuia, este asigurată de faptul că, încă din primele clase, elevii operează cu elementele lecturii explicative, deci cu instrumente ale muncii cu cartea, pe texte extrem de diferite. Instrumentele muncii cu cartea trebuie să aibă un caracter polivalent, pentru a fi într-adevăr eficiente. A avea formată competența textuală înseamnă a opera, a aplica un instrumentariu teoretico-științific adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip, a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotațiile, a-i analiza/interpreta/aprecia fondul și forma, textura, a înțelege mesajul sau intenția autorului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bărbulescu G., Beșliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009, 240 p.
2. Ghicov A. Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Specialitatea 532.02 – Didactica școlară (Limba și literatura română). Chișinău, 2017.
3. Pamfil A. Limba si literatura romana în școală. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003.
4. Papadima L. Limba și literatura română. Hermeneutică literară, Proiectul pentru învățământul rural. București, 2006.
5. Parfene C. Literatura în școală. Iași: Editura Universității *Al. I. Cuza,* 1997.
6. Bolotnova N. S. Textual activity in the lessons of Russian literature: method of literary text linguistic analysis: methodological guide. Tomsk: UFO-Pres, 2002.
7. Hetmar V. Tekstkompetence. Rapport fra forskningskonferencen i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik. (Textual Competence). Nordisk Ministerråd. 2001.
8. Salosina I. V. Formation of professional textual competence of future teachers at the university. PhD Dissertation. Tomsk State Pedagogical University, 2007.
9. Sayfutdinova N. Textual competence as a design basis for teaching humanitarian subjects to school children. PhD Dissertation. Sochi State University, 2000. Pe: https://www.dissercat.com/content/tekstovaya-kompetentsiya-kak-proektnaya-osnova-obucheniyashkolnikov-gumanitarnym-predmetam
10. Vasyukovich L. Textual competence in the context of modern language education. Teacher of the XXI century, Nr. 1, 2015, pp. 185-193.

Iulian Ciprian **BERTEA**

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Educația interculturală – o educație pentru viitor

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo. 7270978

Rezumat: *Circulația internațională, migrațiile și căutarea permanentă a unui loc de muncă mai bun au determinat apariția unei noi provocări: comunicarea interculturală. În Europa, diversitatea este un fenomen tot mai pregnant, sistemele educaționale fiind expuse unor provocări majore precum multiplicarea limbilor de predare, recunoașterea și valorificarea, în educație, a identității și a moștenirii*

culturale a fiecărui elev, integrarea socială și inserția pe piața muncii. În articol propunem viziunea noastră de învățare a unei limbi străine prin studierea culturii corespunzătoare. Rezolvarea unor teme cu aplicabilitate practică ajută subiecții să își fixeze cunoștințele de gramatică și să înțeleagă că putem fi împreună chiar dacă provenim din țări și culturi diferite. Mâine – împreună.

Cuvinte-cheie: *educație, limbă străină, interculturalitate, respect, artă, comunicare.*

Abstract: *International circulation, migrations, and a continuous search for better jobs have led to the emergence of a new challenge: intercultural communication. In Europe diversity is an increasingly significant phenomenon, and the educational systems are exposed to major challenges such as the multiplication of teaching languages, the recognition and valorization in learning of the identity and cultural heritage of each student, as well as social integration and entrance on the labor market. In our article we present our vision of learning a foreign language by studying the corresponding culture. Solving tasks with practical applicability helps the subjects to fix their knowledge of grammar and understand that we can be together even if we come from different countries and cultures. Tomorrow – together.*

Keywords: *education, foreign language, interculturality, respect, art, communication.*

Educația adulților este un imperativ european adresat tuturor țărilor chemate să-și sporească procentul de includere a resurselor umane în forme de învățare permanentă, având în vedere ordonarea normativă a activităților speciale necesare în educația pentru vârsta a treia – reintegrată sau integrabilă în diverse forme ale vieții sociale; instrumente și tehnici de formare și de evaluare promovate în educația adulților; direcții noi de dezvoltare a educației adulților, care au în vedere rolul acesteia în dezvoltarea societății civile.

Termenul *interculturalitate* se referă, în acest caz, la *relațiile de schimb și de comunicare egală între grupurile culturale care diferă.* În esență, nu se recunoaște superioritatea unei culturi față de alta, indiferent de relația majoritate-minoritate. Interculturalitatea își propune să construiască o societate mai democratică prin afișarea, descrierea și evaluarea, în egală măsură, a modurilor de însușire și reelaborare a sensurilor între diferite grupuri. Se referă la *procesele de interrelație și comunicare a cunoștințelor, coduri, tipare și valori între diferite grupuri culturale, înțelegând că există egalitate între subiecți,* indiferent de poziția pe care o ocupă în sistem. Noțiunea se referă la *interacțiunea dintr-o abordare egalitară* între culturi sau sectoare diferite ale unei societăți, la *relație*. Adică este un *termen relațional*.

Învățarea unei limbi străine se poate realiza prin studierea culturii de care ține aceasta. Îmbinarea exercițiilor practice de gramatică cu cele de studiere a culturii și civilizației unei națiuni determină o fixare mai bună a celor dintâi în mintea subiecților. Propunem întocmirea unui program de studiu practic al culturii engleze.

Proiect educativ TOGETHER TOMORROW
Aprofundarea limbii engleze prin studierea culturii britanice
Activitatea 1

Descriere: Îmbunătățirea vocabularului prin citirea unui text, completarea spațiilor libere și continuarea dialogului. Citirea reprezintă prima metodă pentru îmbunătățirea cunoștințelor lingvistice. Lectura extensivă poate lucra la dezvoltarea vocabularului (textul poate avea cuvinte necunoscute) sau la ameliorarea fluenței (elevii ar trebui să se confrunte cu un text cu puține sau fără cuvinte necunoscute). Procesul de citire implică analiza, sinteza, generalizarea, inferența și prognozarea, având un rol educativ și educațional semnificativ. Citirea se realizează cu voce tare, cu o atenție deosebită la dicție. Percepția, vocalizarea internă, mecanismele de memorie pe termen scurt și lung, prognoza și înțelegerea funcționează în mod specific în lectură, deoarece se bazează pe percepția vizuală mai degrabă decât pe cea auditivă. Se va utiliza un fragment din literatura clasică cu indicația de a citi întregul roman. Mai jos avem un fragment din romanul *Great Expectations* (”Marile speranțe”) de Charles Dickens.

- ***Citiți următorul text, completând spațiile punctate:***

The number of the days had risen to ten, when I saw a greater change in him than I had seen yet. His ….. were turned towards the door, and lighted up as I entered.

“Dear boy,” he said, as I sat down by his bed: “I thought you was…... But I knowed you couldn’t be that.”

“It is just the time,” said I. “I waited for it at the gate.”

“You always waits at the gate; don’t you, dear boy?”

“Yes. Not to lose a moment of the time.”

“Thank’ee dear boy, thank’ee. God bless you! You’ve never deserted me, dear ……”

I pressed his …..in silence, for I could not forget that I had once meant to desert him.

“And what’s the best of all,” he said, “you’ve been more comfortable alonger me, since I was under a dark cloud, than when the sun shone. That’s best of all.”

He lay on his back, breathing with great difficulty. Do what he would, and love me though he did, the light left his face ever and again, and a film came over the placid look at the white ceiling.

“Are you in much pain to-day?”

- ***Continuați discuția cu cel puțin 5 replici. Analizați din punct de vedere gramatical.***

Acesta este un exercițiu de creație și un mod de verificare a înțelegerii textului

Textul integral poate fi citit aici: https://etc.usf.edu/lit2go/140/great-expectations/2600/chapter-56/

Obiectivul 2. Învățarea prin muzică.

Activitatea 2

Descriere: Cântatul este un mod amuzant și interactiv de învățare a limbajului. Într-o primă etapă, se ascultă o melodie. Se dă o fișă care conține textul scris parțial. Se ascultă din nou melodia și se completează spațiile libere. În limita posibilităților, se va organiza un concurs de karaoke. Prin utilizarea inteligentă a repetiției, a ritmului și a melodiei, se realizează o memorare rapidă a cuvintelor și a frazelor nou învățate. Cântatul oferă o expunere crescută la vocabular prin repetare și creează oportunități de a completa cuvintele lipsă. Din punct de vedere neurolingvistic, cântecele sunt extrem de utile pentru învățarea limbilor, deoarece activează ambele emisfere ale creierului prin expunerea persoanei la un stimul care conține atât muzică, cât și cuvinte.

I Can Make It **(Take That)**

I'm tired of closing my eyes, to picture you in my mind .....

Not sure where I want to be, so close to finding my dream

We need to hold on to all the times we spoke of love

Now I pray to God above that someday I can find the door

I'm looking for

I can make it, I know I can……

I can make I know I can

We can make this work together

It's not a lonely man's dream, it's just that now that there's been

A taste of love in my life

That I refuse to return, I've got so much to learn

How can it feel as though I've reached the top of this steep hill…….

Now I have the faith I've needed to believe

'Cause you know what this love means to me

You know how it feels when I can see it in your face

That you're missing me now, you feel I've let you down

You've gotta hold on, you've gota reach out and believe.……

We can make it, we can make it together

Textul integral și melodia pot fi consultate la următoarele adrese: https://www.versuri.ro/versuri/take-that-i-can-make-it/; (Take that i can make it (lyrics) - YouTube)

Obiectivul 3. Învățământul ludic, prin joc, este o metodă stimulativă și creativă.

Activitatea 3

Descriere: Prin joc se asimilează mai ușor noțiunile noi, atmosfera este mai relaxată, favorizând creația și imaginația. Învățarea devine mai ușoară, mai plăcută și chiar mai eficientă.

Jocuri, cuvinte încrucișate, enigme

Kahoot – s-a jucat pe grupe de subiecți. Se cerea să aleagă răspunsul corect, iar în final au fost anunțați câștigătorii. Este un joc de precizie, cunoștințe și viteză. Primul care răspunde corect este considerat câștigător.

Online categories – elevilor li se propune o literă. Ei au la dispoziție o sută de secunde, timp în care trebuie să scrie cât mai multe cuvinte care încep cu litera dată – cuvinte legate de un set de categorii, generate automat de computer. Jocul se poate derula între colegii de clasă, dar și online, cu persoane din întreaga lume.

Skribbl – este un joc online care le oferă elevilor o definiție și litera de început a unui cuvânt. Ei au două minute să ghicească zece cuvinte. Toate încep cu aceeași literă. Elevul care a ghicit cele mai multe cuvinte este câștigătorul.

Obiectivul 4. Identificarea caracteristicilor unei societăți interculturale, determinarea tezaurului cultural.

Activitatea 4

Descriere: Se proiectează o vizită virtuală la un muzeu din Anglia: British Museum, London, United Kingdom — Google Arts & Culture (https://www.britishmuseum.org/collection/galleries).

Subiecții se împart în grupuri mici. Se vizionează câte o galerie pe rând. Fiecare grup își va alege una și va răspunde la următoarele întrebări: *Cunoașteți informații despre această expoziție? Ce detalii remarcați ca fiind specifice zonei, culturii, perioadei istorice reprezentate? Pe baza a ceea ce ați vizionat, realizați o lucrare în care să prezentați ce alte aspecte legate de expoziția respectivă mai cunoașteți, ce lipsește din expoziție sau este slab reprezentat și să spuneți de unde ați aflat informațiile (școală, televiziune, lectură suplimentară).* Muzeul reprezintă un prețios instrument de știință și educație, care cultivă prin zestrea sa o legătura strânsă între trecut și prezent.

Obiectivul 5. Acceptarea celorlalți prin cunoașterea culturii materiale

Activitatea 5

Descriere: Datorită tehnologiei, putem vizita un oraș, putem vedea cum se îmbracă, ce fac, cum se deplasează locuitorii unei țări, fără să călătorim acolo personal.

Distribuiți pe videoproiector linkul de mai jos. Putem vedea imagini dintr-o localitate aleasă de noi. Subiecții trebuie să descrie ceea ce văd, subliniind particularitățile și diferențele față de țara natală [5].

Se poate vizita online un oraş. Putem vedea şi analiza cum arată locuinţele, mijloacele de transport, cum se îmbracă oamenii, cum este clima sau cât de aglomerată este o localitate. Se realizează o lucrare individuală, în care se prezintă diferenţele şi asemănările dintre localitatea natală şi cea privită online. Fiecare dintre subiecţi împărtăşeşte experienţe din excursii, povesteşte dacă a cunoscut persoane de cetăţenie străină. Se desfăşoară jocul *Mit/adevăr* sau se discută particularităţi ale culturii şi civilizaţiei unei ţări.

Obiectivul 6. Să-i cunoaştem pe ceilalţi mai bine.

Activitatea 6

Descriere: Se organizează prezentări orale şi scrise, discuţii dirijate, dezbateri. Metoda dezbaterii ajută la formarea unei culturi a dialogului, sporeşte dorinţa de a învăţa şi promovează implicarea în bunul mers al comunităţii. Subiecţii vor putea examina critic declaraţiile celor din jur, trăgând propriile concluzii bine informate asupra unor teme cruciale. Discuţia liberă în limba engleză ajută la îmbogăţirea şi fixarea cunoştinţelor, creşterea stimei de sine şi a dorinţei de cunoaştere. Prin exerciţiile de dezbatere vom reuşi să înţelegem mai bine societatea interculturală, respectul şi deschiderea faţă de ceilalţi, toleranţa, puterea de a acţiona împreună.

Teme de dezbatere:

1. *Monarhia este o formă de guvernare preferabilă republicii;*
2. *Uniforma în şcoli;*
3. *Brexit;*
4. *Limba engleză – limbă internaţională;*
5. *Avantajele/dezavantajele mutării cu traiul în Anglia;*
6. *Diferiţi, dar egali.*

Obiectivul 7. Identificarea actelor normative internaţionale şi naţionale cu referinţă la educaţia interculturală. Utilizarea adecvată a terminologiei de specialitate.

Activitatea 7

Descriere: Exerciţii de analiză a secvenţelor din acte legislative. Reflectarea diversităţii etnice în actele legislative, problema minorităţilor naţionale. Studiul Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului, al Convenţiei Naţiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului. Multiculturalismul are implicaţii politice, economice şi sociale datorită coexistenţei diverselor modalităţi de situare a omului în societate şi a modului în care fiecare entitate culturală luptă pentru recunoaşterea de către statul de drept. Integrarea europeană în domeniul culturii înseamnă apărarea şi promovarea diversităţii: patrimoniul imaterial şi material, creaţia artistică, mentalităţile, tradiţiile şi obiceiurile, limbile popoarelor şi colectivităţilor – toate sunt elemente ale acestui deziderat.

Obiectivul 8. Exprimarea multiculturalismului prin desen.

Activitatea 8

Descriere: Elevii vor realiza un desen, o schiţă, o reprezentare grafică a ceea ce înseamnă multiculturalismul pentru ei şi vor prezenta posterul în faţa clasei.

Obiectivul 9. Reflecţia asupra semnificaţiei multiculturalismului.

Activitatea 9

Descriere: Elevii vor scrie un eseu despre ceea ce semnifică multiculturalismul pentru ei.

Obiectivul 10. Înţelegerea profundă a propriei culturi şi sentimentul identităţii ca bază a respectului şi a atitudinii deschise faţă de diversitatea exprimării culturale.

Activitatea 10

Descriere: Se împarte clasa în grupuri mici. Fiecare grup realizează un referat la tema *Crăciunul în ţara (...): tradiţii, obiceiuri, credinţe*. Un grup va pregăti un referat despre Crăciunul în ţara natală, punând accent pe particularităţile sărbătorii în funcţie de regiunile ţării.

În concluzie: Prin rezolvarea sarcinilor din proiectul propus, se doreşte îmbunătăţirea competenţelor multiculturale şi de comunicare. Dezvoltarea competenţelor multilingvistice prin studierea aspectelor culturale în vederea stimulării interesului elevilor pentru cultura şi civilizaţia străină, arta convieţuirii, respectul şi deschiderea faţă de ceilalţi, toleranţă şi renunţarea la stereotipuri şi prejudecăţi – toate reprezintă deziderate ale societăţii de mâine. Doar prin cunoaşterea altor culturi putem să le înţelegem şi să le respectăm.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş C. Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale. Iaşi: Polirom, 2000. 283 p.
2. Declaraţia universală UNESCO privind diversitatea culturală, 2001.
3. https://www.eur-lex.europa.eu/
4. https://www.scribd.com/document/490465008/suport-curs-Formarea-competentelor-prin-metode-alternative
5. https://www.instantstreetview.com/@51.500235-0.126093,-117.88h,5p,1z,PR03qao-Uww3I1n0SnWTcw
6. https://www.britishmuseum.org/collection/galleries

Activitatea Spațiului Sigur din incinta Centrului Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău

Cel de-al treilea Spațiu Sigur inaugurat în mun. Chișinău de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), în cadrul *Inițiativei de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, își are sediul în Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău (COTN).

Spațiul Sigur își propune să contribuie la recuperarea și integrarea psihosocială a refugiaților din Ucraina – copii, adolescenți, tineri, femei și vârstnici, precum și la dezvoltarea personală a tuturor celor interesați de oferta sa de servicii.

Programul Spațiului Sigur a fost elaborat în funcție de nevoile, interesele și vârsta grupului-țintă, având în vedere direcțiile strategice ale *Inițiativei de sprijinire a refugiaților*: dezvoltarea deprinderilor de viață și acces la educație pentru sănătate, prevenirea violenței în bază de gen, edificarea rezilienței emoționale, referirea la servicii de sănătate reproductivă, promovarea bunăstării psihosociale și a incluziunii sociale. Fiecare dintre activitățile planificate are loc de 2 ori pe săptămână și durează o oră și jumătate:

- *Mod sănătos de viață;*
- *Educație digitală;*
- *Limba română;*
- *Artă teatrală;*
- *Plastică și pantomimă;*
- *Artă aplicată;*
- *Artă fotografică;*
- *Activități sportive.*

Fiind o instituție de învățământ extrașcolar, având o bogată experiență în furnizarea de servicii educaționale copiilor și tinerilor în domeniile horticultură, floricultură, apicultură și plante medicinale, floristică, design de landșafturi, zoologie și ecologie, COTN a inclus în grilă și o activitate ”de profil” – *Grădinărit,* axată pe cultivarea și îngrijirea florilor, a legumelor și a pomilor fructiferi pe lotul experimental propriu.

Toți cei care trec pragul Spațiului Sigur beneficiază de ședințe gratuite de consiliere psihologică, individuală și de grup, precum și de ședințe de informare privind sănătatea sexuală și reproductivă și drepturile aferente domeniului, planificarea familială și metodele moderne de contracepție, prevenirea infectării cu HIV și cu alte boli cu transmitere sexuală, cultivarea unui comportament de solicitare a îngrijirilor medicale și de protejare a propriei sănătăți etc.

Participanții la activități, al căror număr variază de la 8 la 18 persoane, se implică cu interes în învățare, realizarea sarcinilor, discuții.

Spațiul Sigur a fost dotat cu mobilier, calculatoare, televizor Smart, echipament sportiv, jocuri de masă, articole de papetărie, o bibliotecă cu 250 de volume, pentru desfășurarea de activități de dezvoltare a deprinderilor de viață, de consiliere de specialitate, de învățare (inclusiv la distanță), de socializare și de petrecere a timpului liber, într-un cadru prietenos, lipsit de riscul discriminării și de orice formă de violență.

Mariana VATAMANU

This project is funded by the European Union

Formare continuă oferită de proiectul *Platforma EDUCAȚIE*

În perioada septembrie-octombrie curent, în cadrul proiectului *Platforma EDUCAȚIE* al programului Uniunii Europene *Măsuri de promovare a încrederii*, implementat de PNUD Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat trei activități de formare.

1. Seminarul *Formarea competențelor de lucru în echipă.* A avut loc pe data de 23 septembrie, cu participarea fizică a 16 cadre manageriale și didactice de pe ambele maluri ale Nistrului, de la toate treptele de învățământ. Seminarul și-a propus să contribuie la dezvoltarea competenței de muncă în echipă, una dintre competențele sociale fundamentale, necesară pentru o activitate eficientă în orice organizație. Desfășurat într-un *context interactiv, de cooperare,* cu studii de caz și simulări de situații în spirit de echipă, acesta a abordat o serie de subiecte de primă importanță ale domeniului, punând accentul pe un schimb susținut de informații și practici între participanți. Studiul s-a bazat pe: detalierea conceptului de *echipă*, a etapelor de formare și a rolurilor specifice acesteia, a caracteristicilor unei echipe de succes și a valorilor asumate, a calităților esențiale ale membrilor săi; decodificarea conceptului de *muncă în echipă* și a pașilor necesari a siguranței eficienței acesteia; înțelegerea conceptului de *cultura calității în instituția educațională*. Formator: Elena CREANGĂ.

2. Seminarul *Formarea competenței de rezolvare a conflictelor.* A avut loc pe data de 13 octombrie, cu prezență fizică, participanți fiind 16 conducători de instituții de învățământ și profesori de pe ambele maluri ale Nistrului. Demersul a fost centrat pe definirea termenului de *conflict* și înțelegerea esenței fenomenului desemnat de acesta, a cauzelor și a surselor sale, a structurii, a trăsăturilor și a comportamentelor ce-l caracterizează. Accentul a fost pus pe însușirea unor strategii de prevenire a conflictelor, dar

și de comunicare eficientă, de negociere și de cooperare în cadrul conflictelor, a tehnicilor și a celor 10 reguli de aur de rezolvare constructivă a acestora. Formatori: Elena CREANGĂ și Ludmila ȘCHIOPU.

3. Seminarul *Dezvoltarea inteligenței emoționale: cheia succesului.* A avut loc pe data de 27 octombrie, online, sincron, cu două grupe de cursanți din Republica Moldova și din România, circa 85 de cadre manageriale și didactice. Seminarul și-a propus câteva obiective: cunoașterea domeniilor inteligenței emoționale, a impactului acesteia asupra relațiilor interpersonale; dezvoltarea abilităților de gestionare a emoțiilor; stabilirea propriei scale de maturitate emoțională; însușirea tehnicilor de dezvoltare a inteligenței emoționale. Formatori: Svetlana ȘIȘCANU și Olesea FRUNZE.

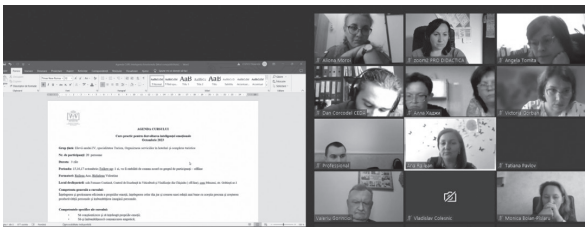
Activitățile, gândite în cheia cadrului ERRE, au inclus prezentări și exerciții interactive, care au solicitat atenția și implicarea deplină a participanților.

Mariana VATAMANU

Programul *Formarea continuă a formatorilor*

În perioada 28 iunie-14 septembrie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a derulat programul *Formarea continuă a formatorilor*, având drept beneficiari 15 cadre manageriale și didactice din învățământul profesional tehnic cu profil agricol și automobilistic. Instruirea a avut loc cu sprijinul proiectului *Creativo*, implementat de Centrul de Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri (CEDA).

Conținuturile abordate pe parcursul instruirii, realizată – atât cu prezență fizică, cât și la distanță – de formatorii Valeriu GORINCIOI, Angela TOMIȚA și Sergiu COCEAȘ, au vizat formarea competențelor necesare proiectării și desfășurării unui demers construit pe fundamentele pedagogice și psihologice ale andragogiei (conceptualizarea unui training în auditoriu sau online; respectarea algoritmului de utilizare a tehnicilor de lectură, de organizare

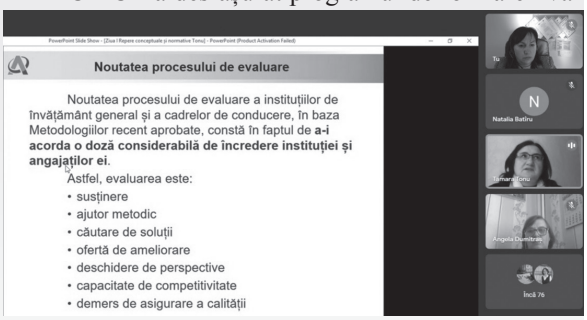


grafică a informației, de scriere și discuție, de argumentare; aplicarea principiilor și a recomandărilor științifice pentru tehnicile interactive etc.).

Programul s-a încheiat cu o sesiune de follow-up, pentru care participanții au elaborat proiectul unui curs adresat adulților, cu detalierea unei secvențe didactice, în cheia cadrului ERRE. Prezentările au demonstrat cunoașterea particularităților de vârstă ale segmentului de beneficiari; a *cadrului* de învățare și gândire Evocare, Realizare a sensului, Reflecție, Extindere; a strategiilor de lucru (*Scriere liberă, Asocieri libere, Brainstorming, GP, 6 Cum?, Diagrama Venn, Mozaic, Predare complementară, SINELG, Simulare, Brawriting* etc.) și a sarcinilor caracteristice fiecărei etape; a platformelor și a instrumentelor TIC eficiente în educația adulților (Google, Menti, Prezi, LearningApps, GoogleClassroom, Youtube, Jamboard, LearningApps, GoogleClassroom etc.); a modalităților de diminuare a barierelor în învățare; a specificului relației de mentorat etc.

Pe întreaga durată a programului, cursanții au învățat, au reflectat și au acționat dintr-o nouă perspectivă, cea de viitori formatori.

Programul *Evaluarea calității în învățământul general*



În perioada 4-20 octombrie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat programul de formare *Evaluarea calității în învățământul general*, acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. Acesta a fost realizat online cu participarea a două grupe de cursanți – 43 de manageri din educația timpurie și 81 de manageri școlari, avându-i ca formatori pe Olga TARLEV și Jana ZEAMĂ, Tamara TONU și Sergiu OREHOVSCHI.

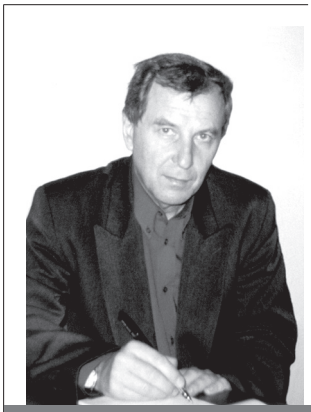
Timp de patru zile de training (gr. I – 4, 6, 7, 11 octombrie; gr. II – 11, 13, 18, 20 octombrie), au fost abordate aspecte metodologice de evaluare a calității serviciilor educaționale; repere conceptuale privind evaluarea instituțiilor și a cadrelor de conducere din învățământul general, componentele managementului calității educației; perspectivele de asigurare a calității procesului de învățământ; procesul de elaborare a raportului de activitate al instituției/al managerului; obiectivele, baza metodologică, procedura de organizare și desfășurare a procesului de evaluare a cadrelor de conducere și instrumentele aferente acestui proces etc. Instruirea teoretică a fost secondată de realizări de exerciții și teste formative.

Cursanții au avut de pregătit câteva teme de casă, constând inclusiv în completarea cu dovezi și constatări pentru 2 indicatori a unei secvențe de raport de evaluare a instituțiilor educaționale și a unei secvențe de raport de evaluare a cadrelor de conducere din învățământ. Lucrările au fost prezentate în plen, fiind analizate detaliat, formatorii și cursanții venind cu recomandări de îmbunătățire, acolo unde a fost cazul.

Clubul *PAIDEIA*

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță înscrierea la ședințele online ale Clubului *PAIDEIA*. Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA* își propune și în continuare să susțină dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și cel universitar, să ofere un context favorabil unui transfer direct de informații și experiență, precum și unui schimb valoros de bune practici. Pentru perioada noiembrie-decembrie 2022, Clubul vine cu o nouă ofertă de subiecte de actualitate pentru cei interesați de îmbunătățirea demersurilor la clasă și din instituție.

Tema activității	Data	Ora	Moderatori
Comunitate educațională dezvoltată prin proiect didactic (disciplina *Istorie*)	18.11.22	15.00–17.00	Daniela VACARCIUC
Realizarea eseului argumentativ (inclusiv la examenul de bacalaureat)	25.11.22	15.00–17.00	Rodica GAVRILIȚĂ
Evaluarea digitală ca metodă de instruire	02.12.22	15.00–17.00	Sergiu COCEAȘ/ Elena NICOLAEV
Tehnici eficiente de eliberare a fricilor	16.12.22	15.00–17.00	Svetlana ȘIȘCANU



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

CZU 378.01 | doi.org/10.5281/zenodo.7271253

Rezumat: *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este determinată de modelul de formare inițială și continuă adoptat la nivel de politică a educației, construit în funcție de competențele pedagogice, psihologice și sociale angajate cultural, individual și comunitar, deontologic și axiologic. Calitatea sa reflectă: a) stabilitatea conceptelor pedagogice implicate în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității cadrului didactic; b) complexitatea și profunzimea competențelor pedagogice proiectate și dobândite în timp, la nivel individual și social (comunitar, deontologic, cultural); c) consistența statutului deontologic asumat și a rolurilor pedagogice extinse în timp; d) superioritatea studiilor pedagogice parcurse în ciclurile universitare consacrate, de licență și masterat (didactic), cu deschideri și spre doctorat (profesional și academic).*

Consistența statutului deontologic al cadrului didactic constă în calitatea sa de specialist în educație, realizată pe baza unei/unor discipline științifice (Limba română, Matematică, Biologie, Fizică, Geografie, Istorie, Economie, Psihologie etc.) însușite în context formal universitar, care permite îndeplinirea rolurilor pedagogice multiplicate la nivel școlar și extrașcolar, didactic și extradidactic.

Superioritatea studiilor pedagogice parcurse este validată social în cadrul formal universitar, organizat în acord cu "modelul Bologna", în ciclurile proiectate pentru a asigura specializarea largă, la nivel de licență, aprofundată la nivel de masterat (didactic), cu deschideri ample spre doctorat (profesional și academic).

Cuvinte-cheie: *competențe pedagogice, cunoștințe pedagogice de bază, dezvoltare profesională, formare-dezvoltare inițială și continuă, modelul culturii pedagogice, roluri pedagogice, statut deontologic.*

Abstract: *The professional development of teaching staff is determined by the initial and continuous training models adopted at educational policy level and constructed according to the educational, psychological, and social skills that are to be involved in a cultural, individual, and community manner, deontologically and axiologically. The quality of this professional development reflects, a), the stability of the educational concepts involved in the training and permanent development of the teacher's personality; b), the complexity and profundity of the educational qualities that had been planned and obtained over time, at both individual and social (community, deontological, and cultural) level; c), the consistency of the assumed deontological status and of the educational roles that had been extended over time; d), the superiority of the teacher training obtained at the relevant university cycles – License and Master's, with overtures towards a doctoral (professional and academic) degree.*

The consistency of the deontological status of the teacher resides in their quality as a specialist in education based on one or more academic subjects (such as Romanian Language and Literature, Mathematics, Biology, Physics, Geography, History, Economics, Psychology etc.), which they have mastered in a formal university context in order to be able to perform various educational roles, multiplied at school and extra-school, didactic and extra-didactic level.

The superiority of their pedagogical education is socially validated in a formal university framework, which is currently organized according to the Bologna model, in cycles that had been designed to ensure a wide specialization at License level, with a further in-depth focus at Master's and Doctoral level.

Keywords: *educational skills, basic educational knowledge, professional development, initial and further training and development, an educational culture model, educational roles, deontological status.*

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este determinată de *modelul de formare* inițială și continuă adoptat la nivel de *politică a educației,* validat în plan *pedagogic* și *juridic*. *Modelul de formare inițială și continuă* a cadrelor didactice este construit la nivel *academic* prin *curriculumul pedagogic,* conceput, organizat, planificat și realizat-dezvoltat în cadrul specific învățământului superior, universitar, în context deschis, propriu societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Politica educației adoptată promovează „un management al programelor de formare" a cadrelor didactice, inițială și continuă, structurată la nivelul unui *curriculum pedagogic comun,* necesar profesorilor de la toate treptele de învățământ (preșcolar, primar, secundar gimnazial, liceal și profesional, universitar/licență, masterat, doctorat) și de la toate disciplinele de învățământ (*Limba română, Limba străină, Istorie, Geografie, Economie, Psihologie etc.; Matematică, Informatică, Fizică, Chimie, Biologie* etc.; *Educație tehnologică, Educație estetică/Muzică, Arte plastice etc., Educație fizică* etc.).

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, inițială și continuă, susținută la nivel de *politică a educației* este validată *pedagogic* – prin *curriculumul pedagogic universitar comun* profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ – și *juridic*, prin deciziile de ordin *normativ* adoptate *legislativ* (*Legea învățământului* etc.).

Curriculumul pedagogic universitar este validat pedagogic în funcție de *modelul cultural* construit în raport de *competențele* pedagogice angajate, care pot fi dobândite și perfecționate în timp concentric, în condiții de *formare-dezvoltare* inițială și continuă. *Competențele pedagogice* definesc *obiectivele psihologice*, generale și specifice ale procesului de formare-dezvoltare inițială și continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ. Ele vizează *înțelegerea* și *analiza-sinteza* problematicii *educației* specificată în cadrul *instruirii*, aplicată eficient, flexibil, critic, inovator în activitatea de *proiectare curriculară* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Sunt dobândite și perfecționate la nivelul *produsului,* obținut prin asimilarea, interiorizarea și valorificarea *cunoștințelor pedagogice de bază*: a) *teoretice* – concepte, modele, axiome, legi, principii, referitoare la educație/instruire/proiectare curriculară a educației și a instruirii; b) *aplicative* – deprinderi și priceperi de rezolvare de probleme și situații-problemă pedagogice, școlare și extrașcolare, didactici generale și particulare; c) *condiționale – valorile pedagogice* generale (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) și *atitudinile psihologice* (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) *pozitive,* care condiționează interiorizarea și utilizarea eficientă *extinsă* și *permanentă* a tuturor cunoștințelor pedagogice teoretice și aplicative necesare pe tot parcursul carierei didactice.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice are *un caracter deschis*, confirmat teoretic și practic, conceptual și organizațional (instituțional), în condițiile unui proces de formare inițială și continuă, care implică *învățarea/autoînvățarea de calitate*, extinsă și profundă, reactivă, productivă, proactivă, durabilă pe tot parcursul carierei didactice. Este determinată de *modelul* care validează *cultura pedagogică a profesorului*: a) *generală*, consolidată epistemologic și social; b) *specifică* (*aprofundată intradisciplinar*, *interdisciplinar*, *pluridisciplinar*/*multidisciplinar*, *transdisciplinar*) și *practică*/*aplicată* didactic și extradidactic, în contextul propriu fiecărei trepte și discipline de învățământ.

Cultura pedagogică generală angajează *competențele pedagogice generale* necesare profesorului pe tot parcursul carierei sale didactice, exprimate psihologic prin capacitatea acestuia de *definire conceptuală*, de *înțelegere* (aprofundată și contextuală), de *aplicare* (extinsă și profundă), de *analiză* (teoretică și operațională), de *sinteză* (productivă și *creativă*/inventivă, inovatoare, emergentă), de *evaluare critică* (externă și internă), a educației, a instruirii, a *proiectării curriculare* a educației și a instruirii la toate treptele și disciplinele de învățământ. Este dobândită, exersată și perfecționată continuu prin studiul concentric al *cunoștințelor pedagogice de bază,* definite și analizate de *științele pedagogice fundamentale*/*științele fundamentale ale educației* (aflate la baza construcției epistemologice și sociale a tuturor științelor educației, mai vechi sau mai noi):

1. *Teoria generală a educației*. Obiect de studiu specific = *educația*, definită și analizată la nivelul *dimensiunilor* sale: *obiectivă* (sferă de referință, funcție și structură de bază); *subiectivă* (finalitățile educației); *axiologică* (valorile/conținuturile generale ale educației); *exprimării* (formală, nonformală; informală); *metodologică* (metodele de educație); *evaluării* (inițială, continuă, finală); *contextuală* (sistem de educație/învățământ), *normativă* (axiomele, legile, principiile – educației); *cercetării* (fundamentală, operațională).
2. *Teoria generală a instruirii*/Didactica generală. Obiect de studiu specific = *instruirea*, definită și analizată ca principal *subsistem al activității de educație*, desfășurată în cadrul procesului de învățământ, organizat formal și nonformal, pe trepte și discipline de învățământ/activități didactice organizate formal/școlar, dar și nonformal/extrașcolar.

3. *Teoria generală a curriculumului*. Obiect de studiu specific = *proiectarea curriculară a educației și a instruirii* la nivel de *sistem* (reforma curriculară a sistemului de învățământ) și de *proces de învățământ* (*documentele curriculare*: *fundamentale* – planul de învățământ, programele școlare sintetice/pe trepte de învățământ; manualul profesorului/metodica disciplinei de specialitate; operaționale: programele școlare analitice/anuale, manuale și auxiliarele școlare).
4. *Teoria generală a cercetării pedagogice*. Obiect de studiu specific = *cercetarea educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, realizată la nivel de: *cercetare fundamentală* (istorică și teoretică), cu scop general de consolidare, maturizare și emancipare epistemologică și socială permanentă a pedagogiei ca știință specializată în studiul educației; *cercetare aplicată*, *operațională*, experimentală, cantitativă, calitativă, cu scop general de perfecționare a practicii educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii.

Cultura pedagogică specifică angajează *competențele pedagogice specifice* în funcție de care este realizată *aprofundarea cunoștințelor de bază*, la nivel: a) *intradisciplinar*: teoria educației morale, teoria educației estetice etc. (științe pedagogice elaborate prin aprofundarea specială a unor conținuturi generale ale educației): teoria comunicării didactice (predării), teoriile învățării (abordate pedagogic, ca modele de instruire, prescriptive și normative); teoria evaluării (științe pedagogice elaborate prin aprofundarea specială a acțiunilor integrate curricular în orice activitate de instruire: predarea, învățarea, evaluarea); b) *interdisciplinar*: psihologia educației, sociologia educației; managementul educației (organizației școlare, clasei de elevi, programelor educaționale); psihologia curriculumului; sociologia curriculumului, managementul curriculumului etc.

Cultura pedagogică aplicată angajează competențele pedagogice specifice proiectate la nivelul liniei de intersecție dintre *formarea pedagogică* (generală și specifică/aprofundată) – *formarea metodologică – formarea de specialitate* (realizată în paralel cu formarea pedagogică sau înaintea acesteia), în funcție de care sunt avansate următoarele studii și activități pedagogice universitare:

I. *Pedagogia treptei de învățământ/vârstei psihologice*: *Pedagogia învățământului preșcolar, Pedagogia învățământului primar; Pedagogia învățământului profesional* etc.
II. *Didacticile particulare*, construite *curricular* prin aplicarea *didacticii generale* la contextul specific fiecărei trepte și discipline de învățământ, raportată la structura epistemologică a conținutului procesat pedagogic (prin transpunere didactică etc.): Didactica limbii române în învățământul primar/secundar (gimnazial, liceal); Didactica matematicii în învățământul primar/secundar (gimnazial, liceal) etc.
III. *Practica pedagogică a profesorului*: de observare, de asistență, de realizare la nivel de: a) *activități didactice* (lecții etc.), *organizate formal*; b) *activități didactice/educative organizate nonformal* (cercuri de specialitate/tematice etc.; consultații individuale și de grup etc.); c) *activități organizate nonformal* în condiții de *parteneriat pedagogic* (cu familia, cu comunitatea educațională locală etc.).

Dezvoltarea profesională permanentă a cadrului didactic, fundamentată, conturată, anticipată și perfecționată la nivel de formare inițială și continuă (pedagogică – metodică – practică/de o anumită specialitate științifică, artistică, tehnologică etc.) are *un caracter global* și *deschis*, consistent și permanent. Aceste caracteristici, în evoluție specială în sistemele postmoderne de învățământ, susțin și consolidează calitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin:

1. *Stabilitatea conceptelor pedagogice* implicate în *formarea-dezvoltarea permanentă* a personalității cadrului didactic, realizată în funcție de trei *criterii de ordin epistemologic*: *sfera de referință*, *funcția generală* și *structura de bază*. Avem în vedere *conceptele pedagogice fundamentale,* care definesc și analizează o realitate psihosocială, extrem de extinsă și de complexă, la un nivel de maximă generalizare și abstractizare, care permite valorificarea metodologică și practică, în orice context determinat sau/și deschis:

a. *Educația* = ansamblul de *activități formative* (organizate și planificate *formal* și *nonformal*) și de *influențe formative*, neorganizate, neplanificate, desfășurate *informal*, realizate în cadrul sistemului de educație/învățământ, cu *funcție generală* de *formare-dezvoltare permanentă* a personalității, necesară pentru integrarea acesteia în societate pe termen scurt, mediu și lung, angajată la nivelul *corelației* dintre *educator* (profesor) și *educat* (elev), care constituie *structura de bază* a educației.
b. *Instruirea* = principalul subsistem al educației realizat în cadrul procesului de învățământ, principalul subsistem al sistemului de învățământ, cu funcție generală de formare-dezvoltare a preșcolarului, școlarului (mic, mediu, mare), studentului etc. în vederea integrării în viitoarea treaptă de învățământ și în viața socială (comunitară, civică, profesională etc.), cu *structură* multidimensională: a) *de bază* (corelația profesor

– elev; informare – formare-dezvoltare pozitivă; evaluare – autoevaluare); b) *de organizare* a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) la nivel general (instruire: formală – nonformală), particular (instruire: frontală, pe microgrupe, individuală), concret (lecție etc.); c) *de planificare* la nivelul conexiunii dintre obiective, conținuturi (de bază), metode didactice, strategii de evaluare; d) *de realizare-dezvoltare* în context deschis, la nivelul interdependenței dintre acțiunile de *predare-învățare-evaluare*, reglată-autoreglată prin strategia de *evaluare continuă*, *formativă/autoformativă*.

c. *Proiectarea curriculară a educației și a instruirii* = activitate prospectivă de anticipare a rezultatelor educației/instruirii, centrată asupra *finalităților educației de sistem* (idealul educației și scopurile generale ale educației) și *de proces* (obiectivele generale, specifice, concret/operaționale ale educației/instruirii) construite la nivelul *interdependenței* dintre *cerințele față de educație și educat* (elev): *psihologice* (definite în termeni de *competențe*) și *sociologic/sociale* (definite în termeni de *conținuturi de bază*, validate social), realizate prin *metode de educație/instruire* eficiente și *strategii de evaluare inițială* (diagnostică și predictivă), *continuă* (*formativă/autoformativă*) și *finală* (sumativă, cumulativă), (auto)perfectibile în context deschis, intern și extern.

2. *Complexitatea socială* și *profunzimea psihologică* a competențelor pedagogice proiectate și dobândite în timp, sunt angajate la nivel individual și social. La nivel *individual*, *competențele pedagogice* angajează capacitățile profesorului de *înțelegere, aplicare, analiză, sinteză* și de *evaluare critică* a problematicii educației/instruirii/proiectării curriculare a educației/instruirii la toate treptele și disciplinele de învățământ. La nivel *social*, angajează capacitățile profesorului de valorificare optimă a resurselor superioare ale educației/instruirii/proiectării educației și instruirii, validate *social*, semnificative în plan cultural, comunitar, civic, economic, spiritual etc.

3. *Consistența statutului deontologic* asumat și a *rolurilor pedagogice* extinse în timp confirmă evoluțiile înregistrate în pedagogia postmodernă, în contextul cerințelor impuse educației de modelul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere. Profesorii, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, dobândesc, astfel, *statutul de specialist în educație*, realizată prin materia școlară (limba română, matematică etc.) *predată-învățată-evaluată*, la nivel de învățământ primar, secundar (gimnazial, liceal) etc. În contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ, care determină dezvoltarea individuală și socială permanentă a cadrului didactic, rolurile profesorului sunt multiplicate pe fondul consolidării rolului principal, didactic, de predare-învățare-evaluare a materiei școlare (cu specializare unică, dublă sau chiar triplă în învățământul secundar; cu specializare largă în învățământul preșcolar și primar).

În perspectiva perfecționării permanente a activității didactice, realizată în clasa de elevi, profesorul îndeplinește și rolul de *manager* al clasei de elevi; de *profesor-diriginte* (care asigură coordonarea clasei de elevi); de *cercetător* al procesului de învățământ (organizat formal și nonformal); de *partener* al familiei și al comunității locale; de *metodist*, implicat în perfecționarea practicii instruirii în context școlar și extrașcolar; de *consilier* al elevilor și părinților, dar și al altor profesori (ca urmare a calității de *manager al clasei* și de *profesor-diriginte*).

4. *Superioritatea studiilor pedagogice* parcurse necesare pentru a deveni profesor este validată social în cadrul *formal* universitar, organizat în prezent în acord cu „modelul Bologna" în ciclurile proiectate pentru a asigura *specializarea* largă, la nivel de *licență*, *aprofundată* la nivel de *masterat* (didactic), cu deschideri și spre studiile de *doctorat* (profesional și academic). *Dezvoltarea profesională* implică învățarea/autoînvățarea pe tot parcursul carierei didactice necesară pentru adaptarea permanentă a profesorilor la cerințele mediului social (pedagogic, comunitar, economic, politic, sanitar, spiritual etc.), desfășurate dinamic în context deschis. Are la bază valorificarea optimă a culturii pedagogice dobândită la nivel universitar (prin studii de licență, masterat, doctorat), extinsă și aprofundată în cadrul organizațional existent în sistemele postmoderne de învățământ: *Universitate pedagogică*; *Facultate de pedagogie* (*licență* – profesor pentru învățământul preșcolar și primar; pentru *master didactic* pentru profesorii de învățământ secundar care au parcurs un anumit curriculum pedagogic la nivel de *licență*; *doctorat în științele pedagogice/educației*, cu diferite *specializări*: pedagogie istorică, teoria generală a educației, didactica generală, didacticile particulare, managementul educației...), *Departament de Formare a Profesorilor* (integrat în *Universitatea Pedagogică* sau în *Facultatea de Pedagogie*, *Facultatea de Psihologie și Științele Educației*, *Facultatea de Psihologie-Sociologie-Pedagogie* etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Volumul I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
2. Cristea S. Pedagogie. Hărți Conceptuale. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2021.
3. Șerbănescu L., Bocoș M.-D., Ioja I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020.