



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (101), 2017

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 800 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Gabriel ALBU

Valorile și internalizarea lor
(Values and their internalization) 2

EX CATHEDRA

Rima BEZEDE

Managementul participativ – resursă importantă pentru dezvoltare organizațională durabilă
(Participatory management – key resource for sustainable organizational development) 10
Ana VIVDICI

Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional
(Participatory educational management – an imperative of educational leadership) 14
Ala GASNAȘ

Tendențe de aplicare a sistemelor LMS în predarea-învățarea-evaluarea informaticii
(Application trends of LMS systems on teaching-learning-assessment of computer science) 17
Teodora VASCAN

Integrarea și completarea reciprocă a disciplinelor de învățământ
(Integration and cross complementary of study disciplines) 23

DOCENDO DISCIMUS

Pavel CERBUȘĂ

Repere pentru implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale din învățământul general
(Benchmarks to implement standards of professional competence of teachers and managers of general education institutions) 28
Ecaterina MOGA

Autoritatea și responsabilitatea cadrelor de conducere – provocările școlii de astăzi
(Managers' authority and responsibility – challenges for today school) 32
Viorica JUC

Lucrul în echipă – cheia succesului în competiția FIRST® LEGO® League
(Teamwork – the key to success in the FIRST® LEGO® League competition) 34
Elena DAVIDESCU

Strategia trainingului privind dezvoltarea competenței de relaționare în procesul de formare a pedagogilor sociali
(The training strategy regarding the development of relational competence within the process of social pedagogue formation) 37

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Elena ZMEU

Dezvoltarea inteligenței verbale ca prioritate a studiului limbii și literaturii române
(Development of verbal intelligence as a priority of the study of RLL) 41

EVENIMENTE CEPD

Cristina BUJAC

Masa rotundă Proiectul Educația deschisă în Moldova: aici și acum! (faza a II-a)
(Roundtable: The project „Open Education in Moldova: Here and Now!” (phase II) 50
Lilia NAHABA

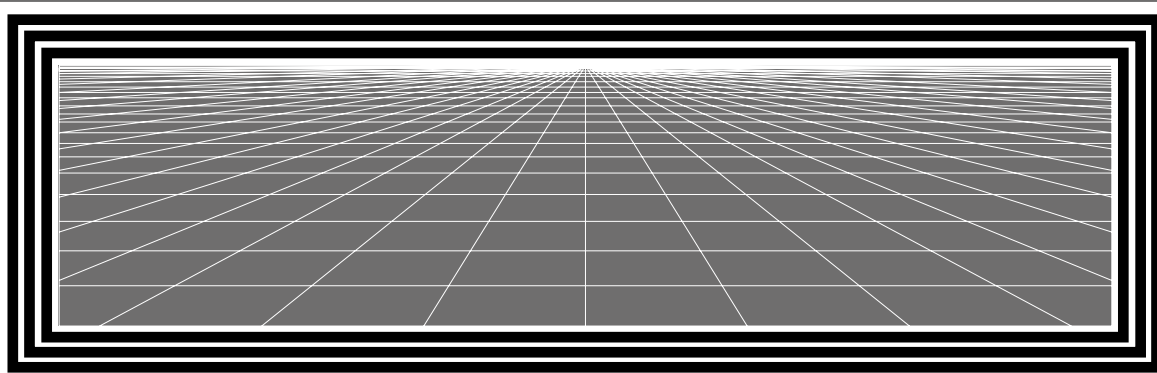
Oportunități pentru dezvoltarea profesională a managerilor din învățământul vocațional
(Opportunities for professional development of managers of vocational education) 51
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Bilanțuri după al treilea an de educație a culturii bunei vecinătăți pe ambele maluri ale Nistrului
(Results after the third year of educating the „Culture for a Good Neighborhood” on both sides of Nistru) 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Managementul organizației școlare
(Management of school organization) 53



QUO VADIS?



Gabriel ALBU

dr. prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești

Valorile și internalizarea lor

Rezumat: *Societatea omenească a presupus, presupune și va presupune existența valorilor (și o anumită structură a lor). Conservarea și transmiterea acestora se face în mod sistematic prin educație. Oricât de mult ne-ar preocupa eficientizarea relației școlii cu cerințele și dinamica pieței muncii, integrarea și utilizarea noilor tehnologii informatice în practica educațională, compararea performanțelor elevilor noștri cu performanțele elevilor din alte țări, nu putem – nu ne este permis – să ignorăm sau să subapreciem importanța/semnificația valorilor (spirituale) în formarea noilor generații. Studiul și-a propus să*

evidențieze faptul că preocuparea pentru interiorizarea valorilor fundamentale ale umanității de către tineri reprezintă – dincolo de constrângerile și de prioritățile momentului – cea mai importantă misiune a educației, în general, și a școlii, în special.

Abstract: *Human society has presumably involves and implies the existence of values (and some of their structure). Their preservation and transmission is done by education. No matter how much we focus on optimization of relationship between the school and the requirements and labor market dynamics, integration and use of new information technologies in educational practice, comparing the performance of our students with student performance in other countries, we can not – we are not allowed – to ignore or underrate the importance/ significance of values (spiritual) in the formation of new generations. The study aims to highlight that concern for internalizing fundamental values of humanity by young people is – beyond the constraints and priorities of the moment – the most important mission of education in general and schools in particular.*

Keywords: *values, internalization of values, pedagogy of values, primary socialization, secondary socialization*

A. SOCIETATEA CONTEMPORANĂ ȘI SCARA EI DE VALORI

Transformările tehnologice, economice și sociale s-au accelerat; am spune că au viteza unui expres. Viața noastră se schimbă într-un ritm nemaiîntâlnit [15, p. 7]. Pare că am intrat într-o altă galaxie: „o galaxie urbană, digitală” [idem, p. 33], în care – potrivit lui K. Nordström și P. Schlingmann (2015) – „cooperarea, în toate formele sale legal permise, naște valoare mai mare decât competiția directă” [15, p. 34].

Totodată, pe lângă cooperare, mai este nevoie – în viziunea acelorași specialiști suedezi – de încredere, modestie, deschidere și acceptarea eșecului [idem].¹ Ne-am trezit într-o călătorie „către un loc unde domnește haosul”, unde

1 K. Nordström și P. Schlingmann (2015) vorbesc de faptul că, în aceste timpuri, este importantă însușirea și practicarea *artei dezînvățării*. În acest demers, „modestia” joacă un rol esențial. „A fi modest este o calitate definită adeseori ca aparținând unei persoane echilibrate. Este vorba despre capacitatea de a ne percepe propriile limite” (p. 38, s.n.).

Apoi, mai este vorba despre *deschidere*. „Dacă modestia implică acceptarea propriilor limite și faptul că putem învăța unii de la alții, deschiderea implică acceptarea faptului că prejudecățile pot fi reanalizate. Că trebuie să ascultăm *cu adevărat*, și nu doar să auzim ce au ceilalți de spus” (pp. 38-39, s.a.).

Urmează, după aceea, *atitudinea noastră față de eșec* (atât față de eșecul propriu, cât și față de eșecul celorlalți). Potrivit specialiștilor suedezi, eșecul este „un pas necesar către evoluție, o etapă a învățării”, căci „într-un eșec există lecții care trebuie însușite și învățate” (idem, p. 39).

Pe scurt, „a fi modest, deschis și a accepta eșecul – reprezintă un punct de pornire excelent pentru învățarea continuă și au-

„totul este lichid” (iar nu numai frica).² Suntem într-un parcurs în care – potrivit lui U. Eco (2016) – societatea însăși se fluidizează (p. 8). Aceasta înseamnă – potrivit celebrului profesor italian – că suntem în situația în care „în lipsa oricărui jalon de referință, totul se topește într-un soi de stare lichidă” [*idem*, pp. 7-8]. În acest tip de societate, atât comunitatea, cât și individul trăiesc „un continuu proces de șubrezire” [*idem*, p. 8].

Astfel:

- Odată cu criza conceptului de comunitate (și a comunității înseși) întemeiată pe valori „ce îi permită individului să se simtă parte a unui tot care ține seama de nevoile sale” [*idem*, p. 7] – își face apariția, susține autorul, „un individualism nestăvilnit, în care nimeni nu mai este tovarășul de drum al celui alt, ci dușmanul de care trebuie să se păzească” [*ibidem*];
- Într-o atare societate, pentru individul lipsit de repere, singurele soluții sunt consumismul și apariția publică cu orice preț: pe de o parte, este vorba de acel consumerism care-l face pe individ „să trăiască de la un consum la altul într-un soi de bulimie fără scop”, părtaș la „această orgie a obiectului râvnit” [*idem*, p. 8]; pe de altă parte, din pricina acestei societăți așa-zis lichide, „în care toți (membrii ei – n.n. – G.A.) sunt într-o criză a identității și a valorilor, neștiind unde să-și caute punctele de referință în funcție de care să se definească, unicul mod de a obține recunoaștere socială este «a fi văzut» cu orice preț” [*idem*, p. 30]. Pentru a nu se afunda „în gaura neagră a anonimatului, în vârtoarea uitării” [*idem*, p. 26], pentru „a-și hrăni sentimentul că există” [*idem*, p. 32], tendința generală a oamenilor pare a fi dorința de a fi văzuți și auziți cu orice preț. Pentru mulți dintre ei, dacă nu pentru cei mai mulți, valoarea de căpătâi o reprezintă *apariția publică* (sau, am putea zice, vizibilitatea). În context, U. Eco (2016) notează: „a fi în văzul lumii, a fi obiectul discuției publice reprezintă o valoare atât de importantă, încât mulți sunt gata să renunțe la ceea ce odată se numea pudoare (sau sentimentul de apărare a ființei noastre intime)” [p. 28]. Toate acestea scot la iveală – potrivit savantului și scriitorului italian – *procesul de pierdere a rușinii* [*ibidem*].³

tentică ce determină, la rândul-i, schimbarea” (*ibidem*).

- 2 Autorii suedezi consideră că, de la o vreme, „ne-am pro-copsit cu o nouă frică, specifică. O frică difuză, volatilă”, pe care Z. Bauman o definește drept *frică lichidă* (2015, p. 23).
- 3 Pentru un interes special față de această temă-provocare, ne permitem să recomandăm și lucrarea lui G. Albu intitulată *Interogație și autointerogație în educație*, apărută în anul

În aceste amalgamate, rapizi și controversate proce-se, pare că totul, sau aproape totul, se reduce la „crearea securității în mijlocul insecurității lichide”, la înțelegerea faptului că „incertitudinea este singurul lucru cert” [15, p. 131].

Trăim într-o piață mobilă, prin care „am transformat planeta noastră într-un imens bazar, într-o perioadă scurtă” [*idem*, p. 11]; asistăm la înmulțirea rolurilor și contactelor sociale, la ciocnirea civilizațiilor și a culturilor, la amplificarea fără precedent a mobilității socioprofesionale. Toate aceste procese ce caracterizează contemporaneitatea întrețin un spațiu social ce potențează relativismul și confuzia morale, în particular, și axiologice, în general. Ele pot duce (îndeosebi la pre-adolescenți, adolescenți și tineri) la fenomene de *vidare*, *indiferență* sau *derută valorică* [12, pp. 419-420, s.a.].

Că ne convine sau nu, ne aflăm în „epoca interesu-lui propriu” [15, p. 73], a *plăcerii imediate* (materiale, trupesti) și a *imitației*.

a. În societate sunt promovate *mentalitatea individualistă și individualismul*.⁴ Epoca noastră, precizează J. Sévillia (2009), „a așezat individul în centrul a tot” [17, p. 36]. Individul-rege a triumfat. În atari circumstanțe, „lipsit de criterii și de repere ce ar ținti dincolo de persoana lui, omul este, potrivit eseisului italian, definitiv lăsat în seama lui, limitat la pulsuniile, pasiunile și dorințele sale” [17, p. 53]. „Acum – ne asigură K. Nordström și P. Schingmann (2015) – se creează individul multinațional” [15, p. 71] și, odată cu el, înțelegem noi, are loc *globalizarea mentalității individualiste*. Întâlnim aproape la tot pasul semnele acestei mentalități: lăcomia, trufia, mândria, înșelăciunea, minciuna, snobismul, trivialitatea, oportunismul, fățărnicia, lingușirea, impostura. Totodată, sunt tot mai rare, în ultimul timp, loialitatea, altruismul, buna credință, generozitatea, cumpătarea, răspunderea, sacrificiul de sine, echitatea [9].

În ceea ce-l privește, D. Brooks (2014) constată că, în etapa pe care o parcurgem, s-a instaurat „o mentalitate cinică întemeiată pe principiul *Apucă ce poți, înaintea celorlalți!*” [2, p. 418], *Treci peste rând, intră în față!*, *Ia primul, până se dezmeticesc ceilalți!*, *Nu-ți face probleme, lumea este a celor îndrăzneți, descurcăreți, iuți, fără scrupule!* etc. Astfel, constatăm că este (tot mai) important să ne asigurăm că „interesul personal pozitiv nu degenerază într-un egoism fără limite”, absurd și devastator, consideră G. Hamel [9, p. 24].

b. Individualismul duce însă spre hedonism, iar nu

2016 la Editura Didactică și Pedagogică din București.

- 4 Potrivit lui J. Sévillia (2009), „explozia de delicvență este produsul unei societăți dezmembrate de o mentalitate individualistă, de spiritul hedonist, de declinul autorității, de respingerea regulilor, de destrămarea familiei, de criza școlii, de pierderea de repere, de relativismul moral” (p. 118).

spre asceză, spre autorefecție și perfecțiune spirituală de sine. După J. Sévillia (2009), acesta are înțâietate. Trăim într-o societate a plăcerii imediate, în care asistăm la extinderea valorilor hedoniste [17, p. 11, p. 86].

c. Totodată, am intrat într-o și parcurgem o epocă a imitației. Ne este tot mai greu și pentru tot mai mulți dintre noi să facem distincția dintre original și copie, dintre veritabil și surogat, dintre autentic și imitație. Lumea se umple de copii, de imitații. Am ajuns „să trăim, potrivit lui K. Nordström și P. Schlingmann (2015), într-o lume karaoke, unde totul poate fi copiat” [15, p. 108]. În aceeași notă, J. Haidt (2016) consideră că „oamenilor le pasă mai mult de aparențe și de reputație decât de realitate” [8, p. 102], respectiv, de ceea ce sunt cu adevărat și de ceea ce îi reprezintă cu adevărat.

Potrivit profesorului nord-american, lumea socială este glauconiană (termen derivat de la personajul Glaucon, fratele lui Platon, din dialogul *Republica*, al marelui gânditor antic grec). „Ne pasă foarte mult de ceea ce cred alții despre noi” [idem, p. 107]. Suntem preocupați de acceptarea și de admirația celorlalți. J. Haidt (2016) precizează: „Necinstea și ipocrizia judecării noastre morale se datorează dorinței noastre de a-i face pe ceilalți să ne placă (să ne aprecieze – n.n – G.A.) și să coopereze cu noi” [8, p. 104]. În aceste condiții, continuă autorul, „gândirea noastră morală este mai degrabă ca a unui politician care caută voturi decât ca a unui cercetător care caută adevărul” [idem, p. 105]. Pe scurt, „majoritatea înșală”, conchide J. Haidt [8, p. 113, s.a.]. „Mințim, trișăm și manipulăm principiile morale, destul de des atunci când ni se pare că n-o să ne observe nimeni, iar apoi ne activăm gândirea morală pentru a ne gestiona reputația și pentru a ne justifica în fața altora” [idem, p. 238].

La rândul său, D. Brooks, un recunoscut jurnalist nord-american, consideră că oamenii sunt caracterizați de *dorința de armonie*, „de căutare a momentului în care tiparele noastre interioare (mai precis, ale creierului nostru – n.n. – G.A.) și cele exterioare se contopesc” [2, p. 280]. „Mai presus de orice, menționează jurnalistul, oamenii caută armonie în relațiile cu ceilalți” [idem, p. 282]; obținerea stării optimale de armonie „poate genera un sentiment copleșitor de înălțare” [idem, p. 284]. Pentru majoritatea dintre noi, „forma cea mai puternică de căutare a armoniei este dorința intensă de a ne contopi cu un celălalt semnificativ, adică de a iubi” [idem, p. 285]. Suntem preocupați de armonizarea cu semenii, iar „această tânjire – scrie D. Brooks (2014) – este un proces ce nu se încheie – modelare, ajustare, modelare, ajustare – un ghid către viitorul nostru” [ibidem].

Autorul observă că, în pofida acestei dorințe și căutărilor, „în școlile noastre nu le predăm tinerilor aceste aptitudini – de a armoniza tiparele mentale, de a căuta

fluxul, de a lega prietenii. Și totuși, fericirea este dependentă de ele, așa cum nefericirea este produsă de absența lor” [idem, p. 284].⁵

Chiar dacă pleacă de la premise diferite, pare că viziunea lui D. Brooks se întâlnește, în cele din urmă, cu cea a lui J. Haidt atunci când recunoscutul ziarist menționează că, în numele armoniei (și a realizării ei), „mare parte din viață ne-o petrecem încercând să-i facem pe ceilalți să ne accepte tiparele și străduindu-ne să rezistăm hegemoniei altor minți. La o scară mare, oamenii nu doar că se conectează; oamenii se află în competiție pentru conectare. Concurăm unii cu ceilalți pentru a câștiga prestigiul, respectul și atenția ce ne vor ajuta să ne conectăm cu ceilalți. Încercăm să ne întrecem unii pe ceilalți în câștigarea aprobării celorlalți. Asta este logica jocului complicat pe care îl jucăm” [2, pp. 286-287].⁶

C-o știm sau nu, că ne-o dorim sau că nu ne-o dorim, mai mult sau mai puțin, cu toții suntem, într-un fel sau altul, participanți la obiectivarea vremurilor, creatori de istorie. În viziunea lui U. Eco (2016), „istoria e impură și năclăioasă. Asta trebuie ținut minte mereu, deoarece catastrofele de mâine se pregătesc deja de astăzi, întotdeauna camuflerate perfid” [4, p. 279]. De aceea poate, mai mult ca oricând, într-o societate tulbură, lichidă, contradictorie, cu un mare potențial conflictual, aflată într-o continuă prefacere este nevoie să știm necondiționat ce valori ne controlează și ne orientează deciziile,

5 D. Brooks (2014) consideră că „dorința armoniei atinge cotele cele mai profunde în momentele de transcendență, când simțim că fuzionăm cu natura și cu Dumnezeu, când sufletul se ridică și sentimentul de uniune cu Univesul devine predominant” (p. 282).

6 Pentru D. Brooks (2014), în acest joc psihosocial (în care ne lăsăm antrenați sau în care ne antrenăm, ca făcând parte din eforturile și motivațiile noastre de adaptare la societatea în care trăim), în această încrâncenată tentativă personală, „mintea umană este o mașină care produce surplus de încredere în sine” (p. 294). Oamenii supraestimează „ceea ce cred că știu” (idem, p. 285). Ei își supraestimează „capacitatea de a înțelege de ce iau anumite decizii. Inventează povești prin care să-și explice propriile acțiuni – chiar și atunci când habar nu au ce se întâmplă în interiorul lor” (idem, p. 296). D. Gilbert (de la Harvard University) susține că „posedăm un sistem imunitar psihic ce exagerază informațiile care ne confirmă bunele calități și ignoră informațiile ce produc dubiu” (apud ibidem). În aceste circumstanțe, oamenii „se lasă intoxicați de propriul lor succes” (ibidem).

Nu există însă o legătură între încrederea în sine și deținerea de competențe. „Multe studii – precizează D. Brooks (2014) – arată că oamenii incompetenți au tendința de a-și exagera abilitățile mai mult decât competenții”; „mulți oameni nu doar sunt incompetenți, dar sunt și în proces de negare a incompetenței lor” (ibidem).

atitudinile, comportamentele, relațiile, acțiunile. Toți avem valori.⁷

Potrivit lui R. M. Hare (2001), *omul este o ființă, prin ea însăși, valorizatoare* și „probabil, va rămâne așa” [10, p. 63]. Mai departe, celebrul filosof al moralei precizează: „ideea că *nimic* nu contează, desigur, se ivește în vremuri dilematice, ca cele de acum, când interesul nostru este solicitat de pretenții atât de numeroase și de contradictorii, încât s-ar putea ca, într-adevăr, să dorim să le eludăm pe toate deodată, dar nu suntem în stare de așa ceva”. Nu ne putem abandona valorile [*ibidem*].

Fiecare facem parte dintr-un grup, dintr-o comunitate mai extinsă sau mai restrânsă. Aceasta are, pe lângă un capital financiar, unul social (ce ar consta, după J. Haidt (2016), „în legăturile sociale dintre indivizi și normele de reciprocitate și de încredere care reies din aceste legături”, [8, p. 356]) și unul moral-axiologic. Acest ultim tip de capital constă „în resursele care susțin o comunitate morală”; mai exact, punctează profesorul nord-american, el se referă la „măsura în care o comunitate posedă seturi strâns legate de valori, virtuți, norme, practici, identități, instituții și tehnologii care se potrivesc cu mecanismele psihologice evaluate și permit astfel comunității să suprimă sau să controleze egoismul și să faciliteze cooperarea” [*idem*, p. 359]. În noua galaxie digitală, este nevoie de încredere și cooperare, de modestie și de deschidere, de responsabilitate și onestitate. De asemenea și în aceeași măsură, aceste seturi de valori, virtuți, norme și instituții sunt necesare pentru a da coerență, consistență, sens și încredere în ea. Potrivit lui R. May (2013), dacă n-ar exista valori, existența noastră „s-ar reduce la o disperare fără speranță” [14, p. 11].

Prin urmare, nu putem renunța la valori; nu le putem abandona, neglija, marginaliza; și cu atât mai puțin pe cele fundamentale. În viziunea lui H. Gardner (2012), „dacă am renunța la viața marcată de adevăr, frumos și bine, sau cel puțin la căutarea perpetuă a acestui trio, ne resemnăm la o lume în care nimic nu este valoare, în care totul este trecător. Ca nu cumva să sucombăm într-o astfel de existență lipsită de bucurie, de norme sau de semnificație, este fundamental să revizuiți concepțiile asupra trioului într-o lumină mai clară” [5, p. 18]. Referindu-se la raportarea generațiilor recente la cele trei valori-fundament, autorul teoriei inteligențelor multiple ține să mărturisească: „am observat puncte de vedere mult mai relativiste, dacă nu chiar nihiliste la copiii mei, la prietenii lor și la propriii mei studenți; pentru cei mai tineri ca mine, cu o generație sau două, cele trei valori par profund problematice, dacă nu chiar anacronice” [*idem*, p. 249]. H. Gardner constată că suntem „într-un

moment în care derapajul etic și crimele flagrante sunt la ordinea zilei, în peisajul politic, economic și clerical” [5, p. 41], fără a mai vorbi de cel zilnic/cotidian. Ne aflăm în situația recuperării urgente și ferme a celor trei repere (axiologice) ale vieții noastre.

Viața poate fi trăită, dorită, iubită, noi putem avea realizări și contribuții remarcabile atunci când „ne dăruim trup și suflet unor valori umane perene, precum frumusețea, adevărul, înțelepciunea, dreptatea, caritatea, fidelitatea, bucuria, curajul și onoarea”, punctează G. Hamel [9, p. 67]. Spre deosebire de unii autori (preocupați de formarea și creșterea tinerelor generații, precum S. Khan [2013]⁸, K. Nordström și P. Schillingmann, [2015], S. Hilton [2016], care nu ating, explicit, problema valorilor societății), alții, precum G. Hamel (2012), nu pot să facă abstracție de ea.

Într-un moment în care se extinde *controlita*, autorul britanic consideră că „valorile contează acum mai mult ca niciodată” [9, p. 12]. În percepția sa, în ultimul timp, virtuți precum autocontrolul, cumpătarea, autodisciplina, sacrificiul și altele asemenea sunt extrem de rare. G. Hamel consideră că „eroziunea morală își are rădăcinile în josnica idolatrie de care suntem afectați cu toții. Pe fiecare dintre noi, în orice zi dată, lupta dintre interesul propriu, lipsit de scrupule, și imparțialitatea principială poate fi una foarte strânsă” [9, p. 42]. Urmărirea fără remușcări a interesului personal poate eroda fundamentele morale ale (tuturor) instituțiilor care au întemeiat și susținut viața socială.

De asemenea, ceea ce mai poate slăbi autoritatea valorilor este „limitarea la opțiunile cele mai apropiate”, adică principiul plăcerii [Elster, 2013, p. 114]. „Tot mai multă lume este de acord cu ideea conform căreia consumerismul frenetic înjosește valorile umane”, notează G. Hamel [9, p. 62]. Așadar, pare că „ceea ce contează cel mai mult acum sunt lucrurile care, după părerea autorului britanic, au contat mereu: *valorile noastre fundamentale*” [9, p. 26, s.a.].

În atari împrejurări (istorice, sociale) este nevoie: (a) de suficientă „cunoaștere morală și culturală, adică exact genul de cunoaștere care schimbă o viață, un punct de vedere, moralitatea, modificând prin aceste canale tipa-

8 S. Khan (2013), creatorul academiei care îi poartă numele, susține că „lucrurile cel mai importante sunt să ne asigurăm că generațiile viitoare vor fi formate din oameni puternici, productivi și împliniți, care să își valorifice la maximum potențialul și să își asume cu adevărat responsabilitatea de a susține cu orice preț democrația” (p. 17). În cadrul *revoluției informației*, „ritmul schimbărilor este atât de rapid, încât creativitatea reală și gândirea analitică nu mai sunt opționale; nu sunt un lux, ci unelte de supraviețuire” (p. 19). Cum se vede, S. Khan nu are în vedere, cu prioritate, temeiurile axiologice ale creativității și gândirii analitice, pe care le consideră necesare la tinerele generații.

7 J. Haidt (2016) consideră că oamenii au (multe) intuiții morale puternice, legate de suferință, durere, sau de corectitudine, sau de nedreptate, legate de libertate, loialitate sau de autoritate și sancțitate (v. p. 16).

rele inconștiente ale comportamentului” [2, p. 425]; este necesară achiziția abilității de a trece, de regulă, dincolo de principiul plăcerii, de a ține cont de consecințele mai îndepărtate și mai largi ale opțiunilor și ale deciziilor noastre; (b) este nevoie de educație (de procesul de interiorizare a valorilor) și, odată cu ea, de *busola morală a profesorului* în fața relativismului și compromisurilor morale, estetice, afirmate în numele libertății, al emancipării, al multi- și interculturalității, al dialogului și toleranței – într-o lume a tentațiilor, seducțiilor întâlnite la tot pasul, a precarităților și slăbiciunilor.

B. CREȘTEREA NOILOR GENERAȚII ȘI INTERNALIZAREA VALORILOR

Fie că avem în vedere configurații/constelații axiologice etern umane, atemporale și spațiale (valabile atât cât va exista și oriunde va exista omenirea), fie configurații/constelații axiologice specifice unor societăți, grupuri umane sau culturi date (existente la un moment dat), umanitatea presupune existența valorilor, a unor sisteme articulate de repere și principii. Ele sunt transmise (și învățate, asimilate, interiorizate) prin educație și prin procesul socializării tinerelor generații.

În principiu, socializarea este inerentul și esențialul proces de „însușire și internalizare a valorilor și normelor general-umane sau specifice unei (anumite – n.n. – G.A.) culturi sau unui (anumit – n.n. – G.A.) grup” [12, p. 424].

La rândul său, procesul de internalizare a acestor repere și principii atitudinal-comportamentale, ce are ca temei transmiterea și achiziția valorilor, este un proces complex și de durată. El se realizează, în mod deosebit și cu predilecție, prin educație parentală și, mai apoi, prin cea școlar-formală; are loc atât la nivel conștient, cât și la cel inconștient. După aceea, pe măsură ce, în procesul de socializare, individul „se adaptează la cerințele și normele contextului social în care trăiește, dobândește anumite abilități care să-i permită (îi permite) o funcționare adecvată în contextul dat” [6, p. 195].

Pe cale de consecință, individul „internalizează acele valori care sunt dezirabile din punct de vedere social (la un moment dat și în raport cu specificul anumitor contexte existențiale – n.n. – G.A.), premiiându-i acestuia să-și construiască sensul propriei existențe și să atribuie semnificație vieții personale. Această stare are o încărcătură atât cognitivă, cât și afectivă, reverberând deopotrivă în plan individual (sentimentul împlinirii în viață), cât și în planul interacțiunii individului cu ceilalți” [ibidem].

Pentru P.L. Berger și Th. Luckmann (2008), socializarea este „o introducere, cuprinzătoare și logică, a unui individ în lumea obiectivă a unei societăți sau a unui sector al acesteia” [1, p. 179]. Cei doi reputați sociologi consideră că individul (uman) „se naște cu o predispoziție pentru sociabilitate și abia apoi devine membru al societății” [1, p. 177]. Încă de la începutul

vieții sale, el este „antrenat să participe la dialectica societății” [ibidem].

Reprezentând, mai întâi, „temeiul înțelegerii semnelor cuiva și, în al doilea rând, al percepției lumii ca realitate socială și cu înțeles” [idem, p. 178], punctul de plecare al acestui demers este internalizarea valorilor contextului său de viață. În viziunea celor doi specialiști, mecanismul prin care se realizează interiorizarea este socializarea. Autorii disting între socializarea primară și socializarea secundară.

- *Socializarea primară* este „cea dintâi socializare, pe care individul o suferă în copilărie și pe parcursul căreia el devine membru al societății” [idem, p. 179]. Ea este, de regulă, cea mai importantă pentru el. „Prima lume a individului, precizează P.L. Berger și Th. Luckmann (2008), se constituie în cursul socializării primare” [idem, p. 185].

În această situație, făcând parte dintre persoanele semnificative ale vieții sale, părinții, bunicii, educatoarele au un rol hotărâtor în socializarea primară a copilului, în formarea (inițială) a eului său. Ea include „învățarea de aprecieri, atitudini și valorizări” [12, p. 422]. Lumea interiorizată în procesul socializării primare „este, în opinia celor doi remarcabili sociologi, cu mult mai ferm sădită în conștiință decât lucrurile interiorizate mai târziu, în cursul socializării secundare” [1, p. 184]. Dovada o constituie faptul potrivit căruia „pentru a dezintegra realitatea interiorizată masiv în copilăria timpurie este nevoie de șocuri biografice severe, în timp ce a distruge realitatea interiorizărilor secundare este relativ ușor de dat la deoparte” [idem, p. 193].

- *Socializarea secundară* este „orice proces ulterior care îl face pe individul deja socializat primar să pătrundă în noi sectoare ale lumii obiective lui” [idem, p. 179]. În această perioadă, copilul „intră în interacțiune cu cerințele, informațiile și valorile diferitelor instituții” [6, p. 179].

Sedimentate – pe parcursul celor două momente ale socializării sale – în construcția personalității, „valorile servesc, în viziunea lui P. Iluț (2009), drept criterii evaluative în relațiile interpersonale socioafective și în felul în care eul propriu se prezintă celorlalți în viața cotidiană” [12, p. 424]. Autorul clujean remarcă faptul că mediul sociocultural, care constituie „fundalul axiologic” al socializării, al formării atitudinilor și convingerilor tinerelor generații, nu este „ceva amorf, nediferențiat” [idem, p. 420]. Există, în opinia sa, mai multe *niveluri ale universului axiologic* [ibidem]: valori general-umane; valori ale unui sistem sociopolitic dat; valori ce țin de o anumită cultură și etnicitate; valori ale grupurilor sociale mari și medii (cum ar fi: clase sociale, profesii etc.); valori ale microgrupurilor (precum: familii, organizații, grupuri restrânse etc.); valori individuale. În fața acestei

organizări axiologice, P. Iluț (2009) ține să precizeze ideea potrivit căreia „toate nivelurile supraindividuale ale universului axiologic exercită asupra persoanei umane, pe tot parcursul existenței și devenirii sale, determinări directe și indirecte” [*ibidem*].

Ținând seama de aceste inerente coordonate existențiale, familia și școala „ar trebui să fie, în concepția lui J. Haidt (2016), întruchiparea principiilor progresiste privind egalitatea și autonomia (și nu a principiului autoritar care le permite celor mari să-i constrângă și să-i instruiască pe cei mici)” [8, p. 30].

De asemenea, procesul de socializare reprezintă cadrul de formare a sistemului individual de valori și, implicit, al *orientării lui valorice*. În temeiul acesteia, copilul, și mai apoi adolescentul, tânărul și adultul, achiziționează cunoștințe, deprinderi, atitudini sau comportamente [6, p. 179]. Demn de remarcat îl constituie și faptul conform căruia „procesul de formare (și de orientare – n.n. – G.A.) a sistemului de valori se desfășoară concomitent cu *procesul de definire a identității individului*” [*idem*, p. 171, s.n.]. Pe parcursul unui asemenea demers, pe individ începe – mai devreme sau mai târziu, cu mai mult sau mai puțină insistență – să-l preocupe problema sensului propriei existențe, a elementelor care stau la baza deciziilor sale, a ceea ce iubește și a ceea ce respinge, a ceea ce agreează și a ceea ce dezavuează. În tot acest periplu, subiectul uman nu este singur, ci în continuă interacțiune cu *celălalt*, percepțiile lui fiind mereu validate sau invalidate de cei cu care intră în contact [Jenkins, 2000, *apud* 6, pp. 171-172].⁹

9 Privind procesul de socializare din punctul de vedere al lui R. Poli (2009), am putea spune că el reprezintă procesul de trecere treptată a ființei umane de la stadiul de individ la cel de persoană. Profesorul italian definește persoana drept „subiectul valorilor, ființa care poate, cu o capacitate mai mare sau mai mică, să ajungă la valori și eventual să le accepte în mod deliberat” (p. 61). Ea este „un strat de realitate care se ridică deasupra stratului psihologic al subiectului” (*idem*, p. 105). Ideea de persoană „îndeplinește funcția de a furniza baza pornind de la care putem încerca să clădim discursul etic” (*idem*, p. 72).

R. Poli (2009) propune următoarele accepțiuni/înțelesuri ale cuvântului *persoană*: (1) *Persoana 1*: are valoarea corespunzătoare demnității ființei vii. Ea este condiționată structural și se nuanțează în sfera realității biologice (pp. 61-62). În acest înțeles, „un individ este o persoană dacă în mod uzual întrebuințează sau este în stare să întrebuințeze atitudinile corespunzătoare indicatorilor de umanitate” (*idem*, p. 69, s.a.). (2) *Persoana 2*: este persoana purtătoare de valori. Ea se constituie deasupra subiectului, se precizează în alegerea dintre bine și rău și ulterior în articularea virtuților. (3) *Persoana 3*: are valoare ce corespunde dezvoltării calităților unei biografii autentic umane (*idem*, p. 62). Ea este condiționată structural și se nuanțează în sfera realității sociale. Poate ajunge „la un plan superior

Mecanismele intime prin care individul se socializează, însușindu-și „matricea valorică a unei culturi” [12, p. 421], a unei comunități sau a unui grup social dat sunt exteme de subtile și de complexe. Intră în joc procesele generale ale învățării, cum ar fi: condiționarea, recompensa, pedeapsa, imitația sau identificarea.

În procesul interiorizării valorilor și a maturizării sale axiologice, copilul aderă la mai multe grupuri de referință (și, implicit, la mai multe constelații de valori) – părinți, bunici, grupul de prieteni de aceeași vârstă, grupul școlar, modele oferite de (noile) mass-media etc. – sau „construiește el singur modele printr-o sinteză personală a celor în circulație” (și cu care vine în contact) [*idem*, p. 421]. El se poate confrunta, din punct de vedere moral, cu următoarele construcții etice [Shweder, *apud* 8, pp. 132-141]: (a) *etica autonomiei*; este vorba de acel complex etic bazat „pe ideea că oamenii sunt, în primul rând, autonomi, cu dorințe, nevoi și preferințe autonome”; este etica dominantă în societățile individualiste; (b) *etica comunității*; este acel complex etic bazat „pe ideea că oamenii sunt, în primul rând, membri ai unor entități mai mari, ca familia, echipa, armata, compania, tribul și națiunea” [8, pp. 132-133]. Ele trebuie protejate, iar „oamenii au obligația de a-și îndeplini rolurile atribuite în cadrul acestor entități” [*idem*, p. 133]. În contextul acestei etici, avem: datoria, iertarea, respectul, reputația, patriotismul; (c) *etica divinității*; este vorba de acel complex etic bazat „pe ideea că oamenii sunt, în primul rând, recipiente temporare în care este implantat sufletul divin”; el ne ajută „să condamnăm consumerismul excesiv și sexualitatea absurdă și grosolană” [*idem*, p. 141]; ne ajută să înțelegem „lipsa de spiritualitate a societății de consum, în care misiunea fiecăruia este aceea de a-și satisface propriile dorințe” [*ibidem*].

În viziunea lui J. Haidt, aceste etici sunt ca niște *matrici*. „Fiecare matrice oferă o perspectivă completă, unificantă și emoționantă asupra lumii, ușor de justificat prin dovezile palpabile și aproape imună la atacurile reprezentate de argumentele celor aflați în exterior” [8, p. 142]. „Matricile morale, scrie profesorul nord-american, leagă indivizii, dar le și limitează percepția privind coerența sau chiar existența altor matrici” [*idem*, p. 146]. Privit din acest punct de vedere, am putea spune că prin socializare și prin educație, noi, oamenii, internalizăm,

al realității, dar poate da greș, nereușind să se mențină la nivelul respectiv sau poate alege să îl abandoneze” (*ibidem*). Pe scurt, *persoana 1* este ancorată în natura noastră de ființe vii. *Persoana 2* este unica accepție a termenului în sens etic; funcționează ca o deschidere către domeniul valorilor și ia poziție față de ele. *Persoana 3* este legată de domeniul ființei sociale, legată de construirea unei lumi demne de a fi trăită; este orientată de sensul valorii (care poate fi pozitiv sau negativ) (*idem*, p. 166).

exersăm, practicăm, conservăm și apărăm, cu predilecție, o anumită matrice (axiologică).

Pare însă că, în ceea ce privește educația formală (socializarea secundară), trecem printr-o perioadă în care școala (sau, mai bine zis, vremelnicii ei administratori) fac din trecerea/promovarea testelor (standardizate) o atotcuprinzătoare și dezarmantă obsesie. În viziunea lui S. Hilton (2016), acest tip de obsesie are rezultate dezastuoase pentru înflorirea și manifestarea ființei umane: *elimină învățarea caracterului* [11, p. 102].

Copiii/elevii, observă profesorul englezo-nord-american, „cresc învățând cum să ia/să treacă teste, dar nu-și dezvoltă niciodată caracterul” [*ibidem*]. Suntem într-o situație pe cât de ciudată, pe atât de riscantă. „Este superficial, notează profesorul de la Stanford University, să le măsurăm (elevilor – n.n. – G.A.) succesul în funcție de cât de bine se prezintă la un test academic. Și ignoră învățarea mai profundă care îi ajută să progreseze. Abordarea noastră actuală elimină creativitatea și individualitatea din procesul învățării, impunând copiilor un stil comun, în loc să-i lăsăm să evolueze intelectual ca oameni cu gândire independentă. Este momentul pentru mai multe școli umane” [11, p. 97].¹⁰

S. Hilton (2016) consideră că – fără nicio îndoială – *cultura testelor (standardizate) este o mare problemă*. „Prețul plătit de copii este o cultură neobosită a exercițiilor și testelor și neglijarea calităților necuantificabile care sunt, de fapt, – și din ce în ce mai mult –, mai importante” [11, pp. 98-99]. A-i pregăti, aproape exclusiv, pe elevi pentru teste „nu le stimulează altă abilitate decât memorizarea și nicio trăsătură de caracter, cu excepția ambiției individuale” [*idem*, p. 100]. Că ne interesează sau nu, că ne-o dorim sau că nu ne-o dorim, c-o știm sau că nu o știm, testele (standardizate) impun un anumit mod de gândire, care este recompensat, „în timp ce, acelora cu alte calități, li se spune să și le reprime și să se conformeze sau altfel se vor confrunta cu eșecul” [*ibidem*].

În fața unei asemenea dezumanizante și înguste practică a educației formale (prin școli), profesorul de la Stanford University consideră că este momentul „să ne concentrăm asupra dezvoltării abilităților care le vor permite copiilor noștri să reușească într-o lume globalizată, bazată pe cunoaștere, într-o continuă schimbare.”¹¹

10 Înțelegem, prin urmare, că – vrând-nevrând – copiii învață în *școli inumane*. În viziunea lui S. Hilton (2016), asemenea școli sunt cele „industrializate, mecanizate, centralizate, ce aplică metode depășite și ineficiente. Copiii noștri sunt produse de masă în școli care sunt, literalmente, proiectate să semene cu niște fabrici” (p. 98).

11 Considerăm demn de remarcat faptul că această viziune face parte din și susține *paradigma evoluționismului monolinear* (paradigmă din care făcea parte și viziunea socio-economică și politico-ideologică, socialist-comunistă). Ea a fost anticipată de „linia raționalistă și iluministă, a fost

Succesul nu mai înseamnă doar învățarea de lucruri, ci înseamnă și calități umane, precum empatia, autocontrolul, onestitatea, curajul, munca în echipă, rezistența, rezolvarea problemelor, inovarea și gândirea critică, calități care asigură copiilor o platformă pe care să construiască o viață fericită, de succes” [11, p. 101].

Atâta vreme însă cât administratorii lor (și, împreună cu ei, un anumit grup al conceptorilor învățământului) vor vedea școlile ca pe niște fabrici, „copiii noștri, susține S. Hilton (2016), vor suferi. Vor continua să fie

consacrată de unii întemeietori ai antropologiei culturale (Taylor, Mogan, Frazer). Ei au impus ideea că schimbările istorice ar fi orientate de un vector unic de evoluție, care s-ar fi realizat și întruchipat în mod superlativ în modul cultural occidental, iar valorile, normele și instituțiile specifice ale acestui spațiu ar trebui să fie preluate, imitate și, eventual, adoptate de societățile «rămase în urmă» în cursa modernizării, din periferiile europene sau din spațiile noneuropene”. În bună măsură, lucrurile s-au petrecut potrivit acestei concepții (Georgiu, 2010, pp. 58-59).

Paradigma evoluționismului monolinear, de care nu este străin nici G.W.Fr. Hegel, nici K. Marx, s-a consolidat în epoca de maximă expansiune colonială a puterilor occidentale, când „raporturile dintre zonele dezvoltate (din punct de vedere industrial – n.n. – G.A.) și cele subdezvoltate erau profund asimetrice și inegale” (*idem*, p. 59).

Această paradigmă (ce ține de sfera filosofiei istoriei) supraviețuiește și astăzi, „fiind greu de dislocat din structurile mentale occidentale și din dispozitivul teoretic corelativ” (*ibidem*). Același dispozitiv ideologic poate fi regăsit și în unele reprezentări apologetice despre globalizare, potrivit cărora umanitatea s-ar îndrepta, sub presiunea interdependențelor economico-financiare și a noilor tehnologii, spre o *cultură globală*. Pentru această ideologie, progresul ar însemna „trecerea de la identitatea națională la cea planetară, de la particular la universal, prin deschidere, comunicare, dialog și amestecuri fericite” (Taquieff, 2002, p. 117, *apud idem*, p. 59). P. A. Taquieff consideră că această *mitologie globalistă* „falsifică sensul proceselor contemporane pentru a impune ideea că progresul/viitorul va însemna topirea identităților culturale într-o plasmă indistinctă” (*ibidem*).

Pe scurt, ideea că „societățile, națiunile și culturile s-ar îndrepta, prin globalizare, spre un sistem unic și omogenizat de valori și limbaje, de semnificații și moduri de viață intră în repertoriul noilor mitologii și ideologii care au proliferat în ultimele decenii” (Georgiu, 2010, p. 60). Într-o abordare (și, implicit, tratare) critică, psihologic și cultural democratică, avem întotdeauna – în viață – alternative. Mentea umană analizează (lucrurile) în termenii alternativelor/variantelor; ai multiliniarității și posibilităților. În atari condiții, alternativa la paradigma evoluționismului monolinear o reprezintă *paradigma multiliniarității, probabilistă, prospectiv-statistică, relativistă* (la sorgintea căreia am putea regăsi filosofia/concepția lui Fr. Nietzsche).

tratați ca niște produse, ca mărfuri, ca niște roțițe ale unei mașini. Copiii nu sunt produse. Sunt viitorul nostru și merită tratați ca niște oameni” [*idem*, p. 133].

În consens cu acesta, și G. Hamel (2012) suține punctul de vedere potrivit căruia, dacă vrem ca – în ceea ce-i privește – copiii noștri să trăiască într-o lume mai bună, atunci este necesară *restaurarea capitalului ei spiritual*. Astfel, autorul britanic-nord-american precizează: „moralitatea umană nu depășește granițele unei generații, astfel că, dacă vrem ca odraslele noastre să trăiască într-o lume unde există mai multă mărinimie decât animozitate, trebuie să punem umărul la restaurarea capitalului spiritual pe care l-am moștenit de la străbunii noștri” [9, p. 145].

În aceste complexe și contradictorii circumstanțe, G. Chiosso (2007) propune recuperarea și *edificarea unei relații cât mai strânse între educație și universul valorilor*. Drept urmare, profesorul italian precizează: „recuperarea în spațiul educației a temei valorilor a devenit o componentă semnificativă a pedagogiei de azi” [3, p. 110]. Formarea în orizontul valorilor reprezintă „un proces de construire treptată a unui sistem personal de valori, consecință a multitudinii de factori: calitatea relațiilor umane, modelele de comportament ale persoanelor semnificative în plan personal, explicațiile oferite în conversațiile formale și informale, precum și comunicările persuasive directe și indirecte, ca în cazul comunicărilor de masă” [*idem*, p. 104], dar și al celor derulate în spațiul și timpul școlare.

Pare că în demersul (cvasiștiințific și ideologic al) susținerii tot mai doctrinare a unei posibile și clamate pedagogii a competențelor, nu poate fi ignorată, nici eliminată *pedagogia valorilor*. *Centrarea pe elev se corelează intim (aproape consubstanțial) cu centrarea pe valori*.

Pedagogia valorii: are marele merit „de a înfrâna unele derivate ale culturii deconstructiviste și individualiste ale timpului nostru, precum și transformarea culturii pedagogice în simplă practică metodologică” [3, p. 110]; atrage atenția că atât constructivismul, cât și cognitivismul îngustează foarte mult procesul de formare și însoțire afectiv-emoțională a tinerelor generații; ne permite să redimensionăm excesul de tehnicism și de metodologism care „și-au pus amprenta asupra teoriilor educației și formării, orientându-le în mod obsedant în direcția practicilor, fie didactice, fie formative” [*ibidem*].

POSIBILE CONCLUZII

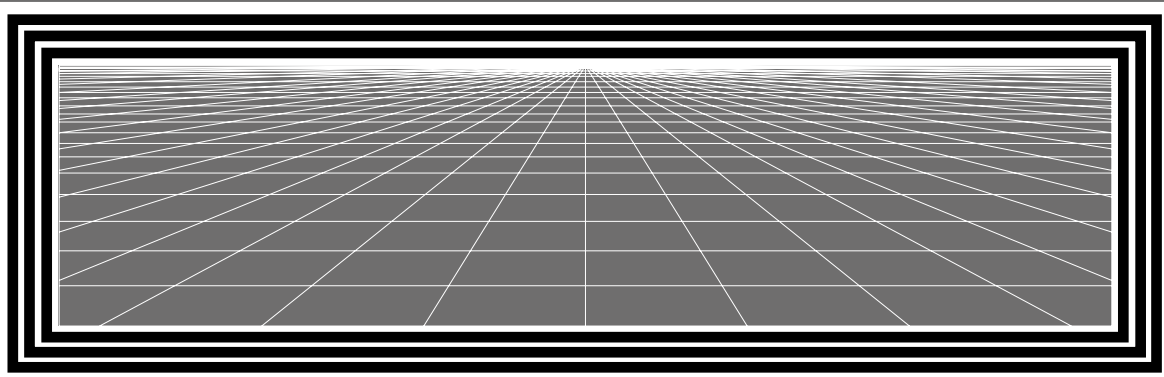
Așadar, este (foarte) greu să vorbim despre educație (formală) fără să ne confruntăm cu problema valorilor (în general, și cu cea a moralității, în particular). Din punct de vedere pedagogic, precizează G. Chiosso (2007), „valoarea nu «se coboară asupra individului», ci, dimpotrivă, el este invitat să asume o anumită poziție,

interes, preferință față de aceasta” [*ibidem*]. Prin urmare, avem nevoie, mai întâi, de profesori inițiați, formați în pedagogia valorilor; de oameni care, reflectând asupra reperelor lor axiologice, țin ca noile generații să aibă ele însele repere axiologice distincte, demne de statutul cultural al omului în lume.

Ființa umană este acolo unde există educație; iar educație există acolo unde sunt îngrijite și cultivate valorile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Berger P. L., Luckmann Th. Construirea socială a realității. București: Art, 2008.
- Brooks D. Animalul social. Resursele ascunse care ne arată ce înseamnă cu adevărat să iubești, să ai caracter și să te bucuri de o viață împlinită. București: Publica, 2014.
- Chiosso G. Teoriile educației și ale formării. București: Humanitas Educational, 2007.
- Eco U. Cronicile unei societăți lichide. Iași: Polirom, 2016.
- Gardner H. Adevărul, frumosul și binele. București: Sigma, 2012.
- Gavreliuc A. (coord.) Psihologia interculturală. Impactul determinărilor culturale asupra fenomenelor psihosociale. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2006.
- Georgiu G. Comunicarea interculturală. București: Comunicare.ro, 2010.
- Haidt J. Mentea moralistă. De ce ne dezbină politica și religia. București: Humanitas, 2016.
- Hamel G. Ce contează acum. Cum să câștigăm într-o lume a schimbărilor implacabile, a competiției feroce și a invenției de nestăvilit. București: Publica, 2012.
- Hare R. M. Nimic nu contează. Este posibilă «anihilarea valorilor»? În: Mureșan V. (ed.) Axiologie și moralitate. București: Punct, 2001.
- Hilton S. Mai uman. Crearea unei lumi în care oamenii se află pe primul loc. București: Publica, 2016.
- Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Iași: Polirom, 2009.
- Khan S. O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația. București: Publica, 2013.
- May R. Descoperirea ființei. Fundamentele analizei existențiale. București: Trei, 2013.
- Nordström K., Schlingmann P. Expresul urban. București: Publica, 2015.
- Poli R. Între speranță și responsabilitate. Introducere în structurile ontologice ale eticii. București: Curtea Veche, 2009.
- Sévilia J. Corectitudinea morală. Căutăm cu disperare valori. București: Humanitas, 2009.



Rima BEZEDE

dr., președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Managementul participativ – resursă importantă pentru dezvoltare organizațională durabilă

Rezumat: În acest articol sunt prezentate particularitățile managementului participativ și beneficiile acestuia. Managementul participativ este un stil și un sistem managerial modern, care poate fi promovat doar în cazul în care toți actorii au aceleași interese, indiferent de statutul lor personal

și profesional. Dacă ne referim la instituțiile educaționale din Republica Moldova, observăm în cadrul acestora elemente de management participativ atât direct, cât și indirect, determinate de documentele de politică educațională, de stilul de conducere abordat de manager și, nu în ultimul rând, de cultura organizațională promovată.

Abstract: This article refers to participatory management and its benefits. The participatory management is a modern managerial system and style. It can be promoted only when all the actors have the same interests, even their personal and professional status are different. When referring to educational institutions from Moldova, we can see the elements of both direct and indirect participatory management, caused by the educational policy documents, managerial style of schools principal, and by school organizational culture.

Keywords: management, direct and indirect participatory management, organizational development, managerial team.

Ultimii ani reprezintă o perioadă importantă în evoluția sistemului de învățământ din Republica Moldova. Semnarea Acordului de Parteneriat cu Uniunea Europeană, lansarea Strategiei *Educația – 2020*, aprobarea Codului Educației demonstrează angajamentul factorilor decidenți, dar și al societății civile, de a contribui la modernizarea acestuia, la asigurarea calității și relevanței studiilor, inclusiv prin democratizarea procesului și a relațiilor din sistem. Manifestarea democrației în educație este în legătură directă cu participarea tuturor actanților la acțiunile de management atât din sistem, cât și din cadrul instituției.

Învățământul profesional tehnic de la noi trece printr-un lung șir de transformări structurale, printr-un proces planificat de reformă și modernizare, reflectat în documentele strategice și de politică educațională. Scopul acestor reforme este de a răspunde nevoilor specifice de formare profesională a tuturor cetățenilor, precum și nevoilor de dezvoltare socială și economică a țării. Pentru a rămâne în sistem și a fi competitive pe piața educațională, instituțiile din acest subsector trebuie să se schimbe și să demonstreze o atitudine proactivă, inclusiv prin implicare conștientă într-o acțiune consecventă de dezvoltare organizațională, care ar asigura sporirea calității, a eficienței și a echității procesului de pregătire profesională inițială și continuă a viitorilor muncitori și tehnicieni.

Unul din factorii-cheie care contribuie la dezvoltarea organizațională și determină succesul instituției este echipa managerială și politica instituțională pe care o promovează. Astfel, în luarea deciziilor care afectează viitorul instituției și în elaborarea documentelor strategice, directorul va alege între următoarele opțiuni:

- poate implica cadre didactice, elevi, părinți, experți, agenți economici și alți reprezentanți relevanți ai comunității;

- toate deciziile sunt luate de echipa managerială, iar documentele strategice sunt elaborate de el;
- poate angaja un expert în domeniul elaborării strategiilor de dezvoltare sau un expert pentru consultanță și sprijin în luarea deciziilor.

Fiecare dintre opțiunile enumerate are avantajele și limitele sale, dar criteriul principal este *eficiența* și *aplicabilitatea* deciziilor și documentelor strategice în asigurarea dezvoltării instituției [1]. În acest sens, teoria și practica ne arată că instituțiile în care este promovat managementul participativ și toate părțile interesate (elevi, părinți, reprezentanți APL, agenți economici etc.) contribuie la procesul de luare a deciziilor, participă responsabil la elaborarea documentelor strategice și de politică instituțională înregistrează mult mai multe succese.

CE ESTE MANAGEMENTUL PARTICIPATIV?

Conform DEX-ului, *participare* înseamnă a lua parte la o activitate, la o acțiune, la o discuție. Dacă ne referim nemijlocit la procesul managerial, atunci acest concept vizează *implicarea oamenilor în diverse acțiuni manageriale, începând cu luarea deciziilor și finalizând cu evaluarea realizării obiectivelor propuse*.

Managementul participativ reprezintă un stil și un sistem managerial modern. Acesta însă poate fi promovat doar dacă toți actorii au aceleași interese, indiferent de statutul lor personal și profesional. Existența și conștientizarea intereselor comune favorizează manifestarea inițiativei și a creativității fiecărui participant în realizarea acțiunilor manageriale.

Managementul participativ se caracterizează printr-o serie de trăsături [1; 3; 4; 6], printre care se evidențiază următoarele:

- participarea activă a angajaților instituției la exercitarea procesului de conducere;
- implicarea unui număr mare de persoane în exercitarea funcției de monitorizare și de evaluare;
- participarea activă a tuturor părților interesate la adoptarea deciziilor de importanță majoră.

În funcție de aria de acoperire și de intensitatea sa, specialiștii disting două forme de participare la procesele decizionale:

- directă;
- indirectă.

Tabelul 1. *Specificul managementului participativ direct și indirect*

Management participativ direct	Management participativ indirect
• Posibilitate sporită de participare nemijlocită la toate procesele manageriale.	• La procesele manageriale participă doar reprezentanți aleși sau desemnați.
• Posibilitate sporită de participare directă la toate componentele/compartimentele proceselor de management.	• Posibilitate de participare directă doar în cadrul unei anumite componente a instituției.
• Putere redusă de luare a deciziilor, pentru că structurile clasice ale acestei forme de management au competență restrânsă.	• Putere sporită de luare a deciziilor, deoarece structurile clasice ale acestei forme de management au competență avansată, stipulată în documentele naționale și instituționale de politici.
• <i>Forme de manifestare:</i> ședințe periodice la nivel de catedre, secții, dar și la nivelul întregii instituții, adunări generale.	• <i>Forme de manifestare:</i> Consiliul directorilor, Consiliul de administrație, Consiliul elevilor, comitete mixte conducători-subordonați.

Dacă ne referim la instituțiile educaționale din Republica Moldova, observăm în cadrul acestora elemente de management participativ atât direct, cât și indirect, determinate de documentele de politică educațională, de stilul de conducere abordat de manager și, nu în ultimul rând, de cultura organizațională promovată în instituție. Conform Codului Educației (art. 49), "La nivelul instituției de învățământ general funcționează: a) Consiliul de administrație al instituției de învățământ, cu rol de decizie în domeniul administrativ, care este format din: director, un director adjunct, un reprezentant delegat de administrația publică din unitatea administrativ-teritorială de nivelul întâi în care se află instituția, trei reprezentanți ai părinților, delegați de adunarea generală a părinților, doi reprezentanți ai cadrelor didactice, delegați de Consiliul profesoral, și un reprezentant al elevilor, delegat de Consiliul elevilor din instituție; b) Consiliul profesoral al instituției de învățământ, cu rol de decizie în domeniul educațional, care este format din personalul didactic din instituția respectivă și este condus de directorul instituției de învățământ."

Astfel, Consiliul de administrație și Consiliul profesoral reprezintă forme de manifestare a managementului participativ indirect, care există și funcționează (cel puțin, de jure) în fiecare instituție, implicându-se în analiza și adoptarea unor decizii manageriale importante. Managementul participativ direct se manifestă mai puțin și mai sporadic. Aceste modalități, mai degrabă informale și, de regulă, lansate și menținute de director, datorită personalității sale, stilului de conducere, valorilor pe care le împărtășește și le promovează, facilitează atragerea neoficială a angajaților și a altor părți interesate (în totalitate sau parțial) în procesul decizional. Desigur, există și anumite limite în acest sens, de care ar fi bine să fie conștient orice manager. Ele se referă inclusiv la resursa de timp necesară pentru luarea deciziilor/soluționarea problemelor; reticența unor directori de a le acorda tuturor posibilitatea de a avea acces la anumite informații administrative și de a participa la luarea de decizii; nevoia de resurse financiare suplimentare pentru organizarea activităților de tip participativ și, nu în ultimul rând, riscul implicării angajaților în afel de activități în detrimentul sarcinilor curente pe care le au. Totuși, beneficiile și impactul participării tuturor actanților în procesul de luare a deciziilor merită efortul, iar limitele respective pot fi ușor înlăturate printr-o planificare eficientă și rațională a activităților de management participativ.

Managementul participativ direct, chiar dacă nu are structuri și pârghii formale, de cele mai multe ori dă rezultate spectaculoase, mai ales în cazul în care devine o tradiție în instituție: managerul se bucură de sprijinul tuturor, deciziile sunt abordate din multiple perspective, are loc un proces de asumare colectivă a responsabilității pentru punerea în aplicare a deciziilor [6].

În contextul celor menționate mai sus, prezentăm o experiență relevantă, elaborarea Planului de dezvoltare strategică a instituției (PDS), din cadrul proiectului *CONSEPT*, componenta *Dezvoltare organizațională*. În acest proiect, susținut financiar de LED Moldova, peste 20 de instituții din învățământul profesional tehnic au beneficiat de un suport profesionist în dezvoltarea lor organizațională.

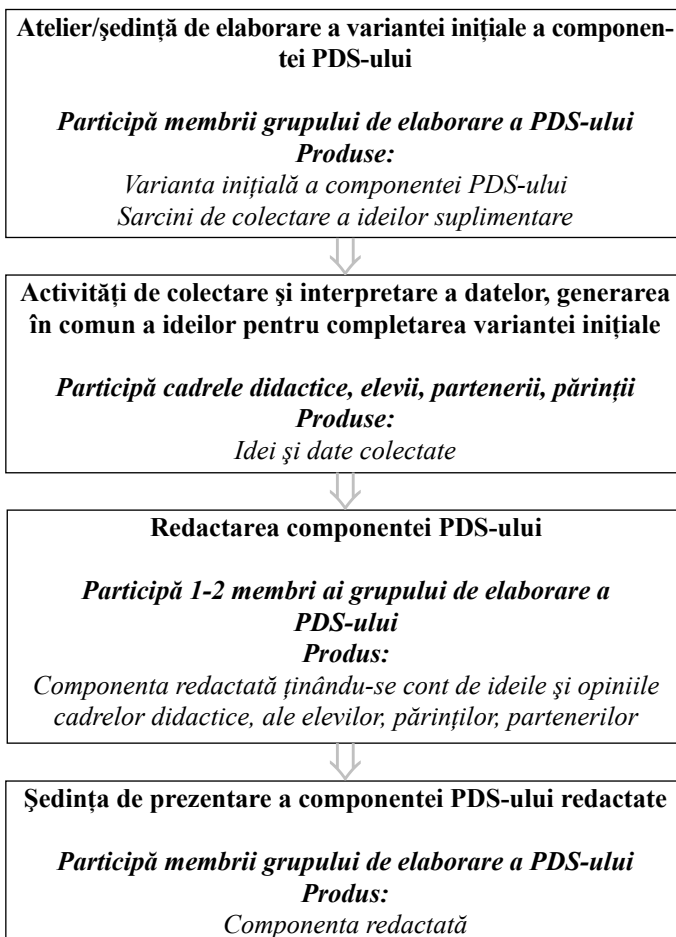
Unul din principiile fundamentale care a stat la baza demersului metodologic de dezvoltare organizațională a fost anume cel al *participării tuturor părților interesate* – elevi, profesori, părinți, agenți economici, parteneri etc. – *la toate etapele procesului*: de la analiza situației la zi, identificarea problemelor, definirea direcțiilor strategice până la realizarea și, respectiv, monitorizarea procesului de dezvoltare organizațională. Elaborarea unui plan funcțional presupune un efort conjugat și constant, care produce decizii și acțiuni ce determină misiunea și viziunea instituției, evidențiind pentru cine există aceasta, ce face și de ce, precum și obiectivele comune, rezultatele scontate.

Așa cum am subliniat anterior, instituțiile din învățământul profesional tehnic dispun de structuri care facilitează antrenarea mai multor persoane în procesul decizional – membri ai: Consiliului profesoral, Consiliului de administrație, Consiliului metodic, Consiliului elevilor, Comisiei instituționale pentru calitate etc. Elaborarea PDS-ului reprezintă o oportunitate de aplicare a unui management participativ, de mărire a gradului de responsabilitate și de implicare a cadrelor didactice, a elevilor și a altor actori.

Organizarea procesului de elaborare a PDS-ului prin metode participative presupune următoarele acțiuni repetate [1]:

- *Activitatea grupului responsabil de elab-*

Schemă. *Procesul participativ de elaborare a componentelor PDS*



borarea și redactarea documentului. Se recrutează cel puțin 6 persoane, care dau dovadă de gândire independentă, și de capacitatea de a accepta și a integra într-un document opinii diverse, comunicative și interesate de viitorul instituției. Din acest grup pot face parte membri ai echipei manageriale, cadre didactice, elevi etc.

- *Organizarea mai multor activități/ședințe cu angajații, elevii, partenerii.* Sînt antrenați membrii echipei de elaborare a PDS-ului. Se colectează opiniile tuturor despre starea actuală a instituției și despre viitorul ei.

Participanții identifică barierele și stabilesc obiectivele ce țin de depășirea acestora. Ideile emise în cadrul ședințelor date sînt prelucrate de către membrii echipei de elaborare și prezentate spre aprobare.

Angajații, elevii, partenerii și alți actori relevanți se reunesc în ateliere de analiză și creație. Pentru a spori eficiența acestora, se recomandă aplicarea cadrului metodologic **Evocare/Realizare a sensului/Reflecție/Extindere (ERRE)**:

- ✓ **E (Evocare)** – La etapa dată, membrii grupului de elaborare a PDS-ului realizează mai multe activități ce creează contextul necesar reflecției asupra subiectului în discuție. Comunicînd, participanții analizează aspectele vizate, se completează reciproc, conturînd scheme cognitive și experiențe comune legate de una dintre componentele planului, devin mai motivați pentru explorarea subiectului.
- ✓ **R (Realizare a sensului)** – La această etapă, membrii echipei de elaborare aduc la cunoștința participanților informații noi despre: structura, componentele PDS-ului și specificul lor, importanța unui PDS, barierele identificate și soluțiile propuse pentru înlăturarea lor etc. Prezentarea se bazează pe metode interactive de diseminare a datelor, fapt ce contribuie la menținerea implicării și la sporirea interesului pentru analiza critică și sintetizarea informației.
- ✓ **R (Reflecție)** – În cadrul acesteia, se restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include noi concepte. Participanții la ședințe analizează și revizuiesc produsele elaborate, exprimă atitudini și iau decizii.
- ✓ **E (Extindere)** – Această fază presupune realizarea unor măsuri concrete. Se elaborează un plan de acțiuni. Produsul obținut constituie un punct de plecare pentru următoarea etapă în elaborarea PDS-ului [1].

Celelalte componente ale planului de dezvoltare au fost elaborate cu respectarea aceluiași pași, obținându-se un produs comun, un document strategic cunoscut și înțeles de toți angajații instituției și actorii relevanți,

asumat colectiv. Mai mult decît atît, în procesul de monitorizare a implementării planului de dezvoltare, alcătuit în mod participativ, ne-am convins că acest principiu a persistat și la nivel de realizare a obiectivelor strategice, iar rezultatele înregistrate de fiecare instituție la capitolul dezvoltare organizațională s-au datorat inclusiv abordării unui management participativ direct și indirect.

În final, reiterăm cele mai importante beneficii ale valorificării oportunităților de participare pentru toate părțile interesate și rezultatele asumării colective a responsabilităților:

- creșterea gradului de informare a tuturor părților interesate (elevi, părinți, reprezentanți APL, agenți economici etc.);
- eficiența și aplicabilitatea deciziilor prin implicarea unui număr mare de persoane interesate în procesele decizionale;
- valorificarea plenară a potențialului și a competențelor tuturor părților;
- motivarea sporită a tuturor părților interesate și accelerarea dezvoltării profesionale a angajaților, în special din punct de vedere managerial;
- dezvoltarea și promovarea unor relații interpersonale pozitive și durabile;
- consolidarea coeziunii între angajați, dar și între toate părțile interesate, în vederea realizării obiectivelor strategice ale instituției.

În concluzie: Abordarea rațională și aplicarea eficientă a managementului participativ are un impact pozitiv, net superior în comparație cu resursele adiționale necesare. Instituțiile în care acesta devine o tradiție și un element important al culturii organizaționale se deosebesc de celelalte, reușind să răspundă prompt tuturor provocărilor interne și externe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. (coord.), Lîsenko S. Scîfîs L., Chicu V. Sîncetru V., Gîrnet G. Elaborarea Planului de dezvoltare strategică a instituției. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2016.
2. Cojocaru V. Management educațional. Chișinău: Știința, 2002.
3. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004.
4. Guțu V.I., Chicu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: CEP USM, 2005.
5. Iosifescu Ș. Manual de management educațional. București: ProGnosis, 2000.
6. Nicolescu O. Management comparat. București: Economica, 1997.
7. <https://www.vertex42.com/calendars/2017/2017-calendar-blue.gif>



Ana VIVDICI

director, Inspectoratul Școlar Național

Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional

Rezumat: Astăzi, managementul educațional, datorită complexității sarcinilor și funcțiilor crescânde atribuite managerului, se confruntă cu necesitatea imperioasă de aplicare a principiului participativ întru asigurarea derulării proceselor și construirii relațiilor de management, precum și întrunirii standardelor de competență profesională asociate cadrelor manageriale. În aceste condiții, conducătorului, oricât de capabil ar fi, îi este dificil să optimizeze deciziile strategice sau unele

decizii tactice importante. Liantul managementului participativ îl constituie comunicarea și capacitatea managerului de a corela funcțiile comunicării cu funcțiile managementului și a le realiza cu succes. De calitatea comunicării depind: înțelegerea problemelor cu care se confruntă orice angajat, durabilitatea relațiilor organizaționale, circulația ideilor și soluțiilor destinate atingerii obiectivelor propuse, cât și capacitatea managerului de a-și motiva, antrena și conduce angajații. Din această cauză, se impune necesitatea perfecționării continue a deprinderilor de comunicare ale managerului atât la nivel intern, cât și la cel extern.

Abstract: Educational management today, due to the increasing complexity of tasks and functions assigned to the manager, faces with the urgent necessity of implementing the participatory principle to assure workflows and to build management relations, as well as meeting the standards of professional competence associated to managerial staff. In such circumstances it is difficult for an individual leader to be able to optimize strategic decisions or some important tactical decisions. The binder of participatory management is the communication and the manager's ability to correlate the communication with management functions to achieve them successfully. The quality of communication depends on understanding the issues faced by any employee, the sustainability of organizational relations, the circulation of ideas and solutions to achieve the goals and the manager's ability to motivate, train and manage the employees. Therefore, it requires continuous improvement of manager's communication skills both at internal and external level.

Keywords: educational management, participatory processes, communication, standards, professional competences, educational leadership.

"Există două moduri diferite de a fi creativi. Unii pot cânta și dansa. Alții pot crea un mediu în care cântăreții și dansatorii pot să se afirme."

(Warren G. Bennis)

INTRODUCERE

Dimensiunile managementului educațional sunt relaționate astăzi cu profilul managerului, profil încadrat într-un document de politici educaționale *Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale*, care definesc competențele profesionale pe care trebuie să le posedă acesta în raport cu șase domenii prioritare:

- Viziune și strategii;
- Curriculum;
- Resurse umane;
- Resurse financiare și materiale;
- Structuri și proceduri;
- Comunitate și parteneriate.

Fiecare dintre domenii, cu excepția domeniului *Curriculum*, implică principiul managementului participativ, care guvernează activitatea managerială și care se referă la antrenarea angajaților în derularea procese-

lor și construirea relațiilor de management, indiferent de complexitatea lor. S-a constatat că această acțiune mărește gradul de loialitate, motivare și participare la funcționalitatea sistemului și, astfel, la creșterea eficienței [6, p. 32].

PROVOCARE

De aproape un deceniu, compania Toyota a introdus proceduri de implicare a angajaților în actul decizional și de luare în considerare a sugestiilor. Ca urmare, echipa managerială a companiei primește anual în jur de 2 milioane de sugestii și idei, aproximativ 95% dintre acestea fiind puse în practică. Rezultatul? Toyota este una dintre companiile de succes ale lumii cu o rată de creștere și dezvoltare impresionantă.

REPERE TEORETICE

Necesitatea promovării managementului participativ este generată, în primul rând, de complexitatea mereu crescândă a fenomenelor, de rapiditatea schimbărilor sau de multiplicarea factorilor care influențează mecanismul managerial al organizațiilor. În aceste condiții,

conducătorului, oricât de capabil ar fi, îi este dificil să optimizeze deciziile strategice sau unele decizii tactice importante.

Managementul participativ este o formă de conducere în care angajații sunt implicați activ în procesul de luare a deciziilor. Managerii care o practică:

- valorizează capitalul intelectual și emoțional al angajaților, înțelegând și apreciind importanța ideilor, conceptelor și gândirii acestora;
- conștientizează că personalul este un facilitator direct în relația cu clienții și le cunoaște cel mai bine nevoile și așteptările.

În managementul participativ, managerii desemnați au responsabilitatea finală pentru deciziile luate, iar membrii personalului, care sunt afectați de ele, de a furniza în mod activ observații, analize, sugestii și recomandări în procesul de adoptare a acestora. În cazul organizației școlare, managementul poate fi exercitat într-o optică individuală, când funcțiile acestuia sunt realizate de conducători situați la diferite niveluri ierarhice, sau într-o viziune participativă, când deciziile importante sunt adoptate prin participarea sau consultarea colaboratorilor și a altor factori interesați – elevi, părinți, comunitatea locală.

AVANTAJE

Managementul participativ este benefic atât pentru organizație, cât și pentru personalul acesteia, deoarece implicarea în procesul de luare a deciziilor:

- acționează ca o forță care motivează personalul să atingă scopurile și obiectivele organizației;
- este o modalitate sigură de a păstra persoanele cele mai bine pregătite și talentate, care sunt mândre de faptul că au un cuvânt de spus în ceea ce privește conducerea organizației;
- crește performanța angajaților care, datorită faptului că lucrează într-o ambianță de confort psihologic, sunt mult mai motivați să comunice și să găsească soluții la problemele apărute;
- conduce la un grad înalt al inovației, ca urmare a deschiderii către idei și soluții noi, și al comunicării continue la diverse niveluri ale organizației;
- diminuează demersul de supervizare a activității, deoarece accentul este pus pe managementul propriei persoane.

În același timp, participarea tuturor membrilor comunității educaționale în procesul decizional este o condiție esențială pentru asigurarea calității și susținerea schimbărilor prin care școlile își dezvoltă capacitatea instituțională în acord cu dinamica societății. Acest tip de management se bazează pe responsabilizare și utilizează creativ resursele umane din organizația școlară [4, p. 47].

Liantul managementului participativ îl constituie comunicarea și capacitatea managerului de a corela adecvat și a realiza funcțiile comunicării și funcțiile managementului. De calitatea comunicării depind: înțelegerea problemelor cu care se confruntă orice angajat, durabilitatea relațiilor organizaționale, circulația ideilor și soluțiilor destinate atingerii obiectivelor propuse, cât și capacitatea managerului de a-și motiva, antrena și conduce angajații. Din această cauză, necesitatea perfecționării continue a deprinderilor de comunicare ale managerului – atât la nivel intern, cât și la cel extern – este la ordinea zilei.

Comportamentul modern de conducere pretinde un permanent schimb de informații. Managerii de nivel superior petrec în medie 60-80% din timpul de lucru comunicând. De aceea, fiecare manager trebuie să promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare eficient, care să-i permită modelarea permanentă a structurii și a relațiilor organizaționale și ajustarea acestora la condițiile unei societăți aflate într-o continuă schimbare. Deci, în accepțiunea modernă a managementului, comunicarea reprezintă o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei organizații.

Scopul comunicării manageriale este de a furniza un flux informațional corect, pertinent și eficient pe orizontală și verticală structurii organizaționale, în vederea realizării obiectivelor strategice și operaționale fixate. Aceasta ne arată că, într-o organizație, comunicarea nu se produce la întâmplare sau după bunul plac, ci după anumite norme profesionale, etice și morale, care asigură stabilitatea și funcționalitatea organizației. Așadar, corectitudinea și eficiența sistemului informațional depind de următoarele caracteristici ale comunicării:

- formularea clară și fără ambiguități a mesajelor;
- transmiterea rapidă și nedistorsionată a mesajelor;
- descentralizarea decizională;
- profesionalismul ridicat.

Modelul Rensis Likert, denumit astfel în cinstea psihologului american care l-a dezvoltat în anii '60 ai secolului trecut, având drept criteriu principal participarea la adoptarea deciziilor, prezintă tabloul a 4 stiluri manageriale dominante, sub forma unui continuum care are la un capăt un stil managerial foarte autoritar.

- Stilul I de tip autoritar-exploatator, cu următoarele caracteristici:
 - ✓ conducătorul nu are încredere în subordonați;
 - ✓ aproape toate deciziile se iau la nivelul superior al conducerii organizației;
 - ✓ frica și sistemul de sancțiuni este baza motivației subordonaților;
 - ✓ comunicarea se face aproape exclusiv de sus în jos.

- Stilul II de tip autoritar-binevoitor, caracterizat de următoarele:
 - ✓ controlul este menținut cu strictețe de conducerea de vârf;
 - ✓ se pretinde ca subordonații să fie loiali, docili și aserviți;
 - ✓ managerii tratează paternalist subordonații;
 - ✓ permite ceva mai multă comunicare de jos în sus.
 - Stilul III de tip consultativ, ce prezintă următoarele trăsături:
 - ✓ încredere parțială în subordonați;
 - ✓ se solicită deseori idei din partea angajaților, însă majoritatea deciziilor sunt adoptate de conducerea de vârf;
 - ✓ unele aspecte ale controlului sunt delegate în josul piramidei ierarhice;
 - ✓ comunicarea se realizează în ambele sensuri.
 - Stilul IV de tip participativ, având următoarele particularități:
 - ✓ încredere deplină în subordonați;
 - ✓ deciziile se iau la toate nivelurile organizației, prin participarea în grup la proces;
 - ✓ comunicarea se desfășoară pe verticală în ambele sensuri și pe orizontală între cei egali în grad;
 - ✓ participarea la procesul decizional generează motivații puternice de a realiza scopurile și obiectivele organizației.
- Ceea ce face ca relația management-leadership să fie una strânsă este capacitatea de a influența acțiunile altora pentru a obține rezultatele scontate.
- Prezentăm o aplicație pentru a determina gradul de manifestare a leadershipului în diferite tipuri de instituții de învățământ general [2].

Parcurgeți lista de verificare pentru excelența în leadership, raportându-vă la modul de lucru din școala dvs.:

Afirmații	Observații
Întregul colectiv al școlii – echipa managerială, cadrele didactice, personalul auxiliar este implicat, acolo unde este cazul, în procesul de planificare a activității astfel încât să se vină cât mai cuprinzător în întâmpinarea nevoilor elevilor.	
Personalul este valorizat prin implicare în dezbateri privind direcțiile de dezvoltare ale școlii. Părerile lor sunt cerute și luate în considerare.	
Stilul echipei de management este unul incluziv și încurajator, iar directorii școlii conlucrează foarte bine cu personalul didactic.	
Agenda de lucru este stabilită prin colaborare cu toți factorii implicați.	
Liderii de la toate nivelurile se asigură că învățarea este în centrul planurilor de dezvoltare/de îmbunătățire ale școlii și ale tuturor departamentelor/comisiilor și că strategiile, politicile și principiile școlii sunt implementate în activitatea de zi cu zi.	
Liderii fac vizite la clasă, oferă feedback, împărtășesc reflecții personale și stimulează autoevaluarea.	
Stilul managerial al școlii face ca personalul și elevii să simtă că sunt direct responsabili de buna funcționare a instituției.	
Regulat, au loc ședințe la care participă tot personalul școlii și care, alături de întrunirile cu elevii, constituie mijloace eficiente de consultare și comunicare.	
Pentru ca școala să se dezvolte, directorul se consultă frecvent cu personalul, se lucrează în grupuri, cu o largă implicare a elevilor.	
Discuțiile au în vedere: bunele practici, domeniile care necesită îmbunătățire, rolurile de profesor și lider.	
Tinerii sunt implicați în luarea deciziilor referitoare la viitorul școlii.	
Opiniile și sugestiile tinerilor sunt luate în considerare. Tinerilor li se oferă feedback și li se acordă responsabilități (de exemplu, managementul financiar al unui proiect care se derulează în școală). Ei iau parte la programe de mentorat, acțiuni de caritate, parteneriate locale și internaționale.	
Consiliul elevilor are un rol important în procesul de implicare a elevilor în luarea deciziilor la nivelul școlii.	

REFLECȚIE

Când eram tânăr, voiam să schimb lumea. Am descoperit că e greu să schimbi lumea, așa că am încercat să

schimb țara. Când am descoperit că nu puteam să-mi schimb țara, am început să mă concentrez pe orașul meu. Nu am reușit să-mi schimb orașul și, pentru că începusem să înaintez în vârstă, am încercat să-mi schimb familia. Acum, bătrân fiind, îmi dau seama că singurul lucru pe care îl pot schimba sunt eu însumi, că, dacă acum mult timp m-aș fi schimbat pe mine însumi, aș fi avut un impact asupra familiei mele. Familia mea și cu mine am fi putut avea impact asupra orașului. Impactul acestuia ar fi putut schimba țara și astfel aș fi putut cu adevărat să schimb lumea (călugăr necunoscut, anul 1100).

CONCLUZII

Comunicarea, în accepțiunea modernă a managementului, reprezintă o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei organizații. Caracteristicile unui management participativ se regăsesc într-un leadership educațional de succes, sprijinit de calitatea comunicării manageriale. Din aceste considerente, fiecare manager trebuie să dezvolte și să promoveze o politică managerială bazată pe un sistem de comunicare eficient, care să-i permită modelarea permanentă a structurii și a relațiilor organizaționale și racordarea acestora la condițiile unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bush T. Leadership și management educațional. Iași: Polirom, 2009. Pe: http://www.ccdcs.ro/uploads/1/0/8/2/10821265/tony_bush_cap_1_leadersipsi_management.pdf
2. How Good is Your School? The Journey to Excellence. HMIE, March 2006. Pe: http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/hgios1and2_tcm4-489369.pdf
3. Likert R. The human organization: Its management and value. New York: McGraw-Hill, 1967.
4. Suport de curs elaborat în cadrul unui proiect de finanțare european. Management educațional. Modulul 7. Pe: <https://drive.google.com/file/d/0Bz0Ze73hUVk5SGZYNEZWS1YybQ/view>
5. Taciuc R.-R., Bocoș M.-D., Chiș O. (coord.) Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015.



Ala **GASNAȘ**

lector superior, Universitatea de Stat din Tiraspol

Tendințe de aplicare a sistemelor LMS în predarea-învățarea-evaluarea informaticii

Rezumat: Evoluția rapidă a tehnologiilor informaționale produce schimbări semnificative în învățământ, sugerând noi trasee de realizare a activității instructiv-educative. Platformele pentru crearea de medii de învățare prin colaborare permit schimbul de cunoștințe pe scară globală. Utilizarea sistemelor LMS în învățământul superior oferă flexibilitate, un acces mai mare la educație, modalități mai eficiente de

predare și de îmbunătățire a învățării. Tendințele de aplicare a platformelor LMS în domeniul educației atât în străinătate, cât și în Republica Moldova sunt în creștere și prezintă un interes deosebit datorită impactului lor pozitiv asupra predării-învățării-evaluării informaticii.

Abstract: Information technologies have brought significant changes in education today, offering new ways of teaching and learning. The platforms for collaborative learning environments allow the exchange of knowledge on a global scale. Using of LMS systems in higher education provides greater access to education, more effective ways of teaching, flexibility and improving of the process of learning for students. A growing interest is presented for the trends of application of LMS platforms in education both abroad and in Republic of Moldova and their impact on teaching-learning-assessment of computer science.

Keywords: LMS systems, e-learning, self-assessment, individual activity, information technology, teaching strategies.

În ultimii ani, rolul TIC în educație a crescut și continuă să crească semnificativ. Un accent aparte în organizarea și desfășurarea formării inițiale a specialiștilor din toate domeniile este pus pe sistemul de management al învățării (LMS). Platformele LMS sunt medii de învățare tehnologice ce înglobează cursuri on-line și oferă servicii sincrone și asincrone cuprinzătoare, care susțin învățarea prin colaborare [1].

Din perspectiva modelului tradițional de educație, cadrul didactic transmite cunoștințele în sălile de clasă. Noile

tehnologii informaționale însă pun la dispoziție platforme pentru crearea de medii de învățare prin colaborare și permit circuitul de cunoștințe pe scară globală [2]. În instituțiile de învățământ superior, LMS-urile sunt adoptate ca sisteme de gestionare a informațiilor în scopul facilitării schimbului de cunoștințe, încurajând și consolidând, prin implementarea TIC și a unor strategii didactice adecvate, colaborarea dintre studenți.

I. Tehnologiile informaționale și de comunicație îmbunătățesc procesul de predare-învățare atât cantitativ, cât și calitativ. F. Concannon, A. Flynn A. și M. Campbell afirmă că „e-learning-ul, bazat pe un raționament pedagogic solid, asigură feedback, interacțiune, acces la materialele de curs și este privit ca un beneficiu și un mijloc de îmbunătățire a calității predării” [3]. Avantajele aplicării TIC au fost recunoscute în științele geografice, inginerie, biologie, educație și psihologie. Prin urmare, TIC pot eficientiza învățământul universitar, concluzionează F. Pedro [4].

Tehnologiile informaționale și de comunicație au influențat predarea și strategiile de învățare [5]. În prezent, se atestă o creștere a cererilor pentru *învățământul la distanță*. În plus, dezvoltarea platformelor e-learning a schimbat paradigma educațională, deplasând accentul de pe profesor pe elev (*Student Centred Learning*), modificând, astfel, rolul cadrului didactic din furnizor de informație în mentor. Profesorii optimizează actul de predare-învățare distribuind resurse și realizând activități prin intermediul tehnologiilor noi. După cum menționează R. L. Martens [6], e-learning înglobează modele de *învățare independentă, activă, autodirijată, de învățare prin simulare și muncă în echipe virtuale*. Cele mai multe dintre ele se bazează pe constructivism: grație acestora, după cum consideră R. Reiser [7], studenții devin responsabili pentru dirijarea propriului proces de învățare. Cei care desfășoară activități de autoreglare sunt motivați, independenți și metacognitiv activi (T. M. Duffy și colaboratorii [8]; C. A. Wolters [9]; Th. Bastiaens & R. Martens [10], J. Herrington & R. Oliver [11]). Același lucru îl susține și V. Cabac: „Stabilirea echilibrului între autoritatea profesorului și gradul de autonomie al studenților are o consecință importantă – asumarea de către student a responsabilității pentru rezultatele învățării, trecerea lui pe poziția de subiect al propriei învățări în drumul spre o maturitate intelectuală” [12, p. 15].

Un instrument potrivit pentru implementarea învățământului la distanță și a conceptelor amintite mai sus (*învățarea autodirijată, activă, independentă ș.a.*) sunt sistemele LMS (sau sistemele de e-learning). Acestea reprezintă o parte componentă a procesului didactic în majoritatea universităților, inclusiv din Moldova. Inițial, LMS-urile au fost proiectate în scopul sprijinirii procesului de predare. Mai târziu, accentul s-a mutat pe învățare. Un sistem LMS propune instrumente atât în scopuri pedagogice, cât și administrative, iar utilizarea

lor în învățământul superior oferă flexibilitate și un acces mai mare la educație, modalități mai eficiente de predare și de îmbunătățire a procesului de învățare [13].

Sistemele LMS cuprind o multitudine de instrumente, începând de la controlul învățării și statisticile educaționale până la software flexibile în distribuirea cursurilor prin rețea și colaborare on-line. Ele pun la dispoziția fiecărui utilizator un mediu pentru interacțiune și mijloace pentru intercomunicare (profesor-cursant, cursant-cursant), oferind acces la informație oricând și oriunde. Aceste caracteristici accentuează utilitatea sistemelor LMS, inclusiv pentru colectarea informațiilor despre actul de predare-învățare, în vederea monitorizării și asigurării unui proces instructiv-adaptiv.

LMS-urile sunt o modalitate de sporire a eficienței predării. Aceste platforme contribuie la facilitarea procedurii de livrare a cursurilor, la identificarea și folosirea resurselor, la organizarea diverselor activități colaborative (conferințe, chat-uri, forum-uri), precum și la gestionarea suportului de învățare pentru studenți [14]. Multidisciplinare prin natura lor, LMS-urile constituie un tip de sistem informatic care combină mai multe entități tehnice și sociale. Prin urmare, succesul unui sistem poate fi considerat ca fiind un concept de “problemele sociale” și “probleme tehnice” și depinde de numeroase circumstanțe. Cercetători din diferite domenii – informatică, sisteme informaționale, psihologie, educație și tehnologie educațională – au încercat să evalueze sistemele respective. Astfel, E. Islas a analizat dezvoltarea LMS-urilor din punctul de vedere al tehnologiei bazate pe componente de e-learning [15], E. Douglas și G. Van Der Vyver au studiat eficacitatea materialelor de curs [16], J. B. Arbaugh și R. B. Fich au insistat pe importanța interacțiunii beneficiarilor unor cursuri on-line [17], iar J. Gilbert [18] a investigat abilitățile obținute în urma participării la cursurile unui LMS.

We Hu et al. [19] au arătat că mediul e-learning este diferit de educația clasică. Analizând nu numai procesul de predare-învățare, ci și modul de interacțiune între profesori și studenți, de colaborare între studenți, în funcție de caracteristicile curriculumului, cercetătorii au concluzionat că acțiunile în cauză au un rol important în mediul e-learning, deoarece acesta poate îngloba diferite stiluri de învățare, facilita învățarea printr-o varietate de activități și dezvoltă abilitățile de utilizare a internetului și calculatorului.

Există mai multe cercetări legate de îmbunătățirea calității cursurilor de informatică cu ajutorul TIC, inclusiv cu cel al sistemelor LMS și al softurilor integrabile cu acestea. Ideea dată a fost prezentată în premieră în 2005 de către E.-E. Doberkat și colegii săi [20], care au lansat conceptul *e-Learning Software Engineering*, menit să susțină procesul educativ în domeniul ingineriei sistemelor soft.

F. Corbera et al. [21] au descris, în anul 2008, un nou

produs program – *Moodle CTPractical*, dezvoltat într-un sprijini conținutul unui curs de bază pentru calculator. Acest modul presupune o gamă vastă de activități educaționale, inclusiv de evaluare în cursurile pentru calculator.

În anul 2010, savanții V. V. Riabov și B. J. Higgs [22] au proiectat un laborator virtual pentru predarea cursurilor de informatică. Laboratorul a fost conceput pentru a ajuta formabilii să exploreze actualele metode de analiză și proiectare a sistemelor de calcul; să studieze astfel de compartimente ca: limbajele de programare, rețelele, simularea și modelarea, procesarea imaginilor, multimedia, bazele de date.

Mai târziu, în anul 2011, X. Huan și colegii săi au propus cursuri on-line de compilare a programelor (de exemplu, în limbajul C++) [23]. A fost elaborat un video în care se demonstau pașii scrierii, compilării și corectării unui program în limbaj C++. Totodată, au fost trecute în revistă formatele folosite în mod obișnuit pentru a livra conținutul cursurilor: Microsoft PowerPoint (.ppt), Microsoft Word (.docx) și fișierele Adobe (.pdf).

În anul 2013, M. Palumbo și F. Verga [24] au integrat Moodle cu pachetul Office, oferind un sistem cu o funcționalitate flexibilă – OpenOffice.org. Ei au folosit Java și AJAX cu XML pentru a crea un applet Java, care a fost încorporat în pagina web a noului modul Moodle. Prin utilizarea acestor instrumente, studenții pot salva informația în unul sau în mai multe fișiere temporare de pe serverul Moodle.

Tot în anul 2013, J. Ramos și colegii săi [25] au propus utilizarea arhitecturii de evaluare Matlab, pentru extinderea funcționalității Moodle.

Cercetătorii S. Ozkam et al. [26] au prezentat un model complex de evaluare a LMS, care demonstrează eficiența implementării sistemelor e-learning în cadrul cursurilor de educație informatică. Acest studiu a contribuit semnificativ la dezvoltarea domeniului, ghidând teoreticienii și practicienii în înțelegerea mai bună a felului în care poate fi sporită satisfacția cursanților, cât și a modalităților de optimizare a utilizării LMS.

A. Tripathi și M. Abhinav [27] au studiat utilizarea LMS-urilor în cadrul cursului *Securitate informațională*. Rezultatele au arătat că majoritatea participanților au fost mulțumiți de mediul de învățare e-learning. Lucrarea a adus în discuție folosirea celor mai recente tehnologii de informație și s-a concentrat pe interacțiunea dintre instructor și cursant prin încorporarea modulelor de chat.

Studiind utilizarea LMS-urilor în predarea cursului *Tehnologii informaționale*, F. Martin [28] a urmărit să stabilească măsura în care conținutul și modul de predare au ajutat în procesul de formare a abilităților de lucru cu calculatorul. În accepțiunea sa, disciplina *Tehnologii informaționale* este o parte fundamentală a curriculumului de licență. Studiul a relevat faptul că folosirea

LMS-urilor a fost utilă atât în predarea cursului, cât și în dezvoltarea abilităților de folosire a calculatorului.

Drept concluzie, aplicarea unui LMS, concomitent cu predarea aplicațiilor informatice de bază, contribuie la îmbunătățirea atât a competențelor în domeniul tehnologiilor informaționale, cât și a rezultatelor învățării.

Savanții P.W. Pat și M. Chan s-au preocupat de impactul utilizării unui LMS la o disciplină informatică. Pentru gestionarea materialelor și a activităților, a fost folosit LMS Moodle. Studenților li s-au oferit note de curs și materiale de lectură pe site-ul cursului. Pentru a utiliza funcțiile de atribuire și de test, sarcinile practice au fost puse la dispoziție on-line. Studenții au folosit forumul pentru a posta și a discuta întrebările cu profesorul și colegii în regim on-line, ceea ce a consolidat învățarea și a promovat învățarea prin colaborare. Evaluarea automatizată asigură consecvență, astfel încât studenții pot obține un feedback prompt. Proiectul de grup permite conlucrarea în echipă. Cercetarea și autoevaluarea antrenează studenții în reflecții asupra propriului proces de învățare și în evaluarea activității altora. Așadar, folosind tehnologiile informaționale și strategia adecvată a schimbului de informație, calitatea și cantitatea cunoștințelor pot crește în mod semnificativ [29, p. 147].

Pe măsură ce succesul implementării LMS-urilor în universități este atestat tot mai mult, crește și numărul cursurilor oferite on-line. Atunci când se predau cursuri de informatică apar anumite provocări pentru studenții care sunt situați la distanță și au un program de învățare individual.

După cum menționează Xiaoli Huan și al. [23], predarea cursurilor de informatică implică și un nivel înalt de interactivitate între instructor și cursanți. Gândirea algoritmică este un proces complex și etapizat. A învăța programarea este o sarcină dificilă pentru mulți studenți, chiar și din grupele cu predare tradițională. Un student trebuie să fie capabil să utilizeze eficient calculatorul și softurile necesare, pentru a crea programe, a compila și a găsi soluții. Deoarece instructorul și cursanții sunt separați fizic, se creează o barieră semnificativă în calea formării competențelor de bază în utilizarea unui software nou sau în depanarea unui program. Prin urmare, în scopul de a sprijini și a crește eficacitatea la cursurile de informatică on-line, este indicată să se recurgă la materiale didactice video și instrumente de colaborare. Astfel, cercetătorii A. Akingbade și colegii săi, încă în 2003, au adus în discuție necesitatea utilizării în cadrul cursurilor de informatică on-line a softurilor de vizualizare [30].

În 2005, Z. Al-Khanjar și colegii au dezvoltat arhitectura LMS-urilor pentru extinderea funcționalității e-learning-ului în sprijinul cursurilor de informatică on-line [31]. În anii următori, cercetătorii au propus instrumente software pentru corectarea automată a programelor din

limbajele de programare în mediul LMS [32, 33]. S. Georantaki și S. Retalis, prezentând mai multe instrumente software în predarea cursurilor de informatică, au insistat pe dificultățile ce apar dacă acestea nu sunt folosite în sesiunile practice, care sprijină învățarea conceptelor teoretice [34]. De exemplu, conținutul teoretic poate fi gestionat prin intermediul instrumentelor de e-portofoliu, cum ar fi: Google Drives, Wiki-spății, blog-uri și altele, care ar putea fi integrate în platformele e-learning [35]. În 2009, G. Robling și al. au încercat să îmbunătățească instrumentele software de vizualizare a exercițiilor [36].

Savanții ruși B. A. Красильникова [37], Д. С. Кобылкин [38], Ю. А. Гладышева [39] menționează că stimularea creativității în pregătirea viitorilor specialiști poate fi realizată prin dezvoltarea unor proiecte (individuale și colective), care pot fi implementate ulterior în activitățile lor profesionale. Н. И. Заводчикова și У. В. Плясунова analizează particularitățile metodelor de instruire prin folosirea LMS Moodle care îi ajută pe cursanți să își aprofundeze cunoștințele, să își îmbunătățească abilitățile câpătate și să își formeze abilități de autocontrol și planificare a timpului personal, precum și să înțeleagă importanța tehnologiilor informaționale în educație [40]. Ю. В. Позняк, А. С. Гаркун și А. А. Царева [41] specifică că avantajul utilizării LMS Moodle în educație constă în faptul că prin păstrarea abordării individuale există posibilitatea de a organiza activități de grup.

II. Impactul utilizării instrumentelor TIC în predarea cursurilor de informatică constituie obiectul de studiu al mai multor cercetări din Republica Moldova, cea mai mare parte axându-se pe folosirea portofoliilor electronice și evaluarea studenților [42, 43, 44, 45] prin intermediul diferitelor softuri educaționale, mai puțin pe cea a sistemelor LMS. De exemplu, N. Bleandură menționează faptul că „implementarea modelului de integrare pentru crearea sistemului de situații didactice în cadrul mediilor digitale de creare a portofoliilor electronice duce la creșterea calității și eficacității în procesul de predare-învățare-evaluare, contribuind la formarea competențelor profesionale ale studenților, creșterea performanțelor și obținerea rezultatelor de succes” [42, p. 105].

O. Vovnenciuc [43] specifică că deprinderile de lucru independent au o importanță deosebită la studierea disciplinelor informatice, a căror caracteristică definitorie este utilizarea calculatorului, iar interacțiunea cu calculatorul solicită și dezvoltă gândirea logico-algoritmă și sistemico-combinatorie.

După N. Deinego, „evaluarea resurselor necesare pentru demonstrarea competenței poate fi realizată prin administrarea testelor computerizate, iar evaluarea competenței are loc prin efectuarea proiectelor, la realizarea cărora studentul va articula și mobiliza resursele necesare pentru soluționarea unei situații concrete” [45, p. 144];

eficiența portofoliului de predare este determinată, în cea mai mare măsură, de organizarea comunicării între tutore și cursanți (grupuri de comunicare, email, chat).

Caracterizând tipurile de portofolii, S. Corlat [46] menționează că sistemele LMS încorporează instrumentele necesare pentru crearea metaportofoliului: forum, mesagerie internă pentru comunicare on-line; instrumente administrative de creare a structurilor de grup și de colectare a feedback-ului; organizarea structurii arborescente în baza blogurilor și a profilurilor personale, controlul activității la curs, atrăgând atenția că „instrumentele TIC pot îmbunătăți calitatea învățării colaborative prin utilizarea aplicațiilor de tip web 2.0 – rețele sociale și specializate, care combină în sine posibilitățile de comunicare prin email, chat, grupuri de discuții, bloguri etc.” [47, p. 60].

S. Gâncu a examinat dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte din perspectiva instruirii în medii digitale, concluzionând că noile tehnologii impun noi metodologii de instruire. Într-un context informațional, condiționat de tehnologii din ce în ce mai sofisticate, instruirea în învățământul universitar nu mai poate rămâne izolată de comunitățile virtuale. Concomitent, autorul subliniază că din punct de vedere educațional, un e-portofoliu „poate fi privit ca o înregistrare a activității de învățare, care poate furniza dovezi asupra progreselor făcute”, precum și „un mijloc de gestiune care privilegiază principiul potrivit căruia studentul este în centrul învățării, permițându-i profesorului să urmărească progresul acestuia în dezvoltarea competențelor de programare orientată pe obiecte, modul de gândire, dar și autoevaluarea critică a propriei învățării” [48, pp. 165, 166].

A. Braicov examinează câteva produse-soft, care reprezintă instrumente de elaborare a unor exerciții și probleme interactive, integrabile în LMS Moodle [49].

Învățarea în LMS este foarte individualizată, profesorul având posibilitatea de a lucra în mod direct cu fiecare elev/student, utilizând chat-urile, ceea ce nu poate fi realizat întotdeauna în sala de studiu. Cu toate acestea, o mare atenție se acordă lucrului colectiv, cu ajutorul forumurilor și a altor componente de comunicare ale Moodle. Prin urmare, una din noile tendințe constă anume în a utiliza instrumente web on-line pentru predare, adaptare și integrare în LMS. Printre disciplinele în cadrul cărora au fost aplicate cu succes sistemele LMS enumerăm: ingineria sistemelor e-learning, dezvoltarea bazelor de date, limbaje de programare, rețelele, procesarea imaginilor, analiza și proiectarea sistemelor, securitate informațională, tehnologii informaționale.

În pofida succeselor obținute, unii cercetători evocă mai multe probleme ce apar la predarea cursurilor de informatică on-line. Astfel, R. Fojtík și H. Habiballa se referă la: necesitatea creării unor materiale de calitate

pentru cursurile on-line în LMS; necesitatea unei conexiuni de mare viteză la Internet; necesitatea elaborării unor suporturi didactice originale pentru predarea teoriei limbajelor formale și automate, a logicii etc.

CONCLUZII

1. Analiza literaturii de specialitate privind utilizarea sistemelor LMS în procesul educațional la informatică a evidențiat subiectele abordate în domeniu: îmbunătățirea LMS-urilor cu module software noi; optimizarea cursurilor de informatică; utilizarea portofoliilor electronice; utilizarea evaluărilor automatizate; interacțiunea dintre instructor și cursant; formarea deprinderilor de lucru independent; formarea competențelor profesionale ale studenților; dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte.
2. S-a constatat că folosirea sistemelor LMS în procesul educațional la informatică aduce următoarele beneficii: perfecționarea abilităților de lucru individual și în grup; aprofundarea cunoștințelor în domeniul informaticii; dobândirea deprinderii de autocontrol și de planificare a timpului personal; creșterea calității și cantității cunoștințelor; îmbunătățirea competențelor în domeniul tehnologiilor informaționale.
3. Nu au fost examinate aspecte legate de: impactul sistemelor LMS asupra procesului de predare-învățare-evaluare a programării orientate pe obiecte; metodele de utilizare a instrumentelor LMS în predarea programării orientate pe obiecte, în funcție de necesitățile, interesele și capacitățile studenților; procesul de formare a competențelor (și abilităților) de programare orientată pe obiecte prin prisma sistemelor LMS.
4. Rămân la ordinea zilei următoarele probleme de cercetare:
 - Pentru ce discipline este mai indicată educația prin intermediul sistemelor LMS?
 - Din punctul de vedere al formei de instruire, pentru ce categorie de studenți este mai potrivită educația la distanță?
 - Cum ar trebui abordat învățământul la distanță: ca o modalitate alternativă sau complementară de a face educație?
5. În urma investigațiilor la care ne-am referit mai sus, putem formula următoarele ipoteze:
 - grație utilizării mijloacelor puse la dispoziție de TIC, în general, și de sistemele LMS, în special, sporește eficiența procesului de învățare;
 - utilizarea sistemelor LMS contribuie la optimizarea procesului de formare a competențelor de programare orientată pe obiecte în cadrul studiului specialităților TIC.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Filippidi A. et al. Impact of Moodle usage practices on students' performance in the context of a blended learning environment. In: SALL2010: Social Applications for Life Long Learning, Patras, 2010, pp. 2-7.
2. Tarik M., Karim A. The use of Web 2.0 Innovations on Education and Training. In: ICCCT'11 Proceedings of the 2011 International Conference on Computers and Computing. 2011, pp.140-145.
3. Concannon F. et al. What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. In: British Journal of Educational Technology, vol. 36 (3), 2005, pp. 501-512.
4. Pedro F. Comparing Traditional and ICT-Enriched University Teaching Methods: Evidence from Two Empirical Studies. In: Higher Education in Europe, vol. 30, (3-4), 2005, pp. 399-411.
5. Drăgănescu M. Societatea informațională și a cunoașterii. Vectorii societății cunoașterii. Pe: <https://www.acad.ro>
6. Martens R. et al. The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. In: Journal of Computer Assisted learning, vol. 20, 2004, pp. 368-376.
7. Reiser R. A history of instructional design and technology. Part 2: a history of instructional design. In: Educational Technology, Research and Development, vol. 49, 2001, pp. 57-67.
8. Duffy T. et al. Designing Environments for Constructive Learning. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin, 1993, pp. 232-247.
9. Wolters C.A., Pintrich P.R. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. In: Instructional Science, vol. 26, 1998, pp. 27-47.
10. Bastiaens Th., Martens R. Conditions for web-based learning with real events. In: Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education, Idea Group Publishing, London, pp. 1-32.
11. Herrington J., Oliver R. An instructional design framework for authentic learning environments. In: Educational Technology Research and Development, vol. 48, 2000, pp. 23-48.
12. Cabac V. Centrarea pe student și orientarea pe finalități de studii – piloni ai formării universitare moderne. Formarea universitară în medii digitale: Cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015, pp. 11-36.
13. Steel C., Levy M. Creativity and constraint: Understanding teacher beliefs and the use of LMS technologies. In Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland, 2009. Pe: <http://>

- www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/steel.pdf
14. Ryan S. et al. The virtual university: the internet and resource-based learning. London: Kogan Page, 2000.
 15. Islas E. et al. E-learning Tools Evaluation and Roadmap Development for an Electrical Utility. In: Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research (JTAER), vol. 2 (1), 2007, pp. 63-75.
 16. Douglas E., Van Der Vyver, G. Effectiveness of E-Learning Course Materials For Learning Database Management Systems: an Experimental Investigation. In: Journal of Computer Information System, vol. 41 (4), 2004, pp. 41-48.
 17. Arbaugh J. B., Fich R. B. The importance of participant interaction in online environments. In: Decision Support Systems, vol. 43 (2), 2007, pp. 853-865.
 18. Gilbert J. E-Learning: The Student Experience. In: British Journal of Educational Technology, vol. 38 (4), 2007, pp. 560-573.
 19. We Hu et al. Collaborative Web-Based E-Learning Environment for Information Security Curriculum. In: World Academy of Science Engineering and Technology 53, 2009.
 20. Doberkat E. et al. Software Engineering and eLearning: The MuSoft Project. eLeed, Iss. 2005.
 21. Corbera F. et al. Development of a new MOODLE module for a basic course on computer architecture. In: ACM SIGCSE Bulletin-ITiCSE '08, vol. 40 (3), 2008, pp. 349-349.
 22. Riabov V.V., Higgs B. J. Software Tools and Virtual Labs in Online computer-Science Classes. In: Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications. ed. Yefim Kats, IGI Global, 2010, pp. 332-350.
 23. Huan X. et al. Teaching computer science courses in distance learning. In: Journal of Instructional Pedagogies, vol. 6, 2011, pp. 47-60.
 24. Palumbo M., Verga F. Creation of an integrated environment to supply e-learning platforms with Office Automation features. In: Interactive Learning Environment, vol. 23 (6), 2013, pp. 766-777.
 25. Ramos J. et al. E-assessment of Matlab assignments in Moodle: Application to an introductory programming course for engineers. In: Computer Applications in Engineering Education, vol. 21 (4), 2013, pp. 728-736.
 26. Sevgi O., Koseler R. Multi-Dimensional Evaluation of E-Learning Systems in the Higher Education Context: An Empirical Investigation of a Computer Literacy Course. In: 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference WIC-1, 2009.
 27. Tripathi A., Mishra A. A Web-based E-Learning Environment for Information Security. In: International Journal of Computer Applications, vol. 45 (4), 2012, pp. 50-54.
 28. Martin F. Blackboard as the Learning Management System of a Computer Literacy Course. In: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, vol. 4 (2), 2008.
 29. Pat P. W., Chan M. A study on the methods of assessment and strategy of knowledge sharing in computer course. International Conference e-Learning, 2014, pp. 141-148.
 30. Akingbade A. et al. JAWAA: easy web-based animation from CS 0 to advanced CS courses. Paper presented at the ACM SIGCSE Bulletin, 2003.
 31. Al-Khanjari Z. et al. An extended e-learning system architecture: integrating software tools within the e-learning portal. In: IAJI, 2005.
 32. Schwier J. et al. Using software testing techniques for efficient handling of programming exercises in an e-learning platform. In: The Electronic Journal of e-Learning, vol. 4 (1), 2006, pp. 87-94.
 33. Sodoké K. et al. Extending Moodle functionalities to adaptive testing framework. Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government Healthcare and Higher Education 2007, pp. 476-482.
 34. Georgantaki S., Retalis S. Using educational tools for teaching object oriented design and programming. Journal of Information Technology Impact. vol. 7 (2), 2007, pp. 111-130.
 35. Queirós R. et al. Integration of e-portfolios in learning management systems Computational Science and Its Applications-ICCSA 2011, pp. 500-510.
 36. Rößling G., Kothe A. Extending Moodle to Better Support Computing Education. Paper presented at the ITiCSE'09, Proceeding of the 14th annual ACM SIGCSE (Innovation and Technology in Computer Science Education). New York, 2009, pp. 146-150.
 37. Красильникова В.А. Оценка учебных достижений в условиях компетентного подхода. http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s15.pdf
 38. Кобылкин Д.С. Информационно-коммуникационные технологии при изучении информатики как средство мотивации учебной и научной деятельности у бакалавров технических специальностей. Ре: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s15.pdf
 39. Гладышева Ю.А. Особенности применения

- информационных технологий в образовательном процессе вуза. Pe: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s15.pdf
40. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В. Особенности методики обучения информатике с использованием дистанционной среды MOODLE. Ярославский педагогический вестник, 2015, № 5, стр. 134-138. Pe: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_5/28.pdf
41. Позняк Ю.В. et al. Возможности системы Moodle и актуальность ее применения в сфере образования. Материалы Республиканской научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании, науке и производстве», Минск, 6-7 декабря 2007 г. - Мн.: БНТУ, стр. 156-157.
42. Blandură N. Situații de învățare în medii digitale: proiectare și utilizare. Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015, pp. 81-107.
43. Scutelnic O. Diferențierea instruirii studenților în procesul studierii cursului universitar de informatică. Autoref. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2013. Pe: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/1732/1/Autoreferat%20Scutelnic.pdf>
44. Vovnenciuc O. Formarea și dezvoltarea la studenți a competenței de învățare în medii digitale. Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015, pp.108-127.
45. Deinego N. Formarea și dezvoltarea competențelor de programare: dirigarea învățării prin evaluări computerizate. Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015, pp. 128-154.
46. Corlat S. Integrarea portofoliilor de predare și învățare. Metaportofoliul. În: *Didactica Pro...*, nr. 6 (64), 2010, pp. 8-12.
47. Corlat S. et al. Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p.
48. Gîncu S. Dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte din perspectiva instruirii în medii digitale. Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015, pp. 155-171.
49. Braicov A., Velicova T. Organizarea evaluării cu ajutorul LCMS Moodle și a altor produse soft integrabile cu el. The 20th Conference on applied and industrial mathematics: Dedicated to Academician Mitrofan M. Ciobanu, Chișinău, 22-25 august, 2012, pp. 138-142.



Teodora VASCAN

lector universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol

Integrarea și completarea reciprocă a disciplinelor de învățământ

Rezumat: În articol este abordată problema legăturilor interdisciplinare, accentul fiind pus pe conexiunea dintre informatică și matematică. Sunt identificate și analizate avantajele perspectivei interdisciplinare în rezolvarea problemelor practice specifice, precum și rolul profesorilor și studenților în organizarea conexiunilor interdisciplinare. Autoarea propune o metodologie de realizare a legăturilor interdisciplinare între cursurile Grafică asistată de calculator și Geometrie, care

contribuie la dezvoltarea culturii și a gândirii algoritmice la studenți.

Abstract: The article addressed interdisciplinary ties, focusing on the connection between computer science and mathematics. There are identified and analyzed the advantages of interdisciplinary perspective to solve specific practical problems and also the role of teachers and students in organizing interdisciplinary connections. The author proposes a methodology for achieving interdisciplinary links between courses Computer Graphics and Geometry, contributing to development of algorithmic culture and thinking at students.

Keywords: integration, interdisciplinary connections, integrated education.

INTRODUCERE

Ideea *integrării* în învățământ, prin sistematizarea și asigurarea continuității finalităților și a conținuturilor, precum și prin construirea în aceste scopuri a legăturilor inter- și transdisciplinare, se regăsește în lucrările fondatorilor pedagogiei clasice I. A. Comenius și I. G. Pestalozzi. Conform dicționarului explicativ, *integrare* înseamnă *include, înglobare* [1]. „Legăturile interdisciplinare ilustrează legături ale realității în procesul de învățământ și

sunt niște expresii de măsurare a lumii obiective, care, în contextul lor filozofic și didactic, determină conținutul, metodele și formele de învățământ” [2, p. 36].

În anii 50-60 ai sec. al XX-lea, legăturile interdisciplinare au început să capete contur prin întărirea conexiunilor dintre cunoștințele predate în cadrul disciplinelor de studiu și cunoștințele profesional tehnice. În anii 70, între disciplinele școlare se dezvoltă legături didactice, de conținut și de sistem. Cu toate acestea, în momentul când abordările interdisciplinare au început să fie examinate ca principiu didactic, a apărut o nepotrivire între formă și conținut. „Contradicția dintre formă (legături interdisciplinare) și noul conținut (principiu didactic) a condus la o schimbare a formei – conceptul *legături interdisciplinare*, în anii 80, a cedat locul conceptului *integrare*.” [3, p. 33]. Legăturile interdisciplinare contribuie la o bună dezvoltare a unor concepte în interiorul disciplinelor de studiu, al grupurilor și sistemelor, așa-numitele *concepte interdisciplinare*. Astăzi, ele sunt o expresie concretă a proceselor de integrare produse în știință și în societate. Acestea joacă un rol important în pregătirea științifico-teoretică și practică a studenților, a cărei caracteristică esențială este activitatea cognitivă de natură generalizată. Realizarea legăturilor între disciplinele de învățământ contribuie la sistematizarea și aprofundarea cunoașterii, ajutând la crearea unei imagini holistice asupra lumii.

ABORDAREA ȘTIINȚIFICĂ A PROBLEMEI

Formarea legăturilor interdisciplinare multilaterale pune bazele unei perspective integrate de rezolvare a problemelor complexe ale realității. Din acest motiv, ele constituie o condiție importantă și rezultatul unei abordări multiaspectuale în formarea studenților. Referindu-ne la conexiunea dintre *Matematică* și *Informatică*, menționăm că:

- 1) *Matematica* oferă cercetătorului o serie de metode matematice atât pentru a obține caracteristicile numerice ale obiectului, cât și pentru a modela comportamentul obiectului sub influența unor factori;
- 2) *Informatica* pune la dispoziție instrumente ce pot îmbunătăți precizia și reduce complexitatea evenimentelor.

Atât profesorul, cât și studentul au roluri specifice în organizarea unui demers construit din punctul de vedere al interdisciplinarității. Profesorul oferă cunoștințe, identifică relațiile logice între părțile conținutului și prezintă posibilități de utilizare a acestora în însușirea de noi cunoștințe. Studentul asimilează cunoștințele, valorifică propria experiență de cunoaștere și aplică cele achiziționate în mod independent. Activitățile studenților pot fi clasificate în 3 categorii: a) studenții aplică abilitățile formate în cadrul disciplinelor înrudite pentru furnizarea datelor noi ale experimentului; b) studenții transferă

concepte și fapte din disciplinele înrudite pentru extinderea domeniului de aplicabilitate a conceptelor teoretice asimilate în cadrul acestei discipline; c) studenții recurg la teoriile însușite la alte discipline pentru explicarea faptelor examinate în cadrul disciplinei respective.

Identificarea și realizarea prevederilor majore ale unui demers interdisciplinar permit următoarele:

- abordarea obiectivă în determinarea capacității temelor de studiu;
- concentrarea atenției profesorilor și studenților asupra aspectelor modulare ale disciplinelor, deosebit de importante în descoperirea principalelor idei, concepte, teorii, teze etc.;
- organizarea stațială a cercetărilor privind stabilirea relațiilor interdisciplinare, complicând continuu sarcinile cognitive, lărgind, astfel, aria de acțiune a inițiativei creatoare și a activității independente a studentului;
- cultivarea la studenți a interesului pentru cunoaștere prin tratarea interdisciplinară a acesteia;
- instituirea unei colaborări eficiente între profesori și studenți;
- studierea, cu ajutorul mai multor discipline, a celor mai importante probleme ale lumii și societății contemporane.

Legăturile interdisciplinare fortifică acțiunea profesorilor de la disciplinele ce corelează. Acestea pot fi clasificate în: legături interdisciplinare „ca obiectiv” și legături interdisciplinare „ca rezultat” (pe termen lung), ultimele asigurând o învățare mai profundă. Un rol deosebit pentru orice obiect de studiu îl au legăturile interdisciplinare orientate. În cadrul *Informaticii*, pot fi realizate conexiuni „ca obiectiv” cu matematica, fizica, limba și literatura, istoria, biologia etc. Spre exemplu, la asimilarea unor conținuturi bogate informațional se va face apel la dicționare, dispozitive de transmitere a informației etc. Fundamentul explicării îl reprezintă cunoștințele de fizică. Conceptul de *valoare* este analizat pe baza și în comparație cu noțiunea de *valoare* din fizică și matematică. Cunoștințele despre sistemele de calcul ar trebui formate în cadrul *Matematicii*.

Abordarea interdisciplinară în procesul educațional ajută profesorii să vizualizeze disciplinele ca un ansamblu interdependent. În plus, aceasta stimulează colaborarea, spiritul de colegialitate. Lucrând împreună, profesorii manifestă mai mult entuziasm, dezvoltând competențele studenților mai eficient decât dacă s-ar implica separat [4]. Pe de cealaltă parte, studenții implicați în activități de învățare cu caracter interdisciplinar adesea găsesc conținutul mult mai atractiv și relevant.

METODOLOGIA REALIZĂRII LEGĂTURII INTERDISCIPLINARE ÎNTRE *GRAFICA ASISTATĂ*

DE CALCULATOR ȘI GEOMETRIE

În pregătirea specialiștilor în informatică este recomandat să se țină cont de problemele pe care urmează să le soluționeze aceștia în activitatea profesională viitoare. În primul rând, o atenție deosebită se va acorda demonstrării și valorificării dimensiunii interdisciplinare matematică-informatică. Conținutul disciplinei *Grafica asistată de calculator* oferă posibilitatea de a releva și a proba rolul matematicii ca fundament al metodelor și tehnologiilor informatice. Cel mai simplu exemplu ar fi lucrul cu ecranul grafic, care are la bază sistemul de coordonate cartezian. Și metodele de transformare a imaginilor, metodele de netezire a contururilor vizibile ale obiectelor, animarea obiectelor etc. sunt construite pe o ”o fundație” de natură matematică.

Scopul cursului *Grafica asistată de calculator* este studiul conceptelor, modelelor, metodelor, structurilor de date și algoritmi de bază folosiți în rezolvarea problemelor de grafică computațională, cu accent pe problemele specifice dezvoltării de software. Acest curs este un ”purtător” și un ”materializator” al ideii de interdisciplinaritate matematică-informatică, care ajută la realizarea conexiunii între cele două obiecte de studiu și care solicită implicarea studenților și în activități de cercetare. Din punctul de vedere al conținutului, la studierea cursului *Grafica asistată de calculator* accentul trebuie să fie pus pe pregătirea teoretică a specialiștilor, pe cunoștințele ce țin de algoritmi folosiți în procesul de dezvoltare a produselor program, aplicabile la rezolvarea problemelor de geometrie, și pe metodele de evaluare a complexității procesului de rezolvare a algoritmilor geometrici [5]. O finalitate a cursului este dezvoltarea culturii algoritmice la studenți, la nivel de înțelegere a algoritmilor, nu doar obținerea unui produs (o imagine, o construcție), deoarece acest lucru poate fi realizat cu ajutorul unor programe speciale. Îndeplinirea acestor obiective va consolida cunoștințele de programare a graficii în limbajele Turbo Pascal și Turbo C++.

Metodica studierii elementelor graficii computaționale trebuie să includă următoarele componente:

- 1) ajustarea cunoștințelor de bază din informatică și matematică. Studenții din anul I posedă niveluri diferite de cunoștințe și abilități. De aceea, primul pas îl va constitui eliminarea acestor diferențe prin studiul aprofundat al disciplinei în paralel cu recapitularea celor asimilate în școală;
- 2) principiile generale ale disciplinei *Grafica asistată de calculator*. Conținutul trebuie să fie expus într-o manieră deductivă (axiomatică) și să contribuie la dezvoltarea culturii și a gândirii algoritmice în domeniul informaticii și geometriei. Trebuie de atras atenția asupra dezvoltării reprezentărilor spațiale ale studenților. Este recomandat studiul fiecărei secțiuni a cursului prin prisma problemelor practice specifice. În timpul învățării algoritmilor

de rezolvare a problemelor specifice se pot utiliza scheme inductive de prezentare a materiei: de la sarcini simple la sarcini mai complexe. Desigur, trebuie de luat în considerare caracterul integrator al geometriei analitice și al graficii asistate de calculator, care sintetizează bazele fundamentale din informatică, matematică și programare.

În procesul educațional, se va opta pentru o îmbinare eficientă a formelor de predare-învățare audioriale (prelegeri, lecții de laborator) și individuale (lucru individual, lucru în grup asupra proiectelor finale). Se va recurge la predarea tradițională în combinație cu modalități instructiv-educative moderne, la învățământul axat pe student etc. Se vor aplica o gamă vastă de tehnologii, pentru a îmbunătăți demersul didactic, a-l diversifica etc.

Luând în considerare cele expuse anterior, propunem următoarele elemente din geometrie pentru studiul *Graficii asistate de calculator*: sisteme de coordonate; coordonatele carteziane; coordonatele polare, sferice și cilindrice și legătura lor cu coordonatele carteziane; metoda coordonatelor; transformări geometrice în plan și spațiu; vectori, operații cu vectori; descrierea explicită și parametrică a curbelor și a suprafețelor în plan și în spațiu; proiecții: izometrică, oblică și dimetrică; elemente din geometria fractalilor.

În urma studierii acestor blocuri, studenții trebuie să poată demonstra cunoștințe și competențe la următoarele secțiuni de bază:

- *Reprezentarea și modelarea obiectelor pe calculator*. Aceste competențe sunt esențiale la vizualizarea datelor în sistemele de învățare – demonstrarea vizuală a diferitelor procese, construcția graficelor și a diagramelor de dependențe etc.
- *Algoritmi de triangulare*. Sunt metode fundamentale, deoarece mai multe probleme sunt rezolvate pe baza unei grile triunghiulare (verificarea apartenenței punctului unei figuri convexe și nonconvexe, construcția secțiunilor transversale etc.), a cărei construcție se numește *triangulare*.
- *Netezirea curbelor și suprafețelor. Trasarea graficelor*. În baza cerințelor de proiectare ergonomică, ecranul nu ar trebui să fie agresiv (cu multe dreptunghiuri, pătrate, cu celule mici). Prin urmare, problema netezirii curbelor și a suprafețelor de multe ori apare în procesul de dezvoltare a software-ului.
- *Algoritmi de grafică pe calculator: desenarea primitivelor grafice, umbrirea, tăierea contururilor invizibile* etc. De obicei, obiectele complexe se modelează ca un set de obiecte simple.

În cazul în care unele elemente de geometrie nu au fost studiate până în momentul abordării temei respective din cadrul disciplinei *Grafica asistată de calculator*, se

pot realiza lecții cu participarea profesorului de geometrie, care va explica elementele lipsă. De exemplu, *Mișcarea și animarea obiectelor plane*. Pentru a studia această temă trebuie să avem cunoștințe legate de transformările geometrice plane. În cadrul acestei lecții integrate, profesorul de geometrie definește, enumeră proprietățile și ecuațiile transformărilor bidimensionale (translația, rotația, omotetia, simetria), iar profesorul de informatică oferă exemple de aplicare a acestor transformări în grafica pe calculator.

Prezentăm două exemple ce demonstrează aplicarea transformărilor geometrice în grafica pe calculator.

Exemplul 1: Deplasarea obiectelor în grafica pe calculator – aplicarea translației din geometrie. Programul prezentat, scris în Turbo C++, desenează un triunghi inițial și un triunghi mișcat cu un coeficient de deplasare după axa Ox și Oy:

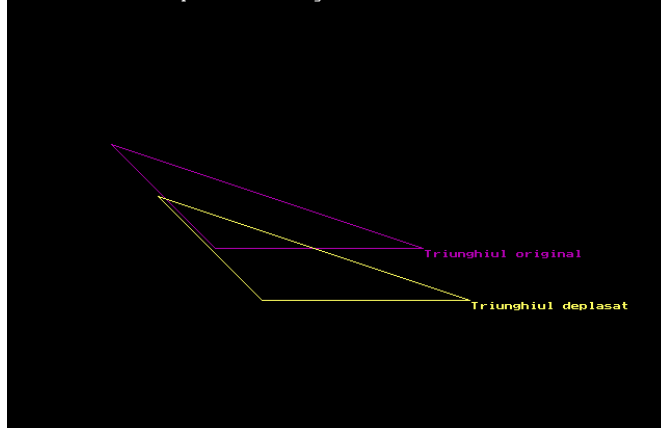
```
#include <stdio.h>
#include <conio.h>
#include <graphics.h>
#include <math.h>
void main()
{
    int gd=DETECT, gm;
    int x1,y1,x2,y2,x3,y3,x4,y4,x5,y5,x6,y6,t
    x,ty;
    initgraph(&gd, &gm, " ");
    printf("Introdu coordonatele primului vârf
    al triunghiului");
    scanf("%d%d",&x1,&y1);
    printf("Introdu coordonatele vârfului al
    doilea al triunghiului");
    scanf("%d%d",&x2,&y2);
    printf("Introdu coordonatele vârfului trei-
    lea al triunghiului");
    scanf("%d%d",&x3,&y3);
    printf("Introdu distanțele deplasării:tx si
    ty");
    scanf("%d%d",&tx,&ty);
    setcolor(5);
    line(x1,y1,x2,y2);
    line(x2,y2,x3,y3);
    line(x3,y3,x1,y1);
    outtextxy(x3+2,y3+2, "Triunghiul origi-
    nal");
    x4=x1+tx; y4=y1+ty;
    x5=x2+tx; y5=y2+ty;
    x6=x3+tx; y6=y3+ty;
    setcolor(14);
    line(x4,y4,x5,y5);
    line(x5,y5,x6,y6);
    line(x6,y6,x4,y4);
    outtextxy(x6+2, y6+2, "Triunghiul depla-
```

```
sat");
getch();
closegraph();
}
```

Figura 1. Rezultatul execuției programului din exemplul 1

Exemplul 2: Animarea obiectelor din grafica pe

```
Introdu coordonatele primului vârf al triunghiului100 200
Introdu coordonatele vârfului al doilea al triunghiului200 300
Introdu coordonatele vârfului treilea al triunghiului400 300
Introdu distanțele deplasării:tx si ty45 50
```



calculator – aplicarea rotației din geometrie. Programul prezentat, scris în Turbo C++, generează o moadă, a cărei roată se rotește:

```
# include <stdio.h>
# include <graphics.h>
# include <math.h>
# include <conio.h>
# include <dos.h>
void wind(float x[7], float y[7]);
void main()
{
    int gd=DETECT, gm;
    float x[7], y[7], maxx,maxy,xw1,yw1,xw2,y
    w2;
    float theta=30;
    initgraph(&gd,&gm, "C:\\\\TurboC3\\\\BGI");
    maxx=getmaxx();
    maxy=getmaxy();
    x[0]=maxx/2;
    y[0]=maxy/2;
    x[1]=y[4]=x[2]=-90;
    y[6]=y[5]=y[1]=60;
    y[2]=35;
    y[3]=-100;
    x[4]=20;
    x[3]=0;
    x[5]=90;
    x[6]=65;
    theta=theta*22/7/180;
    while(kbhit()==0)
```

```

{ wind(x,y);
xw1=cos(theta)*x[1]+sin(theta)*y[1];
yw1=-sin(theta)*x[1]+cos(theta)*y[1];
xw2=cos(theta)*x[2]+sin(theta)*y[2];
yw2=-sin(theta)*x[2]+cos(theta)*y[2];
x[1]=xw1; y[1]=yw1;
x[2]=xw2; y[2]=yw2;
xw1=cos(theta)*x[3]+sin(theta)*y[3];
yw1=-sin(theta)*x[3]+cos(theta)*y[3];
xw2=cos(theta)*x[4]+sin(theta)*y[4];
yw2=-sin(theta)*x[4]+cos(theta)*y[4];
x[3]=xw1; y[3]=yw1;
x[4]=xw2; y[4]=yw2;
xw1=cos(theta)*x[5]+sin(theta)*y[5];
yw1=-sin(theta)*x[5]+cos(theta)*y[5];
xw2=cos(theta)*x[6]+sin(theta)*y[6];
yw2=-sin(theta)*x[6]+cos(theta)*y[6];
x[5]=xw1; y[5]=yw1;
x[6]=xw2; y[6]=yw2;
delay(50);
cleardevice();

```

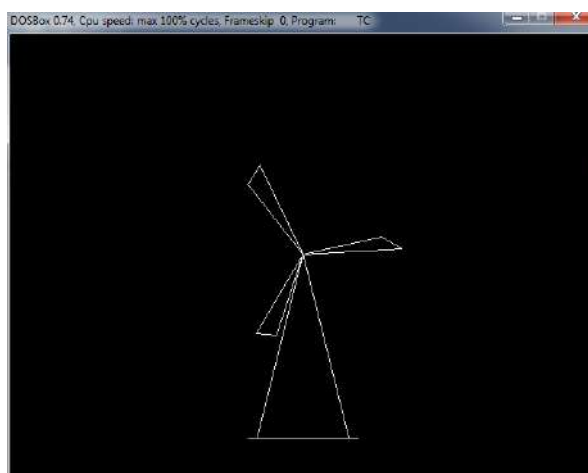
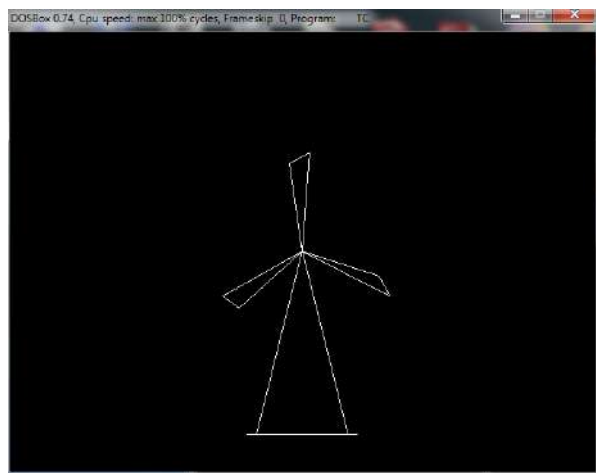
```

}
closegraph();
}
void wind(float x[7],float y[7])
{
cleardevice();
line(x[0],y[0],x[0]-50,y[0]+200);
line(x[0],y[0],x[0]+50,y[0]+200);
line(x[0]-60,y[0]+200,x[0]+60,y[0]+200);
line(x[0],y[0],x[0]+x[1],y[0]-y[1]);
line(x[0],y[0],x[0]+x[2],y[0]-y[2]);
line(x[0]+x[1],y[0]-y[1],x[0]+x[2],y[0]-y[2]);
line(x[0],y[0],x[0]+x[3],y[0]-y[3]);
line(x[0],y[0],x[0]+x[4],y[0]-y[4]);
line(x[0]+x[3],y[0]-y[3],x[0]+x[4],y[0]-y[4]);
line(x[0],y[0],x[0]+x[5],y[0]-y[5]);
line(x[0],y[0],x[0]+x[6],y[0]-y[6]);
line(x[0]+x[5],y[0]-y[5],x[0]+x[6],y[0]-y[6]);
}

```

Figura 2. Rezultatul execuției programului din exem-

plul 2



CONCLUZII

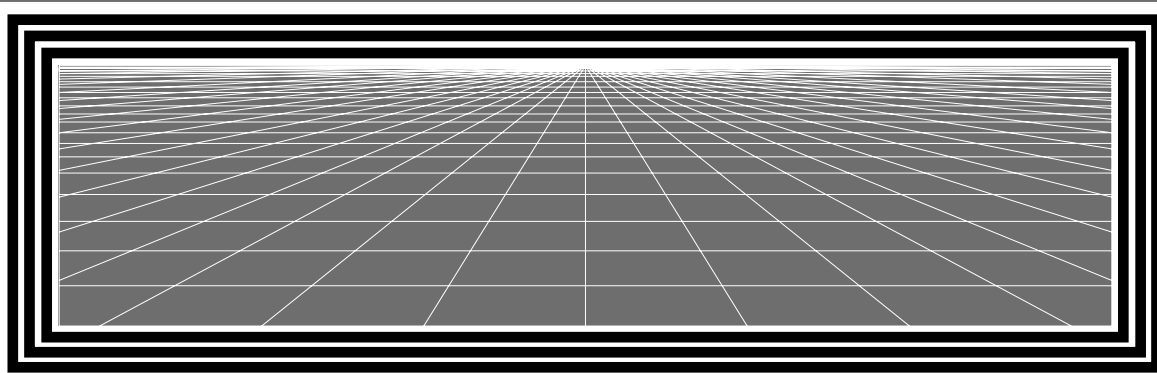
Legăturile interdisciplinare între informatică și matematică reprezintă un factor important în formarea competențelor profesionale ale viitorilor informaticieni. Acestea prezintă o serie de avantaje: formarea la studenți a interesului cognitiv prin intermediul mai multor discipline în unitatea lor organică; instituirea unei colaborări productive între profesori și studenți; studierea celor mai importante probleme lumii și societății contemporane din perspectivă inter- și transdisciplinară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Vascan T. Formarea competențelor profesionale în cadrul disciplinei „Grafica asistată de

calculator” prin corelarea optimă cu cursul de matematică. În: Materialele conferinței științifice naționale *Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani*, UST, Chișinău, 2015, pp. 176-183.

2. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 440 с.
3. Лошкарева Н. А. Место межпредметных связей в системе дидактических принципов советской дидактики./Н.А. Лошкарева/Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. М., 1973, стр. 36-37.
4. http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index_sub2.html
5. <https://dexonline.ro/definitie/integrare>



DOCENDO DISCIMUS



Pavel CERBUȘCĂ

dr., gr. did. și manag. sup.,
Liceul Academiei de Științe a Moldovei

Repere pentru implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale din învățământul general

Rezumat: În articol sunt analizate standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și de conducere din învățământul general, care vor fi implementate în republică, cu titlu de pilot, pe parcursul anilor de studii 2016-2018.

Standardele oferă criterii și norme ce constituie repere principale atât pentru formarea continuă, cât și pentru evaluarea și autoevaluarea profesorilor și a managerilor din instituțiile de învățământ preuniversitar. În standarde se regăsesc cerințele de bază pe care trebuie să le întrunească un cadru didactic și managerial, de care se va ține cont la angajare și la aprecierea activității sale. Implicându-se în implementarea standardelor profesionale, cadrele didactice și managerii școlari își vor mobiliza resursele pentru a-și exercita atribuțiile funcționale la un înalt nivel calitativ, vor asigura organizarea și desfășurarea eficientă a procesului de predare-învățare-evaluare, vor cunoaște din timp cerințele cărora trebuie să le facă față și vor putea să își autoevalueze prestația profesională. Aceasta se va realiza prin punerea în practică a Metodologiei de implementare a standardelor profesionale de competență, document aflat la etapa de dezbatere publică. În baza lui vor fi create programe optime de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice și manageriale, menite să îmbunătățească calitatea învățământului și a managementului școlar și să asigure modernizarea continuă a sistemului educațional din Republica Moldova.

Abstract: The article presents the standards of professional competence of teachers and managers of general educational institutions, that are implemented in the republic, as a pilot program during the 2016-2018 academic years. Standards provide rules and criteria that constitute major benchmarks for training, also evaluation and self-assessment of teachers and managers of general educational institutions. Standards also contain the basic requirements that a teacher or manager must meet at recruitment and assessment of staff activity in general education institutions. Being actively involved in implementing professional standards, teachers and school managers will mobilize resources to accomplish their functional tasks to a better quality, will ensure the organization and conduct of effective educational process, will know beforehand the requirements submitted to them, and also will be able to self-assess their professional level. This will be achieved by implementing the methodology for implementing standards of professional competence, document that is at the stage of national debate. Thus it will create optimal initial and continuous training programs for teachers and school managers, to improve the quality of education, school management and to ensure continuous modernization of the education system in Moldova.

Keywords: standard, self-assessment, evaluation, methodology, competence, impact, training, community educational center.

ARGUMENT

Timp de zeci de ani, la diverse instituții de specialitate, au fost elaborate mai multe proiecte de documente, inclusiv standardele pentru cadrele didactice și manageriale, precum și pentru diriginți, metodiști etc., dar care

nu au fost aprobate. Abia în anul 2016, prin ordinul nr. 623 din 28 mai, semnat de ministrul educației, au fost aprobate standardele de competență profesională pentru cadrele didactice și manageriale din învățământul general¹. Astfel, s-a decis că *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*² și *Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general*³ vor fi implementate, cu titlu de pilot, pe parcursul anilor de studii 2016-2018, oferind criterii și norme ce vor constitui repere principale atât pentru formarea continuă, cât și pentru autoevaluarea și evaluarea profesorilor și a managerilor din instituțiile de învățământ general.

Standardele expun structurat criteriile pe care trebuie să le întrunească un cadru didactic sau un manager școlar, stabilind aceleași cerințe pentru toate instituțiile, de care se va ține cont la recrutarea cadrelor în sistemul de învățământ preuniversitar.

Ministerul Educației preconizează ca standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale să stea la baza Cadrului de referință al Curriculumului Național. De asemenea, ele vor contribui atât la sporirea calității educației, cât și la îmbunătățirea imaginii profesiei de pedagog în societate. De aceea, odată elaborate de grupurile de experți, aceste documente au fost propuse pentru dezbatere publică la scară națională. În cadrul cercetărilor și discuțiilor organizate de direcțiile de învățământ de nivel raional și municipal, precum și de instituțiile de învățământ general, s-au lansat un șir de sugestii, care au fost sintetizate și expediate Ministerului Educației și grupului de autori. În cele din urmă, conținutul documentelor a fost îmbunătățit, fiind mai aproape de necesitățile școlii, ale angajaților din educație, dar și ale membrilor comunității.

Considerăm că, implicându-se activ în studiul standardelor profesionale, cadrele didactice și de conducere se vor mobiliza și își vor exercita mai bine atribuțiile funcționale, vor ști din timp care sunt cerințele cărora trebuie să le răspundă și își vor proiecta activitățile în funcție de rigorile specificate în aceste documente. Un element de noutate rezidă în faptul că, analizând pas cu pas fiecare standard, profesorii și managerii vor putea să își autoevalueze nivelul de pregătire profesională și să optimizeze procesul de organizare și desfășurare a actului de predare-învățare-evaluare. Este important și faptul că ei vor putea identifica punctele forte ale profilului profesional, precum și aspectele care reclamă ameliorări continue.

- 1 <http://www.edu.gov.md/ro/content/au-fost-aprobate-standardele-de-competenta-profesionala-pentru-personalul-didactic-si>
- 2 http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
- 3 http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf

Astfel, cadrele didactice și manageriale vor avea posibilitate să își stabilească clar prioritățile, să își dezvolte competențele profesionale în raport cu necesitățile educaționale ale elevilor și părinților, ale altor persoane interesate. Standardele de competență profesională vor avea un impact deosebit și asupra reglementării atestării, acordării gradelor didactice și manageriale etc.

Standardele stabilesc domeniile, indicatorii și descriptorii de competență necesari realizării tuturor tipurilor de standarde educaționale de stat:

- a) standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe cinci domenii de competență prioritare:
 - *Proiectarea didactică;*
 - *Mediul de învățare;*
 - *Procesul educațional;*
 - *Dezvoltarea profesională;*
 - *Parteneriatele educaționale.*
- b) standardele de competență profesională ale managerilor din învățământul general sunt structurate în șase domenii principale:
 - *Viziune și strategii;*
 - *Curriculum;*
 - *Resurse umane;*
 - *Resurse financiare și materiale;*
 - *Structuri și proceduri;*
 - *Comunitate și parteneriate.*

Pentru ca profesorii și conducătorii instituțiilor școlare să dețină abilitățile scontate și să îndeplinească cerințele standardelor, așa precum prevede Codul Educației⁴, Ministerul Educației a elaborat și a pus în practică proiectul *Reforma învățământului în Moldova*, care presupune programe de training (de 5 zile) pentru cadre didactice și manageriale. Activitățile de formare continuă privind implementarea standardelor profesionale de competență, organizate în perioada 5-24 decembrie 2016, la Institutul de Științe ale Educației, au avut drept scop consolidarea capacităților și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și de conducere în vederea realizării politicilor educaționale la cel mai înalt nivel. Circa 1200 de profesori și directori de școli din diverse raioane ale republicii au fost instruiți de formatori naționali și ghidați cum să aplice prevederile standardelor, să organizeze eficient procesul educațional, dar și să se autoevalueze obiectiv. În perioada aprilie-august 2017, în cadrul aceluiași proiect, Ministerul Educației va organiza instruirii similare pentru alți 2500 de profesori și manageri⁵. Cadrele didactice

4 <http://lex.justice.md/md/355156/>

5 <http://www.edu.gov.md/ro/content/cadre-didactice-si-directori-de-scoli-instruiti-privind-cerintele-de-baza-pe-care-trebuie-sa>

și de conducere participante la respectivele stagii vor deveni formatori locali, transmitând cunoștințele și bunele practici acumulate colegilor din alte instituții. Aceasta se va realiza și din considerentul că o parte din șefii direcțiilor de învățământ au participat deja la cursurile de formare din decembrie 2016, iar ceilalți vor fi încadrați în stagiile similare din aprilie-august 2017.

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă o direcție importantă de perfecționare a activității de formare-dezvoltare a competențelor profesionale, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor și formelor educației, proiectate și realizate de-a lungul întregii existențe umane. Educația adulților în Republica Moldova este reglementată de următoarele acte normative:

- *Constituția Republicii Moldova, adoptată la 29.07.1994, art. 35 – Dreptul la învățătură;*
- *Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014, titlul VII – Învățarea pe tot parcursul vieții;*
- *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 1224 din 09.11.2004 cu privire la organizarea formării profesionale continue;*
- *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 191 din 22.04.2015 cu privire la Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional.*

Subiectele abordate în cadrul instruirii prezintă interes pentru cadrele didactice și manageriale din instituțiile de învățământ general, deoarece în baza standardelor de competență profesională vor avea loc evaluările interne și externe ale acestora. Totodată, stagiul de formare a încurajat schimbul de idei între participanți, care au analizat problemele cu care se confruntă, au prezentat bunele practici din diverse instituții din țară, iar sarcinile practice au vizat multiplele aspecte ale implementării curriculumului școlar, proiectarea didactică, dezvoltarea profesională, parteneriatele educaționale, resursele umane, financiare și materiale etc.

În cadrul stagiilor de instruire, formatorii naționali, care au beneficiat și ei de o formare specială în luna august 2016, realizată cu participarea unor experți din Republica Moldova și România, au explicat detaliat conținutul fiecărui domeniu din *Standarde*, oferindu-le celor prezenți posibilitatea să analizeze comparativ cerințele teoretice și practicile reale din instituțiile de învățământ. Deși resursele de care dispun școlile diferă, schimbul de experiență a fost binevenit și valoros. Punctele forte și slabe menționate de participanții la stagii sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Evaluarea de către participanți a stagiilor de formare privind Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice/managerilor din învățământul general*

Puncte forte	Puncte slabe
• Informarea cadrelor didactice și manageriale despre conținutul documentelor și așteptările în cadrul procesului de evaluare a performanțelor; • Analiza altor documente importante, conexe cu Standardele de competență profesională: Codul Educației, Codul Muncii, Curriculumul la disciplinele școlare, Planul-cadru, scrisorile metodice etc.; • Axarea pe schimbul de bune practici existente în instituțiile de învățământ din țară și de peste hotare; • Importanța autoevaluării și a evaluării interne pentru creșterea motivării cadrelor didactice și manageriale în eficientizarea procesului educațional; • Analiza proiectărilor, începând cu scenariul didactic și terminând cu planul de dezvoltare instituțională, cu accent pe elaborarea corectă a obiectivelor și a sarcinilor de lucru, pe valorificarea inteligențelor multiple la elevi și la angajați; • Analiza posibilităților de realizare a proiectelor de alternativă, prevăzute de Codul Educației; modele ale planului de învățământ de alternativă; • Modalități de proiectare și de implementare a curriculumului la decizia instituției; • Sugestii de dezvoltare a competențelor la elevi, inclusiv din punct de vedere interdisciplinar, având caracter de integrare în comunitate; • Identificarea posibilităților de construire a parteneriatelor educaționale și de transformare a școlilor în centre educaționale comunitare etc.	• Perioada în care au fost derulate stagiile de formare a fost una "fierbinte", întrucât în luna decembrie se organizează evaluările sumative, consiliile profesionale, calculul mediilor semestriale etc.; • Nu toate instituțiile au condiții de implementare a standardelor, cu toate că elevii ar trebui să aibă șanse egale la educație; • Pregătire slabă a cadrelor didactice și a managerilor la compartimentul <i>autonomia școlilor</i>; • Remunerarea insuficientă, ceea ce demotivează cadrele din învățământ să lucreze mai eficient; • Pregătire pedagogică slabă a părinților, pentru a se implica mai activ în luarea deciziilor și în evaluarea performanțelor cadrelor didactice și manageriale etc.

Dacă analizăm experiența statelor care au înregistrat performanțe deosebite în domeniul educației, atunci observăm că aceste rezultate se datorează inclusiv gradului înalt de implicare a cadrelor didactice și de conducere în soluționarea problemelor școlii, prin creșterea nivelului de responsabilitate în îndeplinirea atribuțiilor conform fișei postului, prin dezvoltarea simțului de producător, față de cel de consumator, dominant în timpul de față, dar și prin mobilizarea insistentă a părinților și a membrilor comunității și fortificarea relațiilor de parteneriat.

Școala de astăzi poate să progreseze și să fie atractivă pentru elevi și părinți doar dacă se transformă în *centru educațional comunitar*. Aici, dar și în anturajul ei, trebuie dezvoltate diverse servicii educaționale, culturale, sportive, atât pentru elevi, cât și pentru cetățenii din comunitate, cum ar fi: studiarea limbilor străine și a aplicațiilor TIC; secții sportive și de turism; cercuri de dans, de muzică vocal-instrumentală, de arte plastice; de dezbateri; activități de dezvoltare a abilităților de lideri, de management etc. O școală administrată eficient ar trebui să fie deschisă permanent pentru toți exponenții comunității, creându-le condiții de instruire și dezvoltare continuă, cu caracter de integrare, precum și de agreement. Doar în acest mod ea va deveni o instituție mai atrăgătoare, mai transparentă și mai democratică, iar imaginea pedagogilor în societate se va îmbunătăți semnificativ.

Pentru introducerea standardelor, Inspectoratul Național Școlar⁶ va elabora criterii bine definite, ca parte a *Metodologiei de implementare a standardelor profesionale de competență ale cadrelor didactice*⁷ și a *Metodologiei de implementare a standardelor profesionale de competență ale cadrelor manageriale*⁸. În instituțiile școlare se organizează deja dezbateri cu scopul analizei preliminare a metodologiilor în cauză, al acumulării sugestiilor de îmbunătățire a conținuturilor, precum și al informării în acest sens a cadrelor didactice și manageriale. De asemenea, conținutul documentelor respective va fi adus la cunoștința elevilor, părinților și altor actori interesați, care vor fi implicați în procesul de evaluare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice și de conducere, prin completarea unor chestionare sau în cadrul unor discuții libere ale evaluatorilor.

În *Metodologia de implementare a standardelor de competență profesională*, care reglementează procedura de evaluare anuală a personalului din unitățile de învățământ general, în conformitate cu prevederile actelor normative și legislative în vigoare, sunt incluse: obiectivele evaluării,

6 <http://isn.edu.md/>

7 http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_2795_Metodologie-de-evaluare-a-cadrelor-didactice2.pdf

8 http://isn.edu.md/sites/default/files/document/attachments/metodologia_de_evaluare_a_cadrelor_de_conducere.pdf

baza metodologică, modalitatea de organizare și desfășurare a procesului de evaluare, precum și instrumentele aferente acestui proces.

Evaluarea cadrelor didactice și de conducere va fi obligatorie și se va derula în cadrul instituției, pentru activitatea desfășurată pe parcursul anului școlar. În *Metodologie* sunt descriși pașii procesului, începând cu etapa de autoevaluare a cadrelor didactice, consultarea elevilor și a părinților și evaluarea propriu-zisă, efectuată de Consiliul de administrație (în cadrul ședinței comune a Consiliului de administrație și a Consiliului profesoral). Evaluatorul final va lua în considerare opinia cadrelor didactice, a elevilor și a părinților.

La moment, în evaluare sunt implicați doar profesorii și managerii care solicită sau dețin grade didactice, obținerea acestora însă nu este o obligativitate. În multe instituții, pe lângă faptul că lipsesc criteriile unice de evaluare, membrii administrației apreciind subiectiv activitatea profesorilor, nu există un mecanism funcțional de evaluare și autoevaluare. Considerăm că evaluarea sistematică a fiecărui profesor și manager școlar va permite determinarea nivelului de pregătire, evidențierea punctelor forte și vulnerabile ale pregătirii sale. În baza rezultatelor, în funcție de necesități, cadrele didactice și manageriale vor participa la stagii de formare continuă și vor elabora proiecte de dezvoltare personală.

În procesul de evaluare internă și externă a personalului didactic și managerial din instituțiile de învățământ general este important să se ofere posibilitatea de a avea rezultate măsurabile. Autoevaluarea performanțelor și evaluarea competențelor profesionale ar trebui să fie procese transparente și organizate obiectiv, care să reflecte calitatea activității profesorilor și a managerilor și să permită evoluția acestora în timp. Iar performanțele atestate vor constitui indicatori pentru încurajare și avansare în carieră, precum și pentru remunerare în funcție de munca depusă.

CONCLUZII

Implementarea unui management educațional de calitate este o cerință a timpului, având ca scop principal valorificarea potențialului uman și material, eficientizarea procesului educațional, stimularea cadrelor didactice și de conducere pentru performanțe superioare, asigurarea transparenței, implicarea activă și responsabilă a tuturor subiecților vizați în actul de luare a deciziilor. Astfel, se conturează necesitatea unui mecanism de creare a unui cadru de referință, care să asigure autoevaluarea, evaluarea obiectivă și dezvoltarea profesională a cadrelor din învățământul general.

Prin implementarea *Standardelor* și a *Metodologiei de evaluare* vor fi create programe optime de formare profesională inițială și continuă a cadrelor

didactice și manageriale, menite să sporească calitatea procesului instructiv-educativ și a managementului școlar, să asigure modernizarea continuă a sistemului de educație. Implementarea acestor documente va permite optimizarea procesului educațional întru îmbunătățirea continuă a performanțelor cadrelor didactice și de conducere din învățământul general. De asemenea, va avea un impact pozitiv asupra evaluării interne și va crea un cadru normativ ce va reglementa expres procedura de evaluare și autoevaluare, ceea ce va contribui nemijlocit la asigurarea calității în educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014. Pe: <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. Manualul formatorului în domeniul managementului educațional. Pentru satisfacerea cerințelor *Standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general*. Material

elaborat în cadrul proiectului *Reforma învățământului în R. Moldova*. Chișinău, 2016.

3. Metodologia de implementare a standardelor profesionale de competență ale cadrelor didactice. Pe: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_2795_Metodologie-de-evaluare-a-cadrelor-didactice2.pdf
4. Metodologia de implementare a standardelor profesionale de competență ale cadrelor manageriale. Pe: http://isn.edu.md/sites/default/files/document/attachments/metodologia_de_evaluare_a_cadrelor_de_conducere.pdf
5. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2016. Pe: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
6. Standardele de competență profesională ale managerilor din învățământul general. Chișinău, 2016. Pe: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf



Ecaterina MOGA

dr., director, Liceul Teoretic Elîmul Nou, mun. Chișinău

Autoritatea și responsabilitatea cadrelor de conducere – provocările școlii de astăzi

Rezumat: Considerând cadrul de conducere unul dintre factorii responsabili în plan educațional, cu capacitate de influențare, de modelare și de schimbare a mentalității comunității, susținem necesitatea dezvoltării sale personale și profesionale continue, ceea ce ar influența eficiența manifestării

autorității și ar asigura responsabilizarea acestuia. Gradul de exercitare a autorității și de manifestare a responsabilității sunt atribute importante în coeziunea unei echipe de succes.

Abstract: Considering the leading person one of the factors that is responsible in education, capable of influencing, shaping and changing the community mentality, we support the need for his continuous personal and professional development, that would influence the effectiveness of personal authority and assure his responsabilisation. The degree of exercise of authority and manifestation of responsibility are important attributes in the cohesion of effective team.

Keywords: authority, responsibility, leadership, vision, personal development, professional development.

„**Puțini** sunt cei care fac să se întâmple ceva.

Mulți sunt cei care privesc la ce se întâmplă.

Marea masă nici măcar nu observă ce se întâmplă.”

(R. Schnyder-Von Wartensee)

Autoritatea și responsabilitatea liderilor educaționali reprezintă, de facto, atribute esențiale în dezvoltarea și eficientizarea școlii, care este un promotor al schimbării societății prin educarea tinerei generații.

Autoritatea înseamnă dreptul incontestabil atribuit anumitor persoane, corespunzător poziției de conducere, de a da ordine, a lua decizii și a pretinde ascultare [3, p. 114]. Responsabilitatea reprezintă obligația de a îndeplini o sarcină și/sau a suporta consecințele deținerii controlului [3, p. 114]. Responsabilitatea poate fi, în egală măsură, necesitatea sau obligația morală și intelectuală de a ”onora” o datorie, un angajament sau de a repara o greșală. Ea înglobează noțiunile de com-

petență, putere, direcție sau asumare [9, p. 1039]

În mod arbitrar, autoritatea nonformală și cea formală contribuie la eficientizarea leadershipului educațional. Prin poziția deținută, directorul este înzestrat cu autoritate asupra resurselor de care dispune școala, dar, în același timp, este responsabil de modul de utilizare a acestora și de deciziile luate. Autoritatea și responsabilitatea se formează în timp, prin procesul de conducere.

Pentru buna implementare a conceptelor de *autoritate* și *responsabilitate*, precum și pentru optimizarea activității întregului colectiv, fiecare cadru managerial trebuie să exercite cu succes funcțiile esențiale ale conducerii: *transmiterea viziunii; formarea echipelor; stabilirea valorilor centrale; dezvoltarea liderilor în devenire*.

1. TRANSMITEREA VIZIUNII

Statisticile demonstrează că instituțiile care reușesc să își definească clar viziunea și scopurile au șanse mult mai mari de a le realiza și reușesc să se autoafirme, atingând excelența mult mai frecvent.

Viziunea școlii este punctul de reper în determinarea direcțiilor de creștere profesională a celor ce activează în cadrul acesteia. Ea sugerează principiile de bază pe care se edifică dezvoltarea individuală a fiecărui membru al colectivului întru atingerea rezultatelor scontate. Cadrului de conducere îi revine sarcina de a transmite *viziunea* în mod explicit, astfel încât toți angajații, elevii, părinții, partenerii să participe activ, zi de zi, la transpunerea acesteia în practică.

Pentru realizarea *viziunii*, liderii trebuie să învețe să conducă, câștigând încrederea echipei și având ei singuri încredere în viziunea pe care o promovează. "Garantul" încrederii îl reprezintă, în mare parte, atât recunoașterea autorității, cât și valorificarea responsabilității lor. La baza cultivării încrederii stă modelul de conducere transformățional, care cuprinde: *conducerea personală* (efect – perspectivă); *conducerea organizațională/comunitară* (efect = eficacitate/ reconciliere); *conducerea celui alt* (efect = adevăr); *conducerea familiei/echipei* (efect = comunitate/ moștenire) [7].

2. FORMAREA ECHIPELOR

Echipele performante depind, în cea mai mare parte, de eficiența managerului, care trebuie să fie preocupat în permanență de formarea și creșterea lor atât profesională, cât și personală.

După Michael Fullan, cadrul de conducere are trei roluri fundamentale în designul leadershipului la nivelul școlii: agent al schimbării, jucător în cadrul sistemului (cunoaște regulile și modul de funcționare a acestuia) și lider al învățării [10]. Un conducător puternic va face tot ce ține de el ca, după o ședință sau o activitate cu profesorii, părinții, elevii, aceștia

să se simtă mai tari, mai inspirați, mai motivați. Acest lucru va servi drept imbold pentru implicarea sporită a tuturor actanților educaționali în dezvoltarea instituției și în atingerea excelenței. Așadar, echipele de succes se caracterizează prin:

- concentrarea pe realizarea scopului – liderul ascuns al echipei;
- gestionarea diferențelor dintre membri;
- axarea pe conducerea inspirațională, mai puțin pe control;
- structura intenționată a procesului de luare a deciziilor;
- dezvoltarea unei culturi a colaborării.

Totodată, greșelile ce pot provoca un eșec, întâlnite deseori în stilul de conducere al directorilor de școli, și nu numai, sunt: *preocuparea pentru a fi perceput pozitiv de către colegi; dorința de a se bucura de recunoaștința urmașilor/succesorilor; frica de a fi depășit*.

3. STABILIREA VALORILOR CENTRALE

Directorul de școală trebuie să conștientizeze valențele unui principiu adevărat și dur, la prima vedere: *capacitatea noastră de a CREȘTE determină capacitatea noastră de a CONDUCE*. Competența de autoevaluare sistematică influențează capacitatea noastră de dezvoltare personală și, în consecință, de dezvoltare profesională. Secretul unei conduceri eficiente este ascuns în *caracter, atitudine și echipare*. Relațiile-cheie, evaluarea adecvată a abilităților și a performanțelor cadrelor de conducere, dar și ale celor didactice, precum și a capacității instituționale, vor determina direct reușita colectivului [4].

Conducerea instituției (a procesului educațional) este pârgă (variabila primordială) spre o școală eficientă. Prin ceea ce omit sau îndeplinesc zilnic, directorii au un impact considerabil asupra celor din jur, stabilind, indirect, valorile din școală. De aceea, principiile fundamentale care influențează deciziile unui director au consecințe profunde asupra valorilor și priorităților instituției.

4. DEZVOLTAREA LIDERILOR ÎN DEVENIRE

Secretul unui lider de excelență, care urmărește eficiența instituției, este *multiplicarea*. Liderul multiplicator are o gândire strategică: *"Oamenii sunt deștepți și pot să se perfecționeze, ei pot deveni mai competenți decât mine"*. În adevăr, liderii de excelență susțin și creează genii, iar liderii mediocri distrug potențialul din om. Un cadru de conducere vizionar își focalizează atenția asupra aspectelor prioritare:

- administrarea competențelor și a talentelor: *Cunoaște-ți echipa!*;
- abordarea greșelilor: *Evaluează constructiv și realist situațiile!*;

- stabilirea direcției: *Inspiră-i pe oameni să exceleze!*;
- luarea deciziilor: *Susține persoana!*;
- îndeplinirea sarcinilor: *Ai încredere în oameni! Promovează-i!*.

Astfel, un director de școală multiplicator pune accentul pe lucrurile valoroase din oameni, încurajându-i să se autodezvolte personal și profesional; susține persoanele talentate și valorifică potențialul tuturor angajaților; provoacă echipa spre a atinge noi standarde de dezvoltare; oferă consultații cu scopul de a arăta care este destinația, "punctul terminus", fără a blama sau a leza personalitatea colegilor.

Prin urmare, asumându-și adecvat autoritatea, dar și responsabilitatea, pentru a conduce o echipă de succes, liderii școlari trebuie să aibă următoarele priorități manageriale:

- să cunoască potențialul aptitudinal al colectivului didactic și să organizeze procesul educațional în mod creativ și strategic, conform principiului *persoana potrivită la locul potrivit*;
- să conducă trasând scopuri și responsabilități;
- să aibă încredere în echipa sa, dar și să monitorizeze progresul și eficiența acesteia;
- să se angajeze să lucreze asupra punctelor vulnerabile printr-un proces susținut de dezvoltare personală și profesională;
- să crească și să se dezvolte împreună cu echipa, obținând succes deplin.

În concluzie: Un cadru de conducere orientat spre excelență va ținti obținerea unor "cote" înalte, devenind un lider prin construirea carierei pe o temelie trainică, combinând modestia personală și voința profesională, rezultate din eficacitatea sa, dar și prin fermitate în urmărirea unei viziuni clare și riguroase, determinând, astfel,

atingerea unor standarde de performanță. Asemenea cadre de conducere, cu valori și principii, pot deveni catalizatori cu impact în societatea contemporană, prin exemplul personal, care se manifestă prin gândire disciplinată și acțiuni ordonate, asigurând o autentică și funcțională relaționare între autoritate și responsabilitate.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bush T. Leadership și management educațional. Iași: Polirom, 2015. 237 p.
2. Collins J. Excelența în afaceri. București: Curtea Veche, 2006. 332 p.
3. Fotea I. Bazele managementului. Oradea: Ed. Universității, 2015. 366 p.
4. Gordon T. Profesorul eficient. București: Trei, 2012. 376 p.
5. Hattie J. Învățarea vizibilă. București: Trei, 2014. 416 p.
6. Illeris K. Teorii contemporane ale învățării. București: Trei, 2014. 423 p.
7. Keller J. Atitudinea este totul. București: Curtea Veche, 2012. 166 p.
8. Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței, filosofie pentru lideri. București: Curtea Veche, 2006. 410 p.
9. Marele dicționar al psihologiei, Larousse. București: Trei, 2006.
10. Silard A. Leadership total. București: Curtea Veche, 2010. 266 p.
11. Wagner T. Formarea inovatorilor. București: Trei, 2014. 352 p.
12. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2004. 568 p.



Viorica JUC

gr.did. I, Liceul Teoretic I. Creangă, mun. Chișinău

al unui mediu favorabil cooperării și lucrului în echipă, astfel încât tinerii sunt tot mai motivați să urmeze o carieră în domeniul tehnologiilor.

Abstract: The article presents the role of robotics in the formation and development of technical creativity and algorithmic thinking

Lucrul în echipă – cheia succesului în competiția FIRST® LEGO® League

Rezumat: Articolul prezintă rolul roboticii în formarea și dezvoltarea creativității tehnice și a gândirii algoritmice la elevi. De asemenea, sunt evidențiate rezultatele și impactul participării elevilor la competiția de robotică FIRST® LEGO® League. Concursul oferă posibilități de cultivare a abilităților în domeniul ingineriei și în cel al programării, de manifestare a unui spirit competitiv prietenos, ca efect

at students. It also highlighted the results and impact of students' participation at FIRST® LEGO® League robotics competition. The contest offers opportunities to develop skills in engineering, programming, to express a friendly competitive spirit as a result of a favorable environment for cooperation and teamwork, so the young people become motivated to pursue a career in technology.

Keywords: robotics, FIRST® LEGO® League, STEM, design.

Implicarea elevului în diferite activități extracurriculare, menite să valorifice timpul său liber într-un mod plăcut și util și fiind o sursă de dezvoltare intelectuală, emoțională etc., are un rol important în edificarea personalității sale. În acest context, un element inovativ în domeniul tehnologiilor informaționale îl constituie implementarea *Roboticii* în școală.

Ca disciplină școlară modernă, *Robotica* are drept finalitate principală formarea și dezvoltarea creativității tehnice și a gândirii algoritmice la elevi și se întemeiază pe următoarele principii [1]:

- îmbinarea predării-învățării cunoștințelor teoretice cu activități practice în laboratoare;
- adaptarea cunoștințelor la vârsta elevilor;
- pluridisciplinaritatea;
- adecvarea metodelor de predare-învățare la instruirea asistată de calculator;
- echilibrarea încărcăturii informaționale;
- asigurarea continuității între niveluri și cicluri de învățământ, prin eșalonarea materialului teoretic și aplicativ în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și în concordanță cu trăsăturile echipamentelor de robotică și ale produselor-program destinate conducerii roboților;
- diferențierea și individualizarea predării-învățării;
- stabilirea unui nivel obligatoriu de pregătire în domeniul roboticii, formarea corespunzătoare a competențelor, avansarea în procesul de însușire a materiilor necunoscute și în aplicarea tehnologiilor cibernetice moderne.

Programul *ROBOCLUB*, lansat în Moldova în primăvara anului 2014, este o inițiativă a Proiectului USAID CEED II și a Asociației Naționale a Companiilor din domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (ATIC), derulată în parteneriat cu compania StarNet, susținută de Ministerul Educației. În cadrul programului sunt organizate activități care contribuie atât la familiarizarea elevilor cu anumite concepte din STEM (știință, tehnologii, inginerie și matematică), cât și la dezvoltarea creativității, a gândirii algoritmice, a abilităților de comunicare și de colaborare.

Nivelul avansat de programare a roboților este demonstrat în cadrul competiției internaționale de robotică și soluții inovatoare *FIRST® LEGO® League* (FLL), care a fost lansată în 1998 și la care participă copii cu vârsta cuprinsă între 9 și 16 ani din peste 80 de țări.

În Moldova, competiția *FIRST® LEGO® League* s-a desfășurat pentru prima dată în anul 2015, având ca obiective:

- sporirea interesului tinerilor pentru știință, tehnologie, inginerie și matematică;
- descoperirea misterelor științei prin învățare, cercetare și inovare;
- încurajarea formabililor să rezolve sarcini complexe în mod creativ;
- cultivarea spiritului de lucru în echipă.

Competiția are 3 sesiuni de jurizare – *Valorile fundamentale*, *Proiectul* și *Designul robotului*, pecum și o probă tehnică – *Robotul în misiune*. Proiectul de cercetare și proba de robotică reflectă ceea ce vor face elevii, iar valorile fundamentale se referă la principiile de care se vor ghida în acțiunile pe care le vor întreprinde (profesionalismul demn și competiția cooperantă). Valorile fundamentale reprezintă temelia programului *FIRST® LEGO® League*. Echipele concurează cu scopul primordial de a găsi soluții la provocări. Totodată, ele apreciază cu respect echipele concurente, ținând cont de faptul că adevăratul adversar este problema care urmează să fie soluționată și nu o altă echipă sau persoană. Deci, pe parcursul evenimentului, participanții trebuie să îmbine cu succes conceptele de *competiție* și *cooperare*.

În fiecare an, competiția *FIRST® LEGO® League* are o tematică (provocare) nouă, fiind abordate subiecte actuale și de interes național. În anul curent, provocarea este *Animal Allies* (Animalele – aliații oamenilor). Membrii clubului de robotică, organizați în echipe, cercetează o problemă relevantă din comunitate, construiesc și programează un model de robot din peise LEGO, care va îndeplini cât mai multe misiuni pe un teren de joc *FIRST® LEGO® League*, dotat cu modele realizate din piese LEGO într-un timp prestabil (2,5 min.).

Membrii clubul de robotică al Liceului Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău au participat pentru prima dată la competiția *FIRST® LEGO® League Moldova* în anul 2015, cu două echipe, antrenate de Lilia Mihălache și Viorica Juc, profesoare de informatică.

Echipa *RoboJunior* a ocupat locul I în cadrul sesiunii *Designul robotului*, unde participanții sunt evaluați după următoarele criterii:

- design inovativ: echipa a dezvoltat o strategie



specială sau un design creativ, care îi ajută pe participanți să își îndeplinească sarcinile în mod inovativ;

- design robust: echipa a fost capabilă să construiască un robot mecanizat, durabil, fiabil și eficient;
- programare: acest criteriu urmărește nu numai înțelegerea și adaptarea corectă a principiilor de programare, dar și o abordare creativă și eficientă.

Echipa *CreaBot* a ocupat locul I în cadrul sesiunii de jurizare *Proiectul*. La această probă concurenții sunt evaluați în baza următoarelor criterii:

- înțelegerea și prezentarea tuturor aspectelor problemei cercetate;
- analiza tuturor soluțiilor posibile de rezolvare a problemei;
- identificarea unei soluții ce include roboți sau automatizări;
- prezentarea atractivă a problemei cercetate.

Câștigătoare este desemnată echipa care întrunește câteva cerințe:

- realizarea unei cercetări de calitate fără implicarea adulților;
- identificarea unei soluții inovatoare;
- demonstrarea unei înțelegeri profunde a diferitelor aspecte ale cercetării;
- manifestarea creativității în realizarea prezentării.

Tematica competiției *FIRST® LEGO® League* din 2015 a vizat îmbunătățirea calității educației prin soluții originale, inovative. Membrii echipei, cu vârste cuprinse între 9 și 10 ani, au venit cu ideea de a crea un papion inteligent, care ar oferi profesorilor posibilitatea de a scoate în relief și a valorifica competențele elevilor timizi și nesiguri. Papionul este dotat cu un senzor care modifică culoarea în funcție de emoțiile copilului. Fiecărei stări emoționale i-a fost atribuită o culoare.

Succesul obținut de echipa *RoboJunior* a clubului de robotică de la Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău la competiția *FIRST® LEGO® League* – 2015 a fost urmat de o nouă realizare. Aceasta a devenit câștigătoarea competiției *FIRST® LEGO® League* Moldova – 2016, fiind echipa cu cea mai bună evoluție generală la toate categoriile individuale.



Echipele ce repuntează victorii în cadrul concursului *FIRST® LEGO® League*, care nu se rezumă doar la construirea unui model de robot, servesc drept exemplu de descoperire a soluțiilor împreună, de lucru în echipă, de dezvoltare în comun a unor aptitudini importante pentru carieră și viață etc.

La decizia membrilor juriului, echipele Liceului Teoretic *Ion Creangă* și echipa *RoboRangers* a Centrului Republican pentru Copii și Tineret *ARTICO* au reprezentat Moldova la competiția internațională *FIRST® LEGO® League* din Tallinn, Estonia, în cadrul căreia au participat alte 40 de echipe din Estonia, Letonia, Suedia și Ucraina. Elevii noștri au ocupat locul I la categoria *Designul robotului* (echipa Centrului *ARTICO*) și locul I la categoria *Valorile fundamentale* (echipa liceului).

O surpriză și o bucurie imensă a fost vestea susținerii de către organizatorii *FIRST® LEGO® League* *Moldova* a participării unei echipe la Campionatul European Deschis *FIRST® LEGO® League* 2016, derulat în Tenerife, Spania, la care au participat 90 de echipe din peste 40 țări ale lumii. Și de această dată onoarea de a reprezenta țara le-a revenit echipelor Liceului Teoretic *Ion Creangă* și Centrului Republican pentru Copii și Tineret *ARTICO*, echipa comună fiind numită sugestiv *RCMoldova* (RoboClub Moldova).

O astfel de experiență este de neuitat pentru membrii echipei, dar și pentru antrenori, cu atât mai mult că Moldova a participat pentru prima dată la un concurs de nivel european. Echipa a revenit acasă cu impresii plăcute, înarmată cu multe idei pentru următoarea provocare *FIRST® LEGO® League*.



Membrii clubului de robotică al Liceului Teoretic *Ion Creangă* vor participa și la ediția din acest an, a treia la număr, a competiției *FIRST® LEGO® League Moldova*.

Frecventarea clubului de robotică și participarea la competiții îi motivează pe tineri să urmeze o carieră în domeniul tehnologiei. În cadrul competițiilor *FIRST® LEGO® League*, al căror cuvânt-cheie este *entuziasmul*, tineri cu interese comune leagă noi prietenii, își dezvoltă abilități în domeniul ingineriei și al programării, dar și capacitatea de a gândi critic și creativ. Experiențele trăite și cunoștințele acumulate

de membrii echipelor participante sunt împărtășite tuturor pasionaților de robotică din țară și nu numai. Nu întâmplător printre elementele esențiale ale concursului se numără și dezvoltarea la tineri a unui spirit competitiv prietenos, ca rezultat al unui mediu favorabil pentru cooperare și lucru în echipă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculumul pentru disciplina opțională *Robotică*. Chișinău, 2015.
2. <http://www.firstlegoleague.ro/index.php?id=1>
3. <http://www.firstlegoleague.org/index.php?id=1>



Elena DAVIDESCU

lector superior, Universitatea Pedagogică de Stat

Strategia trainingului privind dezvoltarea competenței de relaționare în procesul de formare a pedagogilor sociali

Rezumat: Articolul prezintă strategia trainingului privind dezvoltarea competenței de relaționare în procesul de formare a pedagogilor sociali. Prin intermediul modelării unor situații reale din viață și prin aplicarea jocurilor de rol, trainingul este un proces sistematic de dobândire de noi cunoștințe, abilități, aptitudini și experiențe necesare îndeplinirii eficiente

a atribuțiilor viitorilor pedagogi.

Abstract: The strategy of social pedagogy formation is based on the applicative character of didactic university activities and complementary, using training as specific activity that pursues the development of relating competence. These are stages when students are implied in sessions of education with the purpose to understand themselves, to form abilities of communication and collaboration. Training is described as being a systematic process to get new knowledge, abilities and aptitudes necessary to fulfill efficiently a certain position, present and future.

Keywords: training, competence, networking, social pedagogy, feedback.

Cadrul conceptual al formării profesionale a pedagogilor sociali la nivelul curriculumului de pregătire inițială asigură conjunctura favorabilă realizării experimentului pedagogic privind valorificarea competenței de relaționare. Etapa experimentului formativ reprezintă o continuare firească a etapei de constatare, caracterizată de o complementaritate intrinsecă. Designul experimental al acestei etape presupune derularea experimentului formativ, unde eșantioanele experimentale sunt „antrenate” sistematic și riguros în programul de intervenție elaborat cu scopul dezvoltării competenței de relaționare prin intermediul trainingului.

Strategia de formare, al cărei obiectiv vizează dezvoltarea competenței de relaționare a pedagogilor sociali, se bazează pe caracterul aplicativ al activităților didactice universitare și complementare, utilizând train-

ingul, ca activitate specifică, ce urmărește îmbunătățirea capacităților și a performanțelor. Studenții sunt implicați în ședințe de instruire cu scopul de a se înțelege pe sine, dar și efectele comportamentelor lor asupra celorlalți, de a-și forma capacități de comunicare și colaborare,

Noțiunea de *training* a fost lansată în uz bibliografic de un grup de psihologi sociali (K. Lewin, R. Lippit), pentru a desemna tehnica de învățare, care contribuie la identificarea structurilor (individuale și colective, psihice și sociale) ce blochează comunicarea și cooperarea, la cristalizarea unui mod nou de a înțelege, de a acționa și de a interacționa [3, p. 6].

Activitatea de formare profesională prin training vizează acumularea unui ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini, ca urmare a unui proces de transmitere a informațiilor cu caracter practic sau teoretic în

strânsă legătură cu asimilarea unor competențe specifice. Selectarea strategiei de formare prin intermediul trainingului presupune un program de intervenție la nivelul grupului, elaborat pe baza diagnozei realizate la nivel individual și de grup în cadrul etapei de constatare a experimentului. Decizia pentru aplicarea acestei strategii de formare se bazează și pe faptul că trainingurile sunt personalizate, fiind adaptate la specificul, obiectivele și cultura participanților, deși baza teoretică pe care se fundamentează este comună.

Trainingurile au un puternic caracter aplicativ și se bazează pe *metode interactive*. După desfășurarea propriu-zisă, programul de intervenție continuă prin oferirea de asistență, feedback în aplicarea modelelor și tehnicilor deprinse în cadrul trainingului, în utilizarea abilităților specifice în mediul profesional [1, p. 228].

Trainingul este descris ca fiind un proces sistematic de dobândire de noi cunoștințe, de dezvoltare de abilități și atitudini necesare îndeplinirii mai eficiente a atribuțiilor unui anumit post prezent sau viitor [2, p. 19]. Pentru a înțelege mai bine termenul și a vedea unde se încadrează în programul formare a competenței de relaționare a pedagogilor sociali, este necesar a aborda trainingul din perspectiva conceptului de *dezvoltare*. Spre deosebire de *educație*, care subsumează oportunitatea oferită persoanei de a acumula cunoștințe ori deprinderi, dezvoltarea reprezintă rezultatul pe termen lung a acțiunilor de învățare – o permanentă schimbare a cognitivului (ex. înțelegere și gândire) ce rezultă din experiența individuală și influențează comportamentul.

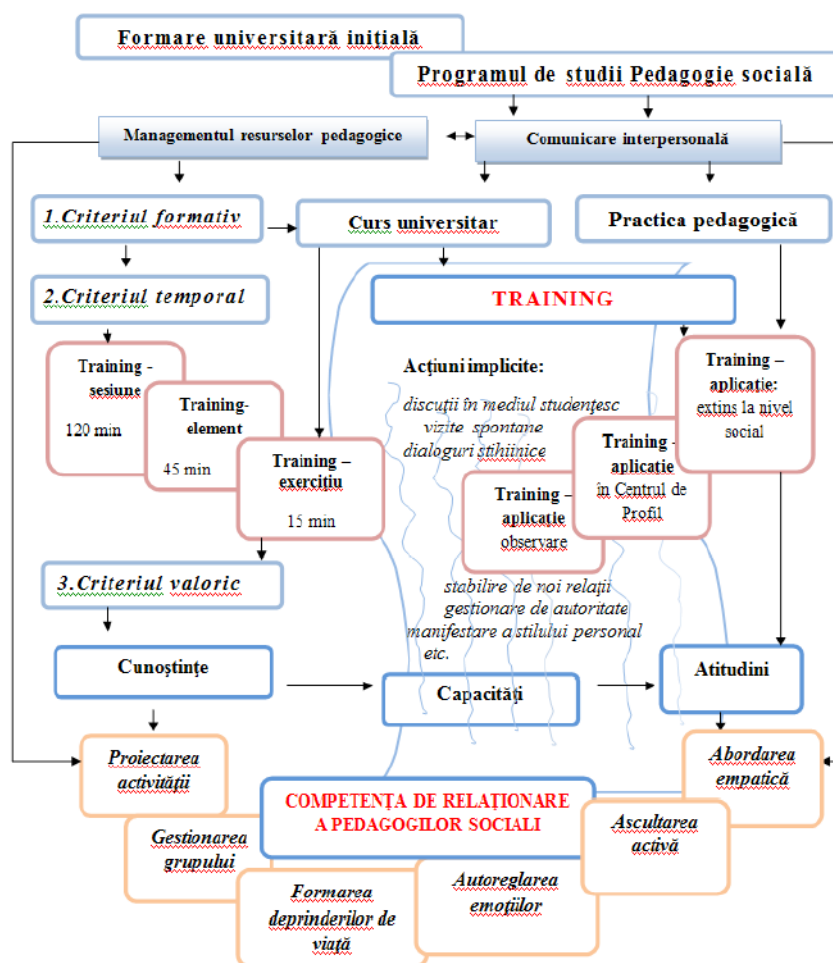
Trainingul este aplicat în practica de instruire a studenților pentru că *învățarea este mai eficientă, iar motivația personală este mult mai mare*. Se asigură un nivel superior de înțelegere a situațiilor/experiențelor și se accentuează legătura dintre cunoștințe și experiența personală. Fiecare student își descoperă propriile abilități, prezente sau potențiale. În cadrul activității se recunosc valorile individuale și diver-

sitatea lor. Toți studenții participă la schimbul de informații și idei etc.

Trainingul de dezvoltare a competenței de relaționare în procesul de formare a pedagogilor sociali din perspectiva asigurării calității serviciilor socioeducaționale este proiectat la nivelul de formare inițială universitară în baza programului de studii Pedagogie socială (vezi Figura 1). Cele două componente ale competenței de relaționare determinate în parcursul teoretic (*managementul resurselor pedagogice și comunicare interpersonală*), se definesc praxiologic în structura trainingului prin *criteriile formativ, temporal și valoric*, fiecare din acestea fiind completate de elemente particularizate specific:

- criteriul formativ, reprezentat de modul de distribuire a unităților de conținut la nivelul *cursului universitar și practicii pedagogice*;
- criteriul temporal, reprezentat de modul de planificare a tipologiei trainingurilor și timpului rezervat categoriilor de ședințe. Pentru cursul universitar: *training-sesiune* (120 min.); *training-*

Figura 1. Strategia trainingului privind dezvoltarea competenței de relaționare în procesul de formare a pedagogilor sociali



element (45 min.); *training-exercițiu* (15 min.); pentru practica pedagogică: *training-aplicație-observare*, *training-aplicație în Centrul de Profil și training-aplicații*, *extins la nivel social*;

- criteriul valoric este reprezentat de valorile competenței de relaționare stabilite la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini, unitatea principală de evaluare a calității sesiunilor de training fiind nivelul de dezvoltare a valorilor competenței de relaționare (*Vezi Figura 1*).

Într-o abordare generală, se poate afirma că trainingul ajută o persoană să fie mai eficientă; *dezvoltarea* reprezintă o premisă a promovării lui; educația sprijină un individ să reușească în carieră, indiferent de domeniul de activitate. Programele de formare/training sunt vehiculul care mijlocește inducerea unor schimbări comportamentale ce includ aspecte legate de cunoștințe, abilități, atitudini și relații.

Scopurile generale propuse pentru formarea competențelor de relaționare a pedagogilor sociali prin intermediul trainingului sunt determinate de participanți și prezintă, în conformitate cu opinia lui Gerald Corey:

- conștientizarea asemănării necesităților și proble-

melor personale cu cele ale membrilor grupului și afirmarea sentimentului universalismului problemelor umane;

- perfecționarea aptitudinilor de autoacceptare, autoapreciere și încredere în propriile capacități, formarea unei alte imagini de sine;
- dezvoltarea abilităților de autoconștientizare, a stărilor de autonomie și responsabilitate personale, de conduită în raport cu sine și cu alții;
- adaptarea socială și perfecționarea capacității de confruntare onestă și deschisă a problemelor din viața cotidiană;
- cultivarea deprinderilor de tratare comprehensivă și empatică a necesităților și trăirilor altuia;
- refuzul de a se conforma așteptărilor altuia în detrimentul propriilor interese și trebuințe, dezvoltarea sentimentului independenței în decizii și comportamente;
- descoperirea propriului sistem de valori și a deciziilor de transformare a lor în conformitate cu oportunitățile personale.

Convingerile privind utilizarea trainingului în scopul formării competenței de relaționare își găsesc explicația

în factorii creșterii personale în grupul de participanți, prezentați în tabelul 1.

Tabelul 1. Factori ai creșterii personale în grupul de training [3, p. 10]

Factori	Descrierea
Calitatea de membru al grupului	Participarea la dezbaterile colective a unor probleme individuale dezvoltă conștiința de caracterul comun al unor probleme, iar susținerea grupului – de posibilitatea depășirii lor. În viața de toate zilele aceste cunoștințe și abilități ajută la rezolvarea situațiilor complicate, la menținerea unei stări de spirit favorabile depășirii și înlăturării conflictelor de natură diversă.
Atmosfera de susținere afectivă	Climatul de încredere, ascultarea activă, interesul sincer față de problemele personale ale membrilor grupului și ale moderatorului înlătură tensiunea internă, slăbește acțiunea mecanismelor de apărare, contribuind la schimbarea calitativă a autoevaluării, la dezvoltarea respectului de sine și a încrederii în potențele individuale. Deoarece grupul susține manifestările sincere, are lor o diminuare a tensiunii afective și o orientare spre revizuirea problemelor personale și reducerea importanței acestora.
Posibilitatea conexiunii inverse	În grup, persoana primește prin diverse canale informații despre sine, deține posibilitatea de a contacta permanent și intensiv „oglinza socială”, iar atmosfera de grup asigură a prelucrare constructivă a noilor cunoștințe. Astfel, se instituie un mod nou favorabil de control al meta-percepțiilor de sine.
Tehnicile și metodele interactive	Metodele interactive se prezintă ca modele ale unor situații reale. Totodată, intensitatea procesului este mult mai mare, decât în cotidianul social, învățarea decurgând mai rapid, mai eficient. Modul de implicare a acestor metode motivează selectarea unor modele personale eficiente de reacție la stimulii din exterior, care mai apoi devin forme comportamentale utilizate în situațiile sociale.
Posibilitatea observării	Fiecare participant nu numai că își evaluează posibilitățile personale, dar observă alte modele de comportament, reacții, experiențe. Astfel, în grup are loc atât conștientizarea propriilor experiențe, cât și completarea lor cu noi observații, cunoștințe.

Dat fiind faptul că învățarea studentului se consideră o învățare experiențială, ea prefigurează mai multe caracteristici: asigură o implicare activă a studentului (nu este un receptor pasiv); se bazează pe experiențele studentului; creează o atmosferă de rezolvare a problemelor; asigură un dialog activ între student și profesor; implică reflecția activă; situațiile/problemele sunt abordate din perspectiva studentului, nu a profesorului.

Învățarea începe cu ideile și conceptele studentului; nu există un „profesor” care să citească din cărți. Experiențele personale și dezvoltarea personală sunt valorizate în sala de curs (stagiul de practică). Învățarea experiențială este învățarea prin care studentul nu doar gândește, dar trăiește experiențe. În Tabelul 2 sunt prezentate etapele ciclului de învățare în cadrul trainingului: *planificare, asimilare, reflectare, feedback și evaluare*, ultima din aceste etape având ca finalitate aspectul relațional.

Tabelul 2. *Ciclul de învățare în cadrul trainingului*

Ciclul de învățare în cadrul trainingului			
Planificare	experiență concretă	<i>Cum pot învăța mai mult?</i>	dezvoltare
Asimilare	observații reflexive	<i>Ce știu?</i>	individual
Reflectare	generalizări	<i>Ce trebuie să știu?</i>	contextual
Feedback și evaluare	experimentare activă	<i>Cât de bine și cât de mult înțeleg?</i>	RELAȚIONAL

Metodologia propusă în training se sprijină pe formele interactive de activitate în grup. O importanță primordială în acest context o are crearea relațiilor inverse, eficiente și egale, dintre formator și toți participanții (spre deosebire de formele tradiționale de învățământ, unde feedback-ul se reduce, de obicei, la asigurarea atenției din partea studenților și la verificarea sumară a cunoștințelor). O relație inversă, eficientă și de valoare implică o *racordare* permanentă a formatorului la acțiunile și solicitările grupei, acomodarea și corectarea permanentă a acțiunilor sale în funcție de reacțiile participanților. Relația inversă capătă în ochii formatorului o valoare deosebită nu în contextul „pilotării” grupului, ci în direcția colectării de informații prețioase pentru sine și a reacției sale în regimul *relațiilor inverse personale* vizavi de grup. Acest regim, în condițiile stabilirii unei sincerități reciproce, contribuie la construirea destul de rapidă a unui sistem de relații *în rețea* între toți participanții, inclusiv cu implicarea formatorului [4, p. 10].

Ca urmare a trainingului, studenții vor dobândi capacități noi, consolidate de relaționarea cu beneficiarii (copii aflați în dificultate), prin *empatie, ascultare activă, autocontrolul emoțiilor, proiectarea activității, formarea deprinderilor de viață și gestionarea grupului*. Durata optimă a unei sesiuni tematice este de până la 1 oră 20 min. Repartizarea bugetului de timp în interiorul sesiunii este determinată de dinamica grupului și *în mod creativ* de experiența participanților. La fel în activita-

tea cu studenții am recurs la organizarea trainingului cu durată de 45 min, iar de durată de 15 min au fost exercițiile-training.

Pe fundamentul metodic sus-numit, instruirea studenților prin intermediul *modelării* unor situații reale din viață și prin aplicarea jocurilor de rol, devine foarte eficientă. În cazul dat, asumarea unor roluri și a unor modele de comportament, la fel cu elaborarea și căutarea celor mai bune scenarii de dezvoltare a unor ~~sau altor~~ situații modelate, este cu mult mai ușor *de însușit* în activitatea proprie, pe calea adoptării propriilor decizii, decât în cazul preluării unor deprinderi de viață prin învățarea și ~~prin~~ memorizarea de judecăți logice și recomandări seci și abstracte. Or, experiența emoțională a participării, experiența proprie de percepere și trăire a „senzațiilor vii” este de neuitat, cu atât mai mult, cu cât ea devine rodul unor descoperiri și revelații personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bogathy Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007.
2. Crișan C. Formarea personalului și training. Suport de curs. București: SNSPA, 2006.
3. Rusnac S. Consilierea psihologică în grup. Forme și metode. Chișinău: ULIM, 2005.
4. Toleranța și competența socială. Ghid metodologic pentru formatori. Chișinău: Reclama, 2004.

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Elena **ZMEU**

gr. did. I, Liceul Teoretic I. Creangă, Hirbovăț, Anenii Noi

Dezvoltarea inteligenței verbale ca prioritate a studiului limbii și literaturii române

Rezumat: Educația lingvistică și educația literar-artistică, în calitate de mijloace de dezvoltare a inteligenței verbale, se pot edifica și în cadrul unei probe de evaluare în baza unui fragment de text dat, care va veni să demonstreze nivelul de comprehensiune a textului, capacitatea elevului de a racorda acest fragment de text la preceptele axiologice prin prisma

propriilor valori și reprezentări despre lume și viață și, în cele din urmă, competența lingvistică formată în cadrul unității parcurse. Rezultatele acestei probe vor exterioriza discuția din atelier, nivelul de implicare a elevului și, mai ales, calitatea sarcinilor propuse de profesor. Articolul prezintă și o variantă a unității de învățare elaborată din perspectiva dezvoltării și, respectiv, a evaluării inteligenței verbale ca prioritate a studiului LLR.

Abstract: The linguistic education and the literary-artistic education as a development tool of verbal intelligence can be realized in the framework of assessment test on the basis of a text fragment that will come to demonstrate on the one hand the level of comprehension of the studied text within a unit of learning, on the other hand it will reveal the pupil's capacity to connect this fragment to the axiological precepts through the perspective of his own values and the representations about the world and the life, and also the linguistic competence formed in this unit of learning. The results of examination will exteriorize discussion in the workshop, the level of the pupil's involvement, and especially the quality of the tasks proposed by teacher. The article propose a variant of the unit of learning elaborated from the perspective of development and evaluation respectively of the verbal intelligence as a priority of the study of RLL.

Keywords: verbal intelligence, linguistic competence, unit of learning, RLL.

„Întrucât cuvintele sunt numai niște nume ale unor lucruri, ar fi cu mult mai comod ca fiecare om să ducă cu sine lucrurile de care are nevoie pentru a exprima chestiunile despre care intenționează să vorbească [...] ești silit să duci în spinare o mare încărcătură de obiecte, în caz că nu dispui de vreo doi servitori vânjoși...”

(Jonathan Swift)

Motivați de metafora drumului și a căutării, suntem tentați de încercarea de a desluși posibilitățile de valorificare a inteligențelor multiple prin studiul limbii și literaturii române și de evidențiere a priorității inteligenței verbale în acest context.

Deși nu remarcă în mod deosebit nimic despre prioritatea acestei inteligențe, Howard Gardner o prezintă prima în cadrul *Teoriei inteligențelor multiple*, ceea ce îi conferă statutul de *importantă*, întâietatea ei în ierarhie decurgând din constatarea că nici o inteligență nu poate fi valorificată fără inteligența verbală.

Parcursând în timp cercetările din domeniul lingvisticii generale, distinși savanți au demonstrat primatul competenței de comunicare, al actului vorbirii, al discursului într-o lume configurativă complexă, în care intercondiționează elemente verbale și extraverbale. Acestui din urmă gând îi putem, oarecum, transpune concepția abordării inter- și transdisciplinare a demersului educațional, ca

premisă de valorificare a inteligenței verbale, întrucât limba, ca mijloc și cod de comunicare, prin intermediul cuvintelor și al semnelor, favorizează comunicarea, stabilind relații conceptuale ale vorbitorilor cu diverse ființe, obiecte, lucruri, fenomene. Inter- și transdisciplinaritatea, în sensul expus aici, comportă ideea că limba unește în actul comunicării obiecte, fenomene, noțiuni din diferite domenii și, prin aceasta, este substanța pe care, pe de o parte, se construiește obiectul de studiu LLR, iar, pe de altă parte, îl apropie de alte discipline școlare.

Ca să dezvoltăm ideea tocmai expusă, vom aminti despre obiectul de studiu al disciplinei LLR, al cărei obiectiv îl constituie *constanta preocupare de formare a elevului ca vorbitor și cititor cult, pentru stimularea și dezvoltarea acestuia ca receptor și producător de mesaje, ca interpret de texte diverse cu o funcționalitate evidentă în contexte variate de comunicare în viața reală, în situații autentice* [6, p. 3]. Reieșind din această definiție, ne dăm bine seama de influența majoră a disciplinei asupra succesului școlar general al elevului, dar și de responsabilitatea pe care o are profesorul de limba și literatura română în realizarea educației lingvistice și literare.

Statutul de disciplină școlară fundamentală în raport cu celelalte derivă și din faptul că aceasta își exercită atribuțiile în conformitate cu *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, document normativ pe care se axează construcția curriculară a educației lingvistice și literare și care, pe lângă competența de comunicare, vizează și laturile cognitiv-formative, de sensibilizare și culturalizare a elevilor, dacă vrem, de atingere a unui nivel adecvat de alfabetizare în domeniu.

Fiind pus în fața unei asemenea responsabilități, profesorul de limba și literatura română va valoriza activitățile de predare-învățare-evaluare la clasă prin centrarea demersului pe elev, prin diverse strategii de cultivare a gândirii critice și a creativității, prin tehnici interactive, stimulând, astfel, interesul real al elevilor de a învăța limba română în calitatea lor de vorbitori nativi, de a-i respecta normele în toate contextele de comunicare orală și scrisă.

Așadar, ne dăm bine seama că educația lingvistică constituie un mijloc eficient de valorizare a inteligenței verbale la elevi, asupra căreia profesorul de limba și literatura română va stăruie prin dezvoltarea competenței lingvistice și a componentelor ei de bază (*competența lexicală, competența semantică, competența gramaticală, competența ortografică, competența ortoepică, competența fonologică, competența pragmatică, competența socioculturală sau sociolingvistică* [6, p. 3]), care să le favorizeze acestora cunoașterea unui număr suficient de unități de vocabular, pentru a realiza acte comunicative corecte din punct de vedere gramatical, semantic și stilistic, pentru a percepe sistemul limbii, pentru a opera cu noțiuni și termeni corespunzători vârstei și nivelului de școlaritate.

În același timp, ne dăm bine seama că și educația literar-artistică este un mijloc eficient de dezvoltare a inteligenței verbale prin studiul textelor literare, care îl pune pe profesor în fața unor forme de activitate ce conduc la formarea competenței lectorale dintre cele mai variate. Receptarea și interpretarea textelor îl fac pe elev să deducă valențele frumosului artistic, să explice mesajul acestora, să ia atitudine, să exprime opinii argumentate în baza propriilor reprezentări despre lume și viață.

Cele două mijloace de dezvoltare a inteligenței verbale se pot edifica și în cadrul unei probe de evaluare în baza unui fragment de text dat, care va veni să demonstreze nivelul de comprehensiune a textului, capacitatea elevului de a racorda acest fragment de text la preceptele axiologice prin prisma propriilor valori și reprezentări despre lume și viață și, în cele din urmă, competența lingvistică formată în cadrul unității parcurse. Rezultatele acestei probe vor exterioriza neapărat discuția din atelier.

Astfel, elaborarea și structurarea "cap-coadă" a unei unități de învățare logice, coerente, cu finalitatea stabilită apriori este de importanță strategică, pentru ca și profesorul, și elevul să știe cu exactitate cât trebuie să realizeze și cum trebuie să se implice pe parcurs într-o reușă la proba de creativitate/de evaluare finală. În plus, exercițiile propuse vor valorifica la maximum expresia verbală a textului artistic studiat din perspectivă tridimensională – textul literar, experiența de viață a elevului și viziunea lui axiologică, pentru ca, pe de o parte, să predisună elevul pentru lectură, iar, pe de altă parte, să-i asigure acestuia suficiente posibilități de valorificare a competenței de comunicare și, implicit, a inteligenței verbale, fapt relevant în concepția LLR ca disciplină integrată. În acest sens, sarcina primordială a profesorului de LLR este de a dezghioca până-n amănunte farmecul expresiei verbale. Nu numai a citi un text, ci și a-l înțelege, a-i savura verbul și imaginea – iată sarcina unui cititor pregătit [4, p. 4].

Din această perspectivă, valorificarea inteligenței verbale are loc prin prisma nucleului acesteia – limba ca mijloc de comunicare, ca material din care se proiectează opera literară, ca "urzeală a textului" [4, p. 4]. Astfel, lectura care într-adevăr va dezvolta inteligența verbală va fi lectura care va percepe și va "atinge" acest nucleu, va fi lectura disociată prin sarcini adiacente studiului textului, va fi lectura analizată, explicată, comentată prin care se va pătrunde în esența lucrurilor. O asemenea lectură va prilejui adevărate clipe de revelație și de beatitudine, va favoriza înțelegerea valorii comunicării estetice. Avantajul acestei lecturi va fi îndemânarea căpătată de elev într-o realizare a unor acte comunicative pe potrivă în varii situații de viață.

Propunem atenției o variantă de proiectare pe unități de învățare, elaborată din perspectiva accentelor puse în articolul de față, în scopul valorificării inteligenței verbale prin studiul LLR.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong T. Ești mai inteligent decât crezi: un ghid al inteligențelor multiple pentru copii. București: Curtea Veche, 2011.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Șişcanu-Boz O. Designul lecției de limbă și literatură română. Auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău: s. n., 2014.
3. Cartaleanu T., Ghicov A. Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. Textul: Aspecte ale analizei lingvistice. Chișinău: Lumina, 1993.
5. Corobca L. Kinderland. Iași: Polirom, 2015. 200 p.
6. Eco U. În căutarea limbii perfecte. Iași: Polirom, 2002.
7. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.
8. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.
9. Scilfos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznișchi L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010.

Evaluarea finală ca rezultat al formării inteligenței verbale prin prisma priorităților studiului LLR (textul literar, experiența de viață a elevului, viziunea lui axiologică)

PROIECTAREA PE UNITATE DE ÎNVĂȚARE

Clasa a XI-a, profil umanist

Romanul secolului al XXI-lea – reflex al timpului în trecere. Romanul *Kinderland* de Liliana Corobca
Elemente de construire a comunicării în formarea stilului intelectual personal (12 ore)

Competențe urmărite:

- 4.2. Cunoașterea prin lectură, dirijată și independentă, a textelor literare și nonliterare reprezentative pentru curentele literare în literatura națională;
5.1. Respectarea normei limbii literare în orice text scris sau rostit;
7.2. Interpretarea complexă a textelor prin referire la curentul literar/contextul istoric/cultural;
9.1. Elaborarea textelor metaliterare, cu prezentare orală și scrisă, cu limita de întindere în timp (7-10 min.) sau spațiu (o filă A4).

Activitatea de evaluare finală va viza competența de a produce un eseu structurat – caracterizare de personaj, în baza parametrilor dați, pornind de la ideea citatului propus.

Nr.	EVOCARE	REALIZARE A SENSULUI	REFLECȚIE	EXTINDERE
Lecția I	Familia în secolul al XXI-lea – un refugiu de la realism spre modernism sau un eșec?			
	Brainstorming (10 min.): <i>Familia secolului al XXI-lea – un mediu constructiv sau un rateu?</i>	Generalizarea categorică (15 min.): <i>Modele de familii în literatura română</i>	6 De ce? (6+6 min.): „ <i>Familia este comoara copilului.</i> ” (Alexandra Ivan)	Interviu cu persoane de diferite vârste: <i>Ce simbolizează familia și cum trebuie să fie o familie model astăzi?</i>
Lecția II	<i>Kinderland</i> de Liliana Corobca. Studiul textului I. Subiect și structură			
	Verificarea temei de casă (2-9 min.): <i>Ce simbolizează familia și cum trebuie să fie o familie model astăzi?</i>	Invitație la o întâlnire cu o familie tipică actuală prin intermediul romanului. • Discuția ghidată (16 min.) (în baza romanului: Cine? Când? Unde? Cum? etc.)	Agenda cu notițe triple (7+5 min.) Evocarea unui fragment care a impresionat Racordarea lui la titlul textului Racordarea lui la structura textului	Lucrare de portofoliu: <i>Eu cercetez</i> (un eseu structurat urmărind o problemă identificată în roman)

Lecția III	Kinderland de Liliana Corobca. Studiul textului II. Sistemul de personaje			
	Bliț (3+3+4 min.) - Se propun elevilor fragmente din roman în care sunt evocate personajele centrale; - Elevii își exprimă preferințele, argumentându-le.	Secvențe contradictorii Elevii descoperă personajele în baza <i>fișelor de reper</i> (nume, situații, evenimente, motive, probleme, elemente ale subiectului) (14-20 min.) Organizarea informației într-un clustering	Lucru în grup (a câte 6 elevi) – Tehnica Citate (7 min.) Caracterizarea personajelor principale (mama, tata, Cristina, Marcel, Dan), cu invocarea unor exemple din text. Evaluare prin Revizuire circulară de grup (4+2 min.)	Elaborarea CV-ului personajului favorit în baza experienței de viață relevată în roman
Lecția IV	Kinderland de Liliana Corobca. Studiul textului III. Dramatismul personajelor			
	Jocul de roluri Din fotoliul personajului favorit (8 min.) Fiecare elev, având pregătit CV-ul personajului favorit, va răspunde la întrebările colegilor, va remarca ce a reușit și unde a întâmpinat dificultăți.	Comerțul cu o problemă (cu care se confruntă personajele din roman) (20 min.) - Identificarea a 4-5 probleme actuale (GPP, 5 min.); - Soluționarea problemelor și a incertitudinilor (lucru în grup, 5 min.); - Interogarea reciprocă și analiza răspunsurilor (5 min.); - Rezumarea celor învățate din discuția dată (5 min.).	Scriere liberă (7 min.+5 min. pentru evaluare reciprocă, GPP): <i>La ce probleme ale protagoniștilor ai vrea să revii și să le discuți cu ei?</i> Fiecare elev formulează problema (<i>Exodul moldovenilor din țară; Lipsa părinților de acasă; Relația părinți-copii, copii-copii, părinți-părinți; Copilăria copiilor sec. al XXI-lea; Nivelul de trai în satele din Moldova; Alimentația copiilor; Perioada de maturizare – criza pre-/adolescenței; Maturizarea precoce etc.</i>), propunând o interpretare proprie și o posibilă cale de rezolvare a acesteia.	Elaborarea agendei cu notițe paralele (5 min., cu extindere ca temă de casă) Elevii: vor identifica în text momentele și sursele de rezistență morală, de revigorare; vor determina valoarea acestor momente în definirea personalității personajului principal Cristina. Elevii vor selecta poze din albumul de familie care pot fi adaptate la situațiile propuse în agendă și care le conturează personalitatea.
Lecția V	Kinderland de Liliana Corobca. Studiul textului IV. Motivele literare			
	VAS (3 + 3 + 5 min.) - Se examinează fotografiile de familie; - Elevii comentează ce <i>văd – aud – simt</i>.	Actualizarea noțiunii de motiv literar (2 min.) Investigația de grup și Atelierul de lectură (15+4+2 min.): Romanul este împărțit în 4 fragmente, câte unul pentru fiecare grup. Ulterior, în cadrul grupului, fragmentul este împărțit în secvențe mai mici (câte una per elev). Elevii vor nota pe un poster motivele literare selectate.	Turul galeriei (10 min.): Posterele afișate pe tablă sunt evaluate/completate de colegii din alte echipe.	Temă de casă – comentarea unui motiv literar după parametrii propuși: identificarea motivului literar; relevarea secvenței în care apare; evidențierea cuvintelor ce corelează semantic și care scot în evidență motivul/câmpul semantic; explicarea sensului lor conotativ și denotativ; racordarea motivului la mesajul global al romanului.
Lecția VI	Kinderland de Liliana Corobca. Studiul textului V. Limbajul artistic			

	Citate (5+5 min.) • Propun elevilor citate din roman despre viață, drum, răutate, oameni, indiferență, părinți, loc, mamă etc.; • Elevii selectează un citat pentru care adună idei în mânăscă legate de: lexicul folosit; plasticitatea exprimării; profunzimea gândului; mesajul; perspectiva narativă.	Activitate în grup I) Elevii formează grupuri, în funcție de citatul ales. Linia valorii (2 min.) II) Fiecare elev, fără a se consulta cu colegii, comentează citatul, în baza unor parametri dați: lexicul folosit; plasticitatea exprimării; mesajul; profunzimea gândului; perspectiva narativă (5 min.); III) Verificare reciprocă a comentariilor (5 min.); IV) Elevii identifică ideile valoroase, adunându-le într-un eseu de grup (5 min.). NB! Este extraordinar dacă grupul are și un pictor, care să asambleze ideile într-o imagine/să creeze un clip.	Păstrează ultimul cuvânt pentru mine (5-7 min.) • Elevul care a emis mai multe idei valoroase la elaborarea eseului de grup prezintă lucrarea.	Comentarea contextului în care Cristina a emis idei aforistice. <i>În ce situații de actualitate acestea ți-ar servi ca punct de reper?</i>
Lecția VII	Kinderland de Liliana Corobca. Studiul textului VI. Universul rural și universul copilăriei			
	Brainstorming (3 min.) Scriere liberă (5 min.) – Motto: <i>”Există lucruri la care ajungi singur, fără sfaturi, indicații și tot felul de răspunsuri mură-n gură. Dacă nu vrei să-l vezi, dacă nu-l cauți și nu visezi la el, orizontul e o margine de drum și atât.”</i>	Lucru în grup (4 grupuri) Sarcină cu multiple posibilități de realizare (10+4+2 min.): Elevilor li se propune să prezinte pe un poster cât mai original, printr-un simbol: universul rural (gr. I); universul familiei (gr. II); universul copilăriei (gr. III); universul emoțiilor și al trăirilor naratorului/unui copil în așteptarea părinților de peste hotare (gr. IV). Prezentând posterul, elevii își vor comenta opțiunea.	Discuția la manej (3+3+3+3 min.): <i>Universul rural și universul copilăriei în romanul Kinderland – o provocare sentimentală a dorului pentru părinții plecați peste hotare</i> • Pe rând, la fiecare schimbare de interlocutor, sunt relevate mai multe aspecte: valorile cronotopului; semnificația invocării unor tradiții de familie; folosirea unor ritualuri copilărești; atașamentul față de mamă, frați, sat; • Evaluarea discuției și formularea unor concluzii (3 min.).	Scriere liberă cu început dat (5 min.): Elaborarea unui alt final (găsirea unui alt pretext pentru care părinții ar veni acasă la copii)
Lecția VIII	Specificul lexical și gramatical al descrierilor			
	• Elevilor li se propune: să construiască	Lucru în grup, SMPR (4,5 min.+ 10 min. + 4 min.)	Pixuri în pahar (15 min.): Pe tablă sunt afișate 3 descrieri (de peisaj marin, de tip portret, de acțiune)	Temă de casă • Să selecteze din romanul <i>Kinderland</i>

	câmpul lexical al unui anotimp, identificând caracteristicile lui esențiale (3 min.); să descrie acest anotimp în 5-6 enunțuri (5 min.); să remarce asemănările și deosebirile de viziune (3+2 min. evaluarea)	I) Având în față câteva obiecte, fotografii, tablouri etc., elevii notează într-o agendă cu notițe triple: 10-15 substantive; 10-15 adjective (care s-ar potrivi cu substantivele date); 10-15 verbe. II) Se constituie grupurile. Utilizând informația propusă, gr. I realizează o descriere științifică, iar gr. II – o descriere afectivă a unui obiect; gr. III – o descriere a mării de pe poziția cuiva care o vede pentru prima dată (după un tablou, o poză); gr. IV – o descriere publicitară a sălii de clasă.	(Anexa 1). • Elevilor li se propune să le citească și să le analizeze, pe fiecare în parte, sub aspect lexical și stilistic reieșind din următorii parametri: <i>Ce procedee artistice prevalează? Care este gama cromatică? Ce sentimente împărtășește cel ce admiră? Ce impresie creează (de dinamic/static) și cum o creează?</i>	descrieri de: interior, obiecte, personaje, animale, localitate, casă, stare sufletească etc.); • Să prezinte oral posibilitățile de descriere relevante în roman; • Să descrie poza preferată, motivându-și alegerea.
Lecția IX	Atelier de scriere			
	Brainstorming (5 min.) • Elevilor li se propune un tablou, ei urmând să deducă: perioada istorică redată, particularitățile acesteia, ocupațiile oamenilor, poziția geografică a așezării etc.	Imaginația ghidată (20 min.) • Elevilor li se propune să-și imagineze că și ei sunt parte a acestui tablou și să răspundă la câteva întrebări: <i>La ce vă gândiți? Ce sentimente trăiți? Ce ocupații cotidiene și îndeletniciri aveți? Ce limbă vorbiți? Încotro vă deplasați?</i> etc.	Evaluare reciprocă (Jocul de rol De-a expertul (un istoric, un geograf, un filolog)) • Se evaluează lucrările elevilor. Criterii: 1. Corespondența celor expuse cu: cadrul istoric redat (total – 2 p./parțial – 1 p./deloc – 0 p.); cadrul geografic redat (total – 2 p./parțial – 1 p./deloc – 0 p.); 2. Corespondența limbii vorbite cu cadrul istoric/geografic redat (total – 2 p./parțial – 1 p./deloc – 0 p.); 4. Utilizarea corectă a limbii (expresiv și elocvent, corect din punct de vedere gramatical – 2 p./puțin expresiv – 1 p./inexpresiv – 0 p.); 5. Modul de prezentare (motivant – 2 p./puțin motivant – 1 p./nemotivant – 0 p.).	Mașina timpului • Să ”călătorească” în lumea unei opere epice publicate în ultimii 10 ani. • Să-și aleagă un rol, argumentându-și opțiunea.
Lecția X	Realismul din secolul al XXI-lea – o tentativă a cotidianului			
	Brainstorming de grup (7 min.) • Elevii vor numi curente literare studiate și le vor aranja/afișa pe o axă cronologică.	Tabelul sinoptic al curentelor literare (15 min.) • Se accentuează cele mai importante momente ce țin de curente literare studiate. • Se face o generalizare (Anexa 2).	Scriere argumentativă (o foaie A4, 20 min.): Postmodernismul este o biografie a lumii de azi, cu aspectele ei diverse. • Se solicită argumente în baza romanului <i>Kinderland</i> de L. Corobca. • Toți elevii vor fi notați în baza lucrărilor realizate.	Discurs persuasiv: Operele realiste din secolul al XXI-lea mă ajută să cunosc viața, să trăiesc emoția timpului și să mă regăsesc în această lume plină de probleme. Repere: prezența părților ce

				formează discursul; relevanța limbajului, corectitudinea exprimării; eficacitatea mijloacelor utilizate; valorificarea mijloacelor paraverbale; contactul cu publicul; originalitatea în prezentare.
Lecția XI	Probă de evaluare: eseu structurat (caracterizare de personaj)			
	Se distribuie testul și se solicită respectarea cerințelor unice în timpul probei de evaluare.	Elevii realizează proba în scris (Anexa 3).	Se solicită probele de evaluare.	Lectură suplimentară: Ora 25 de Virgil Gheorghiu
Lecția XII	Analiza probei de evaluare			
	Se propune elevilor lucrarea verificată.	Se analizează lucrările în baza baremului de evaluare (Anexa 4).	Se face o analiză generală a nivelului de prezentare a elevilor la lucrare prin rezultatele acumulate.	Se propune elevilor să revadă punctele vulnerabile și să exerseze de sine stătător.

ANEXA 1

"De dimineață, mi-am amintit de mare. M-am revăzut la Costinești, unde am descoperit plăcerea de a mă arunca, ieșind din valuri, pe nisipul cald... Eram patru... Eu am îmbătrânit. Dar plaja va fi rămas aceeași, invadată de alte trupuri bronzate, diminețile trebuie să fie și acum, acolo, dimineți fără cer, iar marea se clatină, cu siguranță, la țarm la fel de îmbietoare, când nu o agită valurile. Și, firește, vor rămâne tot așa când din cei patru nu va mai exista nimeni. Cu minunata și teribila ei nepăsare, pe care noi nu o vom putea învăța niciodată, natura uită tot, chiar și pe cei care au naivitatea să creadă că, măcar, la mare nu există decât prezent." (Memorii, Octavian Paler)

"Când intră în sală, ea era îmbrăcată cu toată pompa cuvenită unei soții, fiice și surori de domn. Peste zobonul de stofă aurită, purta un benişel de felendreș albastru blănit cu samur, a cărui mânice atârnavă dinapoi; era încinsă cu un colan de aur; ce se închia cu mari paftale de matostat, împregiurate cu pietre scumpe; iar pe grumajii ei atârna o salbă cu multe şiruri de mărgăritar. Şlicul de samur, pus cam într-o parte, era împodobit cu un surguci alb și sprijinit cu o floare mare de smaralde. Părul ei, după moda de atunci, se împărțea despletit pe umerii și spatele sale." (Alexandru Lăpușneanu, Constantin Negruzzi)

"Nu-mi plăcea ce făcea bătrânețea cu tata, eram revoltat și indignat, mi-era frică să văd cum se degrada în fața mea de om a cărui existență mi s-a părut totdeauna și a cărui dispariție trebuia să fie la fel de miraculoasă. Și nu se întâmpla așa: frumoasele lui trăsături mureau, nu mai avea dinți și nu mai vedea bine, privirea lui nu mai strălucea – doar gândirea se mai păstra, ca să mă neliniștească, amintirea comparațiilor lui, a întorsăturilor, și ele uimitoare. Bănuiesc însă – și acest lucru îmi chinuie amintirea cu remușcări – că aș fi putut totuși să văd prin el, să-l recunosc dincolo de masca pe care bătrânețea și moartea apropiată i-o puneau pe chip..." (Moromeții, Marin Preda)

ANEXA 2

Tabelul sinoptic al curenților literare

Nr.	Curentul/mișcarea literară	Perioada istorică în care se încadrează	Trăsături definitorii	Manifeste teoretice	Reprezentanți	Opere	Personaje	Simboluri/asocieri
1.	Renașterea							
2.	Umanismul							
3.	Iluminismul							
4.	Clasicismul							

5.	Preromantismul							
6.	Romantismul							
7.	Realismul							
8.	Modernismul							
9.	Postmodernismul							

Notă: Pentru eficientizarea activității se pregătesc din timp idei scrise pe postere pe care elevii le plasează în tabelul sinoptic.

ANEXA 3

Probă de evaluare la unitatea *Romanul secolului al XXI-lea – reflex al timpului în trecere.* Romanul *Kinderland* de Liliana Corobca. Elemente de construire a comunicării în formarea stilului intelectual personal

Sarcină: Realizează, pe 1,5 pagini A4, caracterizarea personajului feminin Cristina din romanul *Kinderland* de Liliana Corobca, interpretând semnificația metaforei căutării orizontului – condiție inerentă a devenirii tinereii, semn al tendinței de descoperire a altor orizonturi, pornind de la afirmația lui Paulo Coelho: ”Fiecare clipă de căutare este o clipă de regăsire”, respectând următoarele cerințe: *încadrarea personajului într-o tipologie etică, argumentând, prin două idei, semnificația idealului de vârstă și a stării de spirit* (6 p.); *prezentarea a două mijloace/procedee de caracterizare a personajului* (6 p.); *comentarea, în baza fragmentului, a două trăsături morale proprii personajului feminin prezentat* (6 p.); *relevarea a două trăsături comune cu ale altui personaj din literatura română* (6 p.); *formularea a două concluzii despre semnificația general-umană a personajului Cristina, în raport cu ideea de formare a tânărului de astăzi în spiritul căutării de adevăr și frumos, al încrederii și idealului dragostei de oameni* (6 p.); *exprimarea opiniei proprii despre sentimentul trăit de personaj expus în propoziția subliniată* (4 p.).

“Ca să ajungem la orizont, ne-am trezit dimineața mai devreme, ne-am spălat pe față și am mâncat mult. [...] Orizontul era înaintea nucilor. Mai bine-zis, nucii stăteau la marginea drumului, iar drumul dispărea după orizont. De aici, orizontul era un vârf de deal, ca toate celelalte urcate până acum. Am mers, am mers, gata ajung. Am închis ochii și mi-am imaginat prispa casei și marginea dealurilor îndepărtată și inaccesibilă. Am deschis ochii și am văzut linia unde pământul se unește cu cerul. Am întins mâna și am ridicat un deget deasupra orizontului, degetul meu, ca o ciupercuță fără pălărie. Am ajuns! Sunt în vârful dealului, drept pe linia care desparte pământul de cer. Când calci pe orizont, acesta nu mai pare o margine, eu stăteam în mijloc. În vârful aceluia deal, eram în mijlocul lanurilor de grâu și satul meu, cu tot ce-l înconjură, aproape că nu se deosebea de celălalt sătuc, de partea cealaltă a orizontului. Și acolo păduri verzi înconjurau satul, drumuri mărunțele și întortocheate se furișau printre case, două iazuri mici, un râu, nu știu dacă al nostru curge prin satul acela sau o fi altul. În vârful aceluia deal, am văzut alt orizont. Era aproape la fel de îndepărtat ca acesta la care visasem de pe prispa casei. Cu dealuri verzi, galbene, albastre, cu dungi clare ce despart cerul de pământ. Aceasta era descoperirea mea. Pentru următorul orizont sunt încă prea mică și obosită. Mă mulțumesc cu acest orizont. M-am așezat în colbul cald și am privit în jur, m-am uitat la satul celălalt, o să-l întreb pe tata cum se cheamă, apoi m-am uitat la cer. Acasă, la noi în curte, în sus e aer, iar aici e cerul, larg, curat, fără impurități, acoperișuri ori copaci umbroși. Ca și cum aș sta drept în cer. Mai adie și vântul care mă răcorește. Tata nu mă strigă, nici nu vrea să mă strige. Nucii de la orizont sunt totuși albaștri, de la atâta cer, probabil. Am privit păduricea unde se adăpostește tata. La orizont totul îți aparține. Toate pământurile din jur, cerul curat și senin, totul era al meu. De atâta bogăție, nu mai aveam aer în piept. Aveam doar șapte ani, dar parcă eram de aceeași vârstă cu tata. Eram mare, eram puternică, eram fericită. Cucerisem primul orizont din viața mea. [...]”

La evaluarea compunerii se va ține cont de următoarele aspecte: *organizarea coerentă a ideilor în scris* (6 p.); *utilizarea limbii literare* (6 p.); *demonstrarea aptitudinilor de analiză și interpretare critică* (8 p.); *racordarea compoziției la citatul propus* (6 p.); *respectarea normelor de ortografie și de punctuație* (6 p.); *respectarea limitei de volum* (3 p.).

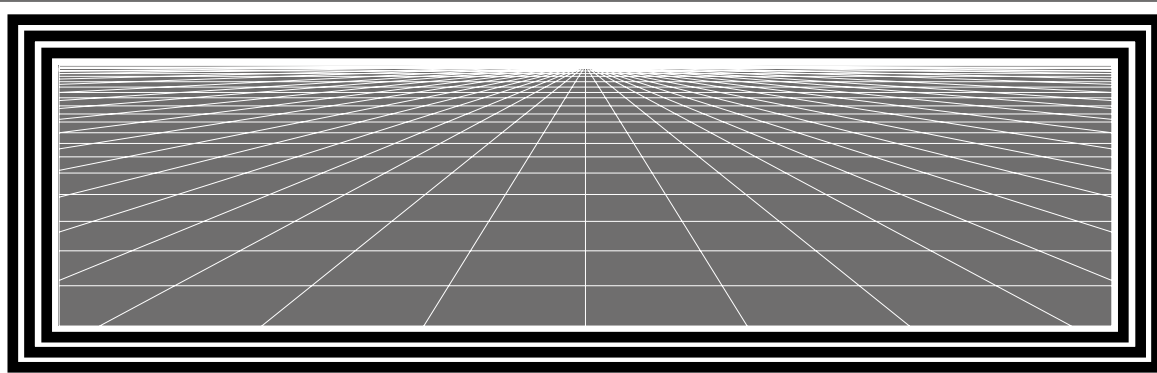
ANEXA 4

Baremul de verificare pentru proba de evaluare sumativă

Nr.	Sarcina propusă	Răspuns acceptat
Conținut și interpretare		
1.	Încadrarea personajului într-o tipologie etică, argumentând, prin două idei, semnificația idealului de vârstă și a stării de spirit.	Se acceptă orice opțiune (copilul maturizat precoce, copilul în așteptarea părinților, copilul în căutarea identității). (2 p. – pentru numirea tipologiei; 2 p. – pentru prezentarea unor exemple din text; 2 p. – pentru comentarea opțiunii)
2.	Prezentarea a două mijloace/procedee de caracterizare a personajului.	Orice două mijloace de caracterizare prezentate. (2 p. – pentru numirea mijloacelor; 2 p. – pentru prezentarea unor exemple din text; 2 p. – pentru comentarea secvenței)
3.	Comentarea, în baza fragmentului, a două trăsături morale proprii personajului feminin prezentat.	Orice două trăsături morale prezentate. (2 p. – pentru numirea trăsăturilor morale; 2 p. – pentru prezentarea unor exemple din text; 2 p. – pentru comentarea secvenței.)
4.	Relevarea a două trăsături comune cu ale altui personaj din literatura română.	Orice două trăsături comune cu ale altor personaje din literatura română. (2 p. – pentru numirea trăsăturilor; 2 p. – pentru exemplificare; 2 p. – pentru comentarea secvenței)
5.	Formularea a două concluzii despre semnificația general-umană a personajului Cristina, în raport cu ideea de formare a tânărului de astăzi în spiritul căutării de adevăr și frumos, al încrederii și idealului dragostei de oameni.	Se acceptă orice concluzie formulată în contextul solicitat, orice două mijloace de caracterizare prezentate. (2 p. – pentru formularea concluziilor; 2 p. – pentru prezentarea unor exemple din text; 2 p. – pentru comentarea atitudinii)
6.	Exprimarea opiniei proprii despre sentimentul trăit de personaj expus în propoziția subliniată.	Se acceptă orice opțiune care relevă starea de descoperire/definire a propriului eu, de atingere a unui scop, de acceptare a realității, de maturitate intelectuală etc. (2 p. – pentru formularea concluziei; 2 p. – pentru argumentare)
Corectitudine, ortografie și punctuație		
1.	Organizarea coerentă a ideilor în scris.	Pentru fiecare două greșeli de stil se scade 1 punct.
2.	Utilizarea limbii literare.	Pentru fiecare două greșeli de exprimare se scade 1 punct.
3.	Demonstrarea aptitudinilor de analiză și de interpretare critică.	Se apreciază aptitudinile de analiză și de interpretare critică.
4.	Racordarea compoziției la citatul propus.	Se apreciază racordarea logică, relevantă la citat.
5.	Respectarea normelor de ortografie.	Pentru fiecare două greșeli de ortografie se scade 1 punct.
6.	Respectarea normelor de punctuație.	Pentru fiecare două greșeli de punctuație se scade 1 punct.
7.	Respectarea limitei de volum.	Pentru fiecare 0,5 pagină, cu respectarea alineatelor, se acordă 1 punct.

Grila pentru evaluarea posterului, utilizată după principiul tehnicii *Unul stă, celălalt circulă* (5+5 min.)
(elevii o vor avea în portofoliu)

1. Corespunderea cu sarcina dată: total – 2 p./parțial – 1 p./defel – 0 p.
2. Plenitudinea reflectării temei: integral – 2 p./parțial – 1 p./defel – 0 p.
3. Aspectul grafic/vizual al posterului: expresiv și elocvent – 2 p./puțin expresiv – 1 p./inexpresiv – 0 p.
4. Utilizarea fragmentelor din roman: elocvent și motivat – 2 p./puțin elocvent și motivat – 1 p./neelocvent – 0 p.
5. Utilizarea fragmentelor din alte opere cu aceeași temă: elocvent și motivat – 2 p./puțin elocvent și motivat – 1 p./neelocvent – 0 p.
6. Originalitatea prezentării: expresiv și elocvent – 2 p./puțin expresiv – 1 p./inexpresiv – 0 p.



Evenimente CEPD



Masa rotundă

Proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!* (faza a II-a)

La 9 februarie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc un eveniment important dedicat lansării fazei a II-a a proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*. La activitate au participat membri ai Coaliției pentru *resurse educaționale deschise* în Moldova, reprezentanți ai direcțiilor generale educație, tineret și sport, formatori ai centrului, dar și profesori școlari și universitari interesați de subiectul în cauză.

Experții naționali au prezentat experiența utilizării resurselor educaționale deschise în Republica Moldova, în baza rezultatelor primei faze a proiectului *Educația Deschisă în Moldova: Aici și Acum!*, au reliefat cele mai importante practici internaționale ce țin atât de politicile din domeniu, cât și de implementarea acestora prin crearea și promovarea RED. În acest context, participanții au dezbătut relevanța RED pentru diferiți actori educaționali.

De asemenea, au fost prezentate și activitățile-cheie ale proiectului actual, printre care: continuarea campaniei de promovare a RED, lansarea Concursului celor mai bune resurse educaționale deschise și organizarea

de seminarii de instruire pentru cadrele didactice, activități ce vor determina un acces mai bun și mai larg la o educație deschisă de calitate.

Totodată, în cadrul acestui eveniment a fost semnat un Acord de colaborare între Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale (IDSI). Astfel, IDSI devine membru al Coaliției pentru resurse educaționale deschise în Moldova.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației *Institutul pentru o Societate Deschisă*, în cooperare cu *Programul de sprijinire a educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă*, și-a propus continuarea promovării RED prin demararea fazei a II-a a proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*, care se va desfășura pe parcursul anului 2017. Scopul proiectului constă în promovarea unei înțelegeri adecvate a raționamentului și a procesului de elaborare a politicilor RED prin intermediul unor campanii de sensibilizare, de advocacy și de dezvoltare, în vederea extinderii accesului la educație de calitate pentru toți, a resurselor și a oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții. Printre beneficiari se numără elevi, cadre didactice, instituții, părinți, studenți, actori politici, instituții publice, ONG-uri etc.

Proiectul de față se aliniază reformelor educaționale, abordarea conceptului RED determinând un acces mai bun la o educație deschisă.

Cristina BUJAC, coordonatoare de proiect



Oportunități pentru dezvoltarea profesională a managerilor din învățământul vocațional

În perioada 21-23 februarie curent, în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, a fost pregătit și desfășurat trainingul cu genericul *Managementul educațional* – unul dintre cele 5 module planificate la compartimentul *Management*.

Scopul proiectului, realizat în perioada decembrie 2015-noiembrie 2018, cu un buget total de 694 000 EUR, constă în dezvoltarea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova care oferă programe de instruire în domeniul TIC, contribuind, astfel, la ajustarea ofertei educaționale la necesitățile pieței muncii și la standardele aferente de calitate.

Beneficiari ai trainingului au fost 16 cadre manageriale din următoarele unități de învățământ cu programe de instruire în domeniul TIC: Centrul de Excelență în Energetică și Electronică (Chișinău); Școala Profesională nr. 5 (Bălți); Școala Profesională nr. 4 din Chișinău; Colegiul Politehnic (Bălți); Colegiul *Iulia Hasdeu* (Cahul); Centrul de Excelență în Economie și Finanțe (Chișinău); Școala Profesională nr. 9 din Chișinău; școlile profesionale din Soroca, Cupcini, Edineț, Florești, Criuleni, Ungheni.

Printre subiectele puse în discuție enumerăm: *Școala eficientă în contextul schimbării continue; Promovarea schimbării în școala profesională; Managementul schimbării. Etapele procesului; Formarea compor-*

tamentului proactiv al cadrelor de conducere pentru asigurarea unui management educațional eficient; Gestionarea echipei după stilurile de comunicare – provocări actuale în managementul educațional; Stiluri manageriale. Managementul situațional; Managementul participativ. Implicarea resurselor umane; Leadership educațional: de la abilitate la competență; Disfuncții ale conducerii în echipă; Atributele unui lider eficient; Strategii de dezvoltare ale unei echipe de succes. Formatorii implicați, Ecaterina MOGA și Svetlana ȘIȘCANU, au oferit un suport didactic consistent și au facilitat în mod interactiv sesiunile de instruire, răspunzând necesităților și așteptărilor practicienilor.

Proiectul *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova* este implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare/ADA, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC, și al Guvernului României.

Lilia NAHABA,
coordonatoare de proiect



Bilanțuri după al treilea an de educație a culturii bunei vecinătăți pe ambele maluri ale Nistrului

În cadrul proiectului *Educație civică pentru buna înțelegere pe ambele maluri ale Nistrului*, în data de 23 februarie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc Conferința de evaluare a cadrelor didactice. Activitatea s-a produs grație unei inițiative care are ca scop îmbunătățirea relațiilor și instituirea păcii pe termen lung în Republica Moldova, inclusiv cu regiunile Transnistria și Găgăuzia, prin pilotarea unei discipline opționale interculturale *Cultura buneii vecinătăți*, anul acesta fiind aplicată în clasa a III-a, cu sprijinul financiar al BST (The Black Sea Trust for Regional Cooperation).

Inițiat de societatea civilă, proiectul reunește ONG-uri, cadre didactice, oficiali guvernamentali și din educație în implementarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de școli, cu peste 2000 de copii, din întreaga Moldovă, în limbile de instruire română și rusă, consolidând toleranța și cooperarea între diferite grupuri. Prin obiectivele proiectului, beneficiarii s-au implicat într-un proces comun de dezvoltare personală și profesională, pentru a obține noi abilități sociale de comunicare și cooperare interculturală; pentru a introduce metode inovative de predare-învățare cu un conținut cultural divers, sporind, astfel, conștientizarea diversității culturale, înțelegerea reciprocă și solidaritatea între zonele separate.

Partenerii proiectului sunt Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din regiunea transnistreană din Tiraspol, Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina, Asociația *Partenerial Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate (GPPAC)* cu sediul la Moscova și Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj din Suedia.

Curriculumul, avizat de Ministerul Educației al Republicii Moldova, și Caietul de educație interculturală *Cultura buneii vecinătăți*, cu genericul *Învățăm, lucrăm și ne odihnim împreună*, oferit tuturor elevilor în mod gratuit, a devenit un suport didactic prețios, susțin cadrele didactice, care promovează valori educaționale perene pentru edificarea unei comunități responsabile

și democratice, prin respectarea drepturilor omului și a diferitelor culturi.

Fiind chestionați, elevii implicați în proiectul-pilot apreciază cele învățate astfel: "Mi-a plăcut cel mai mult la această disciplină că învățăm multe lucruri noi și interesante despre țara noastră, Moldova, și locuitorii ei, care-s foarte diferiți.", "Mi-a plăcut ca am învățat să ne ajutăm între vecini, să ne respectăm unii pe alții.", "Ne place că discutăm liber, desenăm, colorăm, ne jucăm mai mult unii cu alții, ne împrietenim mai bine.", "Învățăm să ne evaluăm faptele, să lucrăm în perechi sau în echipe, cântăm și dansăm."

Ca impact al proiectului, se așteaptă consolidarea relațiilor dintre regiuni prin educație interculturală, prin cooperare transfrontalieră între agențiile guvernamentale și organizațiile societății civile. Durabilitatea proiectului vizează sporirea nivelului de încredere reciprocă a populației, gestionarea eficientă și constructivă a diferențelor între comunitățile divizate, dar și sensibilizarea culturală, comunicarea interculturală a valorilor la etapa incipientă, ca în viitor riscurile discordiei și conflictul să fie cât mai reduse. Competențele formate la elevi și profesori consolidează cultura școlară în ansamblu, precum și tratamentul egal al diverselor minorități.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonatoare de proiect





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Managementul organizației școlare

Rezumat: Problematika managementului necesar la nivelul școlii, ca unitate de bază a sistemului de învățământ, solicită: a) definirea conceptului de management ca model de conducere socială (globală, optimă, strategică, inovatoare), afirmat în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, fundamental diferit de conducerea administrativ-birocratică (parcelară, standardizată, punctuală, reproductivă), lansată în societatea industrializată timpurie; b) elaborarea conceptului de management pedagogic prin raționament analogic – valorificând definițiile

din economie, sociologie, politologie, psihologie socială – care definesc acestuia ca model de conducere globală, optimă, strategică, inovatoare, necesar la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; c) analiza organizației școlare, în contextul deschis, propriu modelului cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, reflectat pedagogic la nivelul valorilor promovate de paradigma curriculumului, evidențiind relația dintre funcțiile generale ale conducerii manageriale (organizarea-planificarea; orientarea-îndrumarea metodologică; reglarea-autoreglarea) și structurile manageriale corespunzătoare acestora.

Abstract: Management issues needed at school level, as the basic unit of the education system calls: a) to define the concept of management as a model of social leadership (global, optimum, strategic, innovative), stated in the information society, knowledge based, fundamentally different the of administrative-bureaucratic management (patchy, standardized, punctual, reproductive), launched in early industrialized society; b) to develop the concept of pedagogical management by analogical reasoning – drawing on the definitions of economics, sociology, political science, social psychology – which define it as a model of global leadership, optimal strategic, innovative, and necessary at all levels of the education process; c) to analyze of school organization in the context of open own cultural model of information society, knowledge, pedagogical reflected at level of values promoted by the curriculum paradigm, highlighting the relationship between the functions of the management (organization-planning; orientation-methodological guidance, regulation-autoregulation) and their corresponding management structures.

Keywords: management, school organization, information society.

CONCEPTUL DE MANAGEMENT

Managementul constituie un model de conducere socială, afirmat în societatea postmodernă, postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere (Daniel Bell [1]; Alvin Toffler [14, 15]; Warren Bennis [3]). Este determinat de evoluțiile înregistrate, din cea de-a doua jumătate a sec. al XX-lea până în prezent, la nivel de economie bazată pe cunoaștere, politică, promovată prin valorile democrației, cultură a globalizării, susținută prin resursele tehnologice, tot mai performante, ale informatizării, aplicate în toate domeniile de activitate. Din această perspectivă, managementul reprezintă un tip de conducere socială: a) globală/sistemică, angajată la nivelul tuturor componentelor activității de referință, abordate în interacțiunea lor, funcțională-structurală; b) optimă, realizată în raport de resursele și condițiile concrete existente sau disponibile în timp; c) strategică – proiectată pe termen mediu și lung; d) inovatoare, orientată, la nivel creativ superior, în direcția depășirii situației existente, în vederea perfecționării permanente a activității de referință. Aceste caracteristici definesc funcția centrală, de maximă generalitate a conducerii manageriale, implicată, în mod obiectiv, în proiectarea și realizarea oricărei activități sociale (econo-

mice, politice, culturale, *pedagogice* etc.) în *societatea* postmodernă, *informațională*.

Din perspectivă *istorică*, trebuie să evidențiem deosebirea fundamentală dintre *conducerea managerială* (*globală, optimă, strategică, inovatoare*), realizată *participativ*, în *context deschis*, în societatea postindustrială, informațională, și *conducerea administrativ-birocratică* (*parcelară, standardizată, punctuală, reproductivă*), realizată *impersonal* pe domenii înguste, în societatea industrializată timpurie sau pe cale de maturizare. Interferența celor două *modele de conducere* generează efecte negative, multiplicare în timp, semnalate de analiștii sociali care au studiat problema tranziției de la societatea industrializată la cea postindustrială (Alvin Toffler [13, 14, 15]; John Naisbitt [11]).

Suprapunerea termenilor *management* – *administratie* este explicabilă istoric. La origini, *managementul* a fost lansat ca model de raționalizare a conducerii administrative tipică societății industrializate timpurii. În prezent o astfel de abordare este anacronică istoric și nocivă deontologic. Din acest motiv este propus termenul de *leadership* care vizează calitatea unei *conducerii manageriale vizionare, conceptuale, eficiente* în context deschis, opusă celei *birocratice, procedurale, reproductivă* în context închis (vezi Warren Bennis, Burt Nanus [4]; Warren Bennis [2]; Tony Bush [5]; Sorin Cristea [7, 9]).

ELABORAREA CONCEPTULUI DE MANAGEMENT PEDAGOGIC

Managementul este lansat la nivelul *economiei* care definește un *model de conducere eficientă* a unei întreprinderi, firme, agenții etc., bazată pe valorificarea optimă a resurselor economice existente. Ca *model de conducere* este dezvoltat și la nivelul altor științe socioumane. Sociologia definește un *model de conducere eficientă a societății la nivel global*, prin *optimizarea* relației *sistem* (societatea în ansamblul său) – *subsistem* (economic, politic, cultural, comunitar, natural). *Politologia* definește un *model de conducere eficientă a societății* prin valorificarea *optimă a intereselor comune* existente la scară socială. *Psihologia socială* definește un *model de conducere eficientă a organizațiilor și grupurilor sociale*, realizabil prin valorificarea *optimă a resurselor membrilor acestora*, implicați în proiectarea și realizarea *activităților* specifice.

Conceptul de *management pedagogic* este construit prin raționament analogic. Definește un *model de conducere eficientă a educației*, realizabil prin valorificarea *optimă a resurselor pedagogice* (*informaționale, umane, didactico-materiale, financiare*) existente sau disponibile la toate nivelurile *sistemului și ale procesului de învățământ*.

Din această perspectivă, *managementul pedagogic* reprezintă un *model de conducere eficientă a educației*, realizată la nivel: a) *global/sistemic*; b) *optim*, în raport de resursele și condițiile pedagogice existente; c) *strategic*, pe termen mediu (un an de învățământ, o treaptă,

un nivel de învățământ) și lung (un ciclu complet de educație, realizată la nivel de învățământ primar – secundar – superior); d) *inovator*, în termeni de *creativitate superioară*, necesară pentru asigurarea unui *salt calitativ* în planul structurii de funcționare a activității proiectată și realizată la scară generală și particulară.

Ca *sferă de referință*, evidențiem necesitatea realizării unui *management pedagogic* la nivel de: a) *sistem de învățământ*, abordat ca *subsistem al sistemului social*, interpretat ca potențial *sistem de educație*, aflat în relații multiple cu toate subsistemele sistemului social (cultural, politic, economic, comunitar, natural); b) *școală*, abordată ca *organizație socială* specializată în *educație/instruire*, aflată la baza *structurii de conducere a sistemului de învățământ*, raportată *funcțional* la *structura de conducere intermediară* (inspectoratele școlare teritoriale/direcțiile de învățământ teritoriale) și *de vârf* (ministerul învățământului) a *sistemului de învățământ*; c) *proces de învățământ*, abordat ca principal *subsistem al sistemului de învățământ*, în cadrul căruia are loc *activitatea de instruire*, concepută ca principal *subsistem al activității de educație*; d) *clasă de elevi*, abordată ca *grup sociopedagogic* în cadrul căruia are loc *activitatea de instruire concretă* (lecția etc.).

În raport de *obiectul de studiu specific*, putem identifica un *management pedagogic al sistemului de învățământ*, al *organizației școlare*, al *procesului de învățământ*, al *clasei de elevi*, al *activității didactice* (lecției), al *activității extrașcolare* etc. Sfera de cercetare cea mai extinsă este cea a *managementului sistemului de învățământ*, abordat și ca *management al educației*, în raport de care sunt construite și alte *științe ale educației*, integrate deja în *curriculumul universitar*: a) *managementul organizației școlare*; b) *managementul clasei de elevi*; c) *managementul proiectelor în educație* etc.

În *concluzie*, *managementul pedagogic* sau *managementul educației* definește un tip de *conducere superioară a sistemului de învățământ* care vizează valorificarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, informaționale), existente sau/și disponibile, la un nivel *superior – global, optim, strategic, inovator* – necesar în *context deschis*, în plan: a) *social*, propriu modelului cultural al *societății informaționale, bazată pe cunoaștere*; b) *pedagogic*, propriu *paradigmei curriculumului* (vezi Sorin Cristea [9]).

ȘCOALA CA ORGANIZAȚIE

La nivelul *structurii de conducere a sistemului de învățământ*, *școala* reprezintă *unitatea de bază* în cadrul căreia este realizată *activitatea specifică, educația/instruirea* organizată *formal și nonformal* (cu multiple deschideri spre *informal*), care asigură îndeplinirea *funcțiilor generale*, cu caracter obiectiv, ale sistemului de învățământ: a) *funcția centrală*, de formare-dezvoltare permanentă a *educatului* în vederea integrării sale în societate pe termen

scurt, mediu și lung; b) *funcția de formare-dezvoltare psihică a educatului* (cognitivă/rațională, intelectuală; noncognitivă/afectivă, motivațională, caracterială); c) *funcția de formare-dezvoltare socială a educatului* (culturală, civică, profesională).

Ca *unitate de bază* a sistemului de învățământ, *școala* este raportată *funcțional* la toate structurile de conducere stabilite ierarhic, la nivel intermediar și de vârf: a) *pe verticală*: inspectoratul școlar teritorial/direcția de învățământ teritorială; ministerul învățământului; b) *pe orizontală*, special pentru susținerea *tehnică* și *comunitară* a deciziilor manageriale (casa corpului didactic; centre de asistență psihopedagogică și socială, centre de documentare pedagogică; consiliul teritorial al profesorilor, elevilor/studentilor, părinților – la nivel intermediar; institutul de cercetări pedagogice, institutul de perfecționare a cadrelor didactice, consiliul național de curriculum, agențiile evaluare; consiliul național al profesorilor, elevilor/studentilor, părinților – la nivel de vârf). *Structurile* evocate, denumite *generic*, corespund *modelului cultural* al societății bazată pe cunoaștere care solicită o circulație optimă a informațiilor esențiale, *pe verticală*, dar și *pe orizontală* sistemului, (auto)reglabile în termeni de *conexiune inversă*, de cooperare, de parteneriat, de colaborare permanentă.

Structurile de conducere ale școlii ca organizație valorifică toate *informațiile esențiale* transmise ierarhic, de la nivel intermediar și de vârf, preluate de pe verticală și orizontală sistemului, adaptate la resursele și condițiile existente. Procesările necesare, pedagogic și social, sunt realizate pe baza relațiilor manageriale perfectibile continuu, între *structurile de conducere verticale* ale organizației școlare (director coordonator, directori adjuncți) și *structurile de conducere orizontale*, construite *tehnic* (comisii/catedre metodice, cabinet de asistență psihopedagogică și socială, cabinet de documentare pedagogică, bibliotecă/mediatecă pedagogică etc.) și *comunitar* (consiliul profesorilor, consiliul elevilor, consiliul părinților).

Școala ca organizație exprimă o caracteristică proprie conducerii manageriale, afirmată în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, diferită de formula de *școala ca instituție*, consacrată la nivelul *modelului de conducere administrativ-birocratică*, standardizat în societatea industrializată.

Școala ca instituție pune accent exclusiv pe *normativitatea formală*, bazată pe reguli și proceduri ierarhice rigide, stabile, operabile doar în într-un context închis, pe domenii de acțiune delimitate, restrânse, înguste. Prelungirea denumirii în societatea postmodernă este generată de respectul social față de *normativitatea formală*, justificată social, în plan general, neadaptată însă la un *context deschis*, generat și amplificat de valorile culturale ale informatizării, ale democratizării, ale economiei bazată pe cunoaștere.

Școala ca organizație răspunde provocărilor societății informaționale în cadrul căreia *normativitatea formală* evoluează și spre o dimensiune *nonformală* pe fondul raporturilor dinamizate continuu în context deschis – cultural, economic, politic, comunitar, *pedagogic* – între „natura umană” și „ordinea socială” [10, pp. 165-193].

Acest context *deschis*, care generează un anumit *relativism cultural*, stimulează *evoluția școlii ca organizație* (re)construită *pedagogic* în zona optimizării raporturilor dintre *obiectivele propuse* (generale, specifice, concrete) – *resursele pedagogice* existente sau/și disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) – *produsele/rezultatele* obținute și evaluate în timp determinat (elevii integrați/neintegrați – în diferite grade, proporții etc. – într-o nouă etapă de evoluție pedagogică, sociocomunitară, socioprofesională).

Prioritatea acordată *obiectivelor*, nu exclude, ci presupune recunoașterea *normativității formale*, fixată prin legi, principii, reguli, impuse de societate ca *înțelegeri raționale*, flexibilizată însă, într-o zonă *nonformală*, încurajată de *societatea informațională* (în plan *general*) și de *paradigma curriculumului* (în plan *pedagogic*), special pentru a face posibilă participarea tuturor *actorilor educației*, la optimizarea elaborării și aplicării *deciziilor manageriale*.

Recunoașterea *normativității formale* și *nonformale* a școlii ca *organizație* este impusă de *axioma interdependenței* dintre *dimensiunea obiectivă* (susținută prin *funcția* și *structura de bază*)-*subiectivă* (susținută prin *obiectivele proiectate*), necesară în orice activitate de educație la scara socială a întregului sistem de învățământ. În consecință, *organizația școlară* proiectează activitățile proprii prin intermediul unor *structuri* care trebuie să corespundă *funcțiilor generale ale conducerii manageriale* (vezi Philip H. Coombs [6]). Avem în vedere: *organizarea* (resurselor pedagogice existente/disponibile)-*planificarea curriculară* (centrată pe obiective) a activităților specifice; *orientarea-îndrumarea metodologică* a activităților specifice; *reglarea-autoreglarea* permanentă a activităților specifice la nivel de *cercetare* și de *perfecționare pedagogică* [7, 9].

Ca orice *organizație socială*, extinsă, *aplatizată*, în context *deschis*, în *societatea informațională* (vezi Francis Fukuyama, op. cit.), *școala ca organizație* va valorifica *structurile de conducere ierarhice verticale* (ministerul învățământului/direcția de învățământ teritorială) – perfectibile pe diferite circuite de conexiune inversă – dar și *structurile de conducere orizontale*, construite *tehnic* și *comunitar*, angajate *pedagogic* în procesul de optimizare permanentă a *deciziilor manageriale*.

La nivel de *model-ideal*, *organizația școlară postmodernă* – proiectată conform *valorilor generale* (ale culturii societății informaționale) și *specific-pedagogice* (ale paradigmei curriculumului) – include următoarele *structuri de conducere* necesare în raport

de funcțiile generale ale conducerii manageriale, care au un caracter *obiectiv*:

I) Structuri de conducere managerială ierarhice, verticale, determinate pedagogic și social, în raport de: 1) *funcția centrală de coordonare a activităților la nivelul organizației școlare*, îndeplinită de un **director coordonator**, prin corelarea celor trei *funcții manageriale principale*: organizare-planificare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare, care asigură conducerea globală, optimă, strategică, inovatoare a organizației școlare; 2) *funcția principală de organizare-planificare*, îndeplinită de un **director adjunct**, care coordonează activitatea de organizare a resurselor pedagogice și de planificare curriculară a activităților specifice organizației școlare (administrative, juridice, didactice, extradidactice etc.); 3) *funcția principală de orientare-îndrumare* a procesului de învățământ – îndeplinită de un **director adjunct**, care coordonează activitatea de *orientare valorică* (realizată în raport de *obiectivele* propuse) și de *îndrumare metodică* (realizată în urma acțiunilor de *evaluare*) a activităților de educație/instruire realizate în context *formal* și *nonformal deschis* (și spre *informal*) în cadrul specific procesului de învățământ; 4) *funcția principală de reglare-autoreglare* a activităților specifice organizației școlare – îndeplinită de un **director adjunct**, care coordonează activitatea de *reglare* (prin acțiuni de *evaluare continuă*)-*autoreglare* (prin acțiuni de *autoevaluare continuă*), valorificabilă la nivel de *perfecționare* și de *cercetare pedagogică*.

II) Structuri de conducere managerială, determinate pedagogic și social, pe *orizontală*, special pentru optimizarea procesului de proiectare și aplicare a deciziilor manageriale, la nivel de: 1) *structuri tehnice*: comisii/catedre metodice (educatoare, învățători, profesori de toate specialitățile) de evaluare a activităților specifice, perfecționare și cercetare pedagogică, orientare școlară și profesională etc.; cabinet de asistență psihopedagogică și socială; cabinet de documentare pedagogică; bibliotecă/mediatecă școlară etc.; 2) *structuri comunitare*: consiliul pedagogic al profesorilor; consiliul părinților; consiliul elevilor etc. La acest nivel, de *model-ideal*, *structurile de conducere managerială* sunt determinate pedagogic de *funcțiile manageriale* care trebuie îndeplinite, în mod *obiectiv*, la scara socială a sistemului de învățământ. Neîndeplinirea acestora generează, în mod *obiectiv*, perturbări în cadrul activităților specifice, la toate nivelurile sistemului de învățământ. Astfel de situații apar în cadrul *modelului administrativ-birocratic*, care impune selectarea structurilor de conducere pe baza unor *criterii cantitative* (numărul elevilor/studentilor, resursele didactico-materiale și financiare existente etc.). Efectele negative sunt identificabile la toate nivelurile de

conducere ale sistemului de învățământ. În cazul *școlii*, sunt vizibile la nivelul soluțiilor birocratice multiplicare în condițiile în care *structurile de conducere managerială*, necesare pedagogic și social, sunt convertite artificial în *structuri administrative* apte să sesizeze doar problemele punctuale, abordabile pe termen scurt, rezolvabile în context închis, prin proceduri standardizate, rutinare.

Evoluția școlii ca organizație va depinde de capacitatea acestora de reglare-autoreglare permanentă a activităților specifice, (auto)perfectibile la nivelul corelației permanente dintre dimensiunea sa normativă (fixată prin axiome, legi, principii) și dimensiunea sa culturală, specific pedagogică: de bază, susținută prin științele *pedagogice* fundamentale; exprimată psihosocial, prin *obișnuințe, mentalități, atitudini pedagogice* dezvoltate în context deschis [7, 8, 9, 12].

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bell D. Vers la société post-industrielle. Paris: Robert Laffont, 1973. trad. 1976.
2. Bennis W. Why Leaders Can't Lead: the Unconscious Conspiracy Continues. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
3. Bennis W. Câteva adevăruri despre conducere. În: Sinteza, nr. 90, 1992.
4. Bennis W., Nanus B. Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii. București: Business Tech International Press, 2000. trad. 1999.
5. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici educaționale. Iași: Polirom, 2015, 248 p.
6. Coombs P. H. La crise mondiale de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
7. Cristea S. Managementul organizației școlare. București: E.D.P., 1996, 2003.
8. Cristea S. Cultura pedagogică a profesorului. În: Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
9. Cristea S. Sistemul de educație/învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
10. Fukuyama F. Marea ruptură. Natura umană și refacerea ordinii sociale. București: Humanitas, 2002.
11. Naisbitt J. Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața. București: Editura Politică, 1989.
12. Păun E. Școala, abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.
13. Toffler A. Șocol viitorului. București: Editura Politică, 1973.
14. Toffler A. Al treilea val. București: Editura Politică, 1983.
15. Toffler A. Powershift. Puterea în mișcare. Cunoașterea, bogăția și violența în pragul secolului XXI. București: Antet, 1995.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.