



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (81-82), 2013

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
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:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1000 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

EX CATHEDRA

Viorica ANDRIȚCHI

Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar
(Assessment of human resources in undergraduate education) 3
Rima BEZEDE

Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din perspectiva leadershipului paideutic
(Professional development of the teacher in terms of the paideutic leadership) 8
Otilia DANDARA

Rolul mediului social și al particularităților individuale asupra opțiunii profesionale și evoluției în carieră
(The role of the social environment and individual characteristics on occupational choice and career development) 13
Vladimir GUȚU

Logica și structura activității de învățare
(The logic and the structure of learning activity) 20
Anatol GREMALSCI

Dezvoltarea curriculară în învățământul vocațional: un instantaneu al domeniului Tehnologie Informației și Comunicațiilor
(Curriculum development in vocational education: A snapshot of Information and Communications Technology field) 24
Rania SHALASH
Evaluating Environmental Education Programs 29

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale: o abordare netradițională
(Continuous improvement of professional competences: a non-traditional approach) 34
Vlad PÂSLARU

Cultivarea limbii și atestarea cadrelor didactice
(The cultivation of language and teacher attestation) 38
Iuliana TIOSA

Autoevaluarea competenței de comunicare
(Self-assessment of communicative competence) 42
Nelli CECIUI
Curiosity, competition, competence 47

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Daniela TERZI-BARBAROȘIE

Componente psihologice inedite și necesare în evaluarea profesorilor
(Inedited and required psychological components in teachers evaluation) 51

DOCENDO DISCIMUS

Mariana MARIN

Dezvoltarea profesională: zona de confort sau zona de risc? Sau cum să abordăm pozitiv noul regulament de atestare a cadrelor didactice...
(Professional development: comfort zone or danger zone? Or how to deal positively new regulation for teachers attesting ...) 55
Valentina OLARU

Strategii de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare
(Strategies for competencies development of continuous forming in undergraduat institutions) 64
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Tradiție și calitate în instruirea profesională austriacă: abordare curriculară
(Tradition and quality in Austrian vocational education: curricular approach) 69
Maia NANI

Abordarea didactică a comunicării eficiente cu copiii
(Didactic approach to effective communication with children) 73
Larisa RACOVITĂ

Factorii de succes în activitatea antreprenorială: conceptul de firmă de exercițiu
(The success factors in entrepreneurship: the concept of training firm) 77

EXERCITO, ERGO SUM

Nina VOLONTIR

Considerații asupra utilizării itemilor cu alegere duală în evaluările curente la *Geografia Fizică Generală* (clasa a X-a de liceu)
 (Considerations on binary discrimination items usage in formative assessment at *General Physical Geography* (tenth grade, high school)) 80

Mariana BOTNARENCO, Ludmila HANGANU

Motivarea elevilor din colegii pentru studierea matematicii prin intermediul problemelor din domeniile de specialitate
 (Motivating college students to study mathematics through problems in specialized fields) 86

EVENIMENTE CEPD

Octombrina MORARU

Elaborarea curriculumului modular pentru învățământul vocațional-tehnic din domeniul TIC
 (Modular curriculum development for vocational-technical education in ICT) 91

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Formarea formatorilor în domeniul educației adulților
 (Training of trainers in adult education) 92

Lia SCLIFOS

Trainingul Monitorizarea și evaluarea implementării Planului de Dezvoltare a Școlii: reflecții și constatări
 (The training Monitoring and evaluation of implementation of the school development plan: reflections and findings) 92

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Program de formare pentru liderii CNTM Asigurarea calității educației nonformale
 (Training program for leaders of CNTM Quality assurance of non-formal education) 93

Octombrina MORARU

Vizită de studiu Identificarea particularităților sistemului VET TIC din Austria
 (Study visit Identifying particularities of VET ICT in Austria) 94

Rima BEZEDE, Natalia STRAJESCO

Vizită de studiu Formarea de competențe și educația de calitate
 (Study visit Forming the competences and quality education) 95

Rodica CATAREU

Prestarea serviciilor de formare continuă
 (Offered services in continuous training) 96

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului
 (The program Services at the request of the beneficiary) 97

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Atestarea cadrelor didactice
 (The attestation of teachers) 98



Viorica ANDRIȚCHI

dr.hab., Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: Articolul tratează problema evaluării resurselor umane în învățământul preuniversitar. Se definește conceptul de evaluare a resurselor umane în învățământ, se deduc indicatorii calității managementului evaluării resurselor umane la nivel de instituție școlară, se caracterizează fazele managementului evaluării resurselor umane, se explică condițiile de asigurare a calității evaluării resurselor umane în învățământ.

Termenul de resurse umane este abordat în sens îngust, prin raportare la cadrul didactic și managerial, avînd ca argument următoarea idee: calitatea competențelor, atitudinilor, aptitudinilor, precum și însușirile valoroase ale cadrelor didactice și manageriale din sistemul/instituția de învățământ constituie condiția formării calitative a resurselor interne ale elevilor; deci a resurselor umane ale societății de mîine. Prin resurse umane subînțelegem totalitatea competențelor, atitudinilor, aptitudinilor; sănătatea, experiența, calitățile valoroase ale cadrelor didactice și manageriale din sistemul/instituția de învățământ.

Se argumentează ideea că, pentru a asigura calitatea procesului educațional, este binevenit ca fiecare instituție de învățământ să își elaboreze sistemul propriu de evaluare a resurselor umane, corelat cu sistemul de potențialități individuale, cu misiunea, structura, valorile, strategia de formare internă, sistemul promovărilor și retrogradărilor etc. Se recomandă evaluarea anuală a fiecărui cadru didactic prin promovarea autoevaluării, evaluarea prestației la clasă din partea colegilor de catedră (de

aceeași specialitate), evaluarea din partea conducerii școlii.

Abstract: This article addresses the issue of human resources evaluation in education. The concept of human resources evaluation in education is defined, the indicators of the quality of human resources evaluation management at school level are derived, the phases of human resource management assessment are characterized, the terms of the quality insurance of human resources evaluation in education are explained.

The term of human resources is tackled in the narrow sense by reference to teachers and managers, having as argument the following idea: the quality of skills, attitudes, abilities, teachers and managers' valuable qualities of system/ the educational institution is a condition of students internal resources qualitative forming and the human resources of society of tomorrow. Human resources mean the total of skills, attitudes, abilities, health, experience, teachers and managers' valuable qualities of system/educational institution.

The elaboration of human resources evaluation's objective system becomes an opportunity in the context of System Quality Management based on the evaluation culture. Thus, every educational institution is ought to develop its own evaluation system of human resources, correlated with system of individual potentialities with mission, structure, values, internal forming strategy, promotion and relegation system etc.

The elaboration of teachers new evaluation strategy with methodology that presumes the involvement of all educational factors in this process becomes opportune. The annual evaluation of each teacher by promotion of self-evaluation, the lesson assisting evaluation by colleagues from the Department (the same specialty), the evaluation by the managerial staff is welcome to provide the quality of education.

Keywords: Evaluation of human resources in education, indicators of evaluation, evaluation management, the terms of the quality insurance of human resources evaluation.

Evaluarea resurselor umane este un domeniu puțin explorat, din cauza unui șir de factori. În primul rînd, nu este clar care dintre calitățile/resursele interne ale cadrelor didactice sînt prioritare, oportune sistemului de învățământ,

menținând incertitudinea în raport cu standardele ocupaționale ale profesorilor. În al doilea rând, nu sînt bine conturate strategia și politicile în domeniu; nu sînt pe deplin fundamentate științific sistemul managerial de evaluare a resurselor umane, metodologia de evaluare etc. Se recunoaște că sistemele de evaluare existente nu motivează cadrele didactice, ci sînt percepute ca un simplu exercițiu administrativ.

Precizăm că termenul de *resurse umane* poate fi abordat în *sens larg* (cu aria de cuprindere formată din profesori, manageri, elevi, părinți, membri ai comunității) și în *sens îngust* (profesori și manageri școlari). În acest articol abordăm termenul prin raportare la cadrul didactic și managerial, avînd ca argument următoarea idee: calitatea competențelor, atitudinilor, aptitudinilor, însușirile valoroase ale cadrelor didactice și manageriale din sistemul/instituția de învățămînt constituie condiția formării calitative a resurselor interne ale elevilor, deci a resurselor umane ale societății de mîine. Așadar, prin *resurse umane* subînțelegem totalitatea competențelor, atitudinilor, aptitudinilor, sănătatea, experiența, calitățile valoroase ale cadrelor didactice și manageriale din sistemul/instituția de învățămînt.

În ultimele două decenii, un aspect de noutate în literatura internațională este atenția sporită acordată *autenticității evaluării*, atît la nivelul performanțelor școlare ale elevilor, cît și în contextul performanțelor cadrelor didactice. Evaluarea autentică este în consens cu orientarea din ce în ce mai pregnantă a sistemelor educaționale spre dezvoltarea de competențe, spre stăpînirea unor abilități de gîndire de ordin superior. Ea schimbă accentul de pe evaluarea preponderent a cunoștințelor la nivel declarativ pe evaluarea competențelor demonstrate din situații familiare spre contexte noi. În cadrul evaluării autentice *crește responsabilitatea celui evaluat pentru propria autoformare, colaborarea, dialogul continuu*; evaluarea implică sarcini și contexte interesante, autentice, din activitatea reală, diverse metode prin care se determină competențele și performanțele profesionale [2, 3, 5, 7, 9, 10].

În contextul Sistemului de Management al Calității (SMC), devine o oportunitate elaborarea unui sistem obiectiv de evaluare a resurselor umane, bazat pe o *cultură a evaluării*. Astfel, fiecare instituție de învățămînt urmează să își elaboreze *Sistemul propriu de evaluare a resurselor umane*, corelat cu sistemul de potențialități individuale, cu misiunea, structura, valorile, strategia de formare internă, sistemul promovărilor și retrogradărilor etc. *Sistemul* constituie un element important al managementului resurselor umane, avînd rolul de a analiza, pe de o parte, gradul de conformitate a competențelor cadrelor didactice cu standardul, iar, pe de altă parte, de a contribui la îmbunătățirea performanțelor, astfel asigurîndu-se *calitatea cadrului didactic* și, în final, a procesului de învățămînt [1].

În acest context, aderăm la opinia lui Ș. Iosifescu privind fundamentarea oricărui demers evaluativ pe analiza standardelor și a posturilor; stabilirea unor criterii clare și a unor standarde precise; asigurarea autorității/competenței evaluatorului; transmiterea concluziilor în scris; garantarea confidențialității; stabilirea unui sistem de contestare; prezența direcțiilor ameliorative [2].

Devine oportună elaborarea unei noi strategii de evaluare a cadrelor didactice, cu o metodologie ce presupune implicarea tuturor factorilor educaționali în acest proces. Credem că, pentru a asigura calitatea procesului educațional, este binevenită **evaluarea anuală a fiecărui cadru didactic** prin promovarea *autoevaluării*, *evaluarea prestației la clasă din partea colegilor de catedră* (de aceeași specialitate), *evaluarea din partea conducerii școlii*.

Este cert că *sistemul de evaluare instituțională* va trebui generalizat la toate nivelurile manageriale și, totodată, simplificat, căci va funcționa într-un mediu tot mai competitiv (posibil). Noile sisteme de evaluare devin oportune mai ales *în contextul TQM la nivel de instituție și în contextul legăturii tot mai puternice cu schemele de stimulare/recompensare*. Optăm pentru *diferențierea salarizării în funcție de rezultate concrete, performanța la clasă fiind un criteriu de bază în stabilirea mărimumi salariului, urmînd gradul didactic, vechimea în învățămînt* ș.a.

Devine necesară revizuirea periodică a *criteriilor și a ponderii acestora conform obiectivelor pe care și le stabilește instituția de învățămînt*; pentru fiecare criteriu vor fi fixați o serie de indicatori relevanți. Considerăm important de a elabora *criteriile și indicatorii de evaluare unici pentru fiecare treaptă de învățămînt*, precum și stabilirea ponderii fiecărui criteriu și indicator (ponderea criteriilor de evaluare trebuie să fie realistă, estimată în funcție de importanța componentelor analizate) [1].

Odată ce evaluarea, prin definiție, înseamnă *a acorda valoare unui anumit rezultat*, fiind menită *să dezvolte*, nu să judece, urmează ca echipa managerială să elaboreze *strategia de evaluare a resurselor umane*, stabilind: **scopul și obiectivele evaluării, obiectul evaluării; metodologia și instrumentele de evaluare; modul de valorificare a rezultatelor acumulate.**

Definirea clară a **scopului evaluării** reprezintă o condiție principală pentru un proces veridic și autentic de evaluare. În activitatea managerială, evaluarea este realizată:

- a) în scopuri formative;
- b) în scopuri administrative.

Distincțiile dintre evaluarea formativă și cea administrativă se referă la: obiectul evaluării, sursele de informare, momentul evaluării, instrumentele de evaluare, accesul la rezultate, frecvența evaluării.

Astfel, evaluarea contribuie la *certificarea com-*

petenței și acordarea recunoașterii profesionale unui cadru didactic, *îmbunătățirea performanțelor*, *luarea unor decizii de stimulare* (dacă instituția își propune să distribuie recompense într-o manieră justă și echitabilă, va trebui să ia decizii de susținere a celor care au obținut performanțe superioare în baza rezultatelor evaluării), *motivarea personalului didactic* (aprecierea performanțelor dă celui evaluat încredere în propriile-i forțe, constituind un factor psihologic motivațional, generator al unei atitudini pozitive față de muncă), *dezvoltarea personalului didactic* (evaluarea facilitează identificarea nevoilor de formare continuă, precum și planificarea pe termen scurt sau lung a măsurilor pentru asigurarea dezvoltării), *identificarea potențialului* (permite distingerea personalului didactic cu performanțe superioare), *recrutarea și selectarea personalului didactic*, *cercetarea organizațională* (se evidențiază calitatea programelor de formare internă și externă, strategia de motivare a personalului didactic) etc.

În contextul semnificației termenului de *resurse umane* definit anterior, obiectul evaluării poate viza: competențele profesionale ale cadrelor didactice; performanțele obținute în raport cu fișa postului, cu planul individual de dezvoltare, cu rezultatele evaluării precedente; nivelul de dezvoltare a competențelor solicitate de Proiectul de Dezvoltare a Instituției (PDI); atitudinile proactice; comportamente didactice concrete; calitatea activității didactice; potențialul și capacitatea de dezvoltare a fiecărui cadru didactic etc.

Indiferent de situație și de obiectivele specifice pe care le urmărește, evaluarea personalului trebuie să contribuie la *crearea unui climat de încredere și siguranță și la amplificarea performanțelor*.

Este firesc ca un proces autentic de evaluare a resurselor umane să presupună stabilirea clară a *țintelor evaluării*. În contextul esenței termenului de *resursă umană*, țintele evaluării pot fi: *competențele, performanțele, atitudinile și comportamentul profesional al personalului didactic din sistem/instituție valoroase și oportune pentru asigurarea calității educației*.

Astfel, **evaluarea resurselor umane în învățământ** se prezintă ca un proces managerial de colectare a informațiilor calitative și cantitative, necesare pentru evaluarea competențelor, a atitudinilor, comportamentului, performanțelor profesionale, potențialului și capacității de evoluție a cadrelor didactice, raportarea lor la cerințele standardului și la persoană, emiterea unor judecăți de valoare și trasarea perspectivelor de dezvoltare profesională continuă.

Întrucât standardele descriu competențele necesare desfășurării activității didactice, iar evaluarea pe baza standardelor evidențiază capacitatea cadrului didactic de a integra cunoștințele teoretice, deprinderile practice și capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză

pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris în standard, aprecierea competențelor profesionale solicită imperios un *cadru orientativ pentru evaluare*, care ar putea fi conturat prin *definirea clară a standardelor cadrului didactic cu specificarea competențelor-cheie* care duc la obținerea performanței în activitate.

Performanța se referă la niveluri superioare ale indicatorilor de calitate, la rezultate și realizări excepționale, la eficiență maximă, implică obligațiuni reciproce (individuale, organizaționale) și presupune participare activă la dezvoltarea instituției, la promovarea imaginii pozitive. *Evaluarea performanței* cadrelor didactice reprezintă un criteriu de validare a procedurilor de selecție, de instruire a angajaților, de motivare, de avansare în carieră etc. și joacă un rol semnificativ din perspectiva performanței școlii. Pe măsură ce practica evaluării performanțelor a câștigat notorietate, cercetătorii au dezvoltat diverse modele de evaluare a acestora, majoritatea dintre ele vizând patru componente: *contextul evaluării, judecarea performanței, notarea performanței și evaluarea sistemului de apreciere*.

La nivel de sistem de învățământ, evaluarea performanțelor cadrelor didactice și manageriale reprezintă obiectul procesului de **atestare**. Credem că acest proces urmează să fie direcționat spre: stabilirea nivelului de performanțe profesionale în conformitate cu standardele profesionale; crearea cadrului motivațional pentru dezvoltare profesională, pentru realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ; creșterea responsabilității personale pentru reușita în cariera didactică; motivarea pedagogilor pentru performanțe de tip investigațional și aplicativ în demersul educațional; asigurarea protecției sociale a cadrelor didactice prin stabilirea concordanței între calitatea serviciilor educaționale prestate și retribuirea muncii acestora.

Analiza răspunsurilor managerilor școlari în cadrul experimentului pedagogic diagnostic denotă că, în învățământul preuniversitar, *managementul evaluării resurselor umane* prezintă unele disfuncționalități. S-a constatat că unele instituții, în procesul de evaluare a cadrelor didactice, nu țin cont de prevederile Planului de dezvoltare strategică a unității de învățământ. În acest context, precizăm că toate compartimentele și dezerdatele planului respectiv solicită ajustarea nivelului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale. Dar, pentru aceasta, mai întâi, trebuie aflat nivelul real al competențelor profesionale necesare pentru realizarea tuturor obiectivelor propuse. De aceea, se impune elaborarea unor planuri concrete pentru o perioadă îndelungată de timp și de largă anvergură privind evaluarea cadrelor didactice existente, identificarea instrumentelor de evaluare a pretendenților pentru recrutare și selecția de noi cadre didactice, precum și de

formare continuă/dezvoltare profesională.

În rezultatul cercetării noastre au fost sintetizați **indicatorii calității managementului evaluării resurselor umane la nivel de instituție școlară:**

- Personalul didactic conștientizează misiunea, scopul și obiectivele strategice de dezvoltare a instituției.
- Personalul didactic și managerial înțelege clar responsabilitățile individuale în raport cu actele normative în vigoare, prevederile PDI.
- Este definit sistemul de evaluare a competențelor și performanțelor individuale.
- Există politici de evaluare a resurselor umane.
- Planul anual de evaluare derivă din prevederile PDI.
- Există concordanță între fișele de post, prevederile PDI și potențialul uman.
- Există proceduri și instrumente de evaluare pentru diverse scopuri.
- Există rapoarte de evaluare.
- Personalul didactic participă la elaborarea criteriilor și indicatorilor de performanță.
- Există un sistem de îmbunătățire a performanțelor, incluzând diverse modalități de perfecționare a măiestriei cadrelor didactice.
- Se realizează activități de formare a evaluatorilor.
- În instituție există și funcționează Codul etic de evaluare.
- Sînt alocate resurse suficiente pentru evaluare.
- Există planuri de monitorizare a performanțelor.
- Rezultatele evaluării sînt valorificate în: strategia de dezvoltare a instituției, programe, politici și documente manageriale.

Managementul evaluării resurselor umane cuprinde 3 faze: *planificarea și organizarea evaluării, evaluarea propriu-zisă și activități post-evaluative.*

În prima fază se realizează analiza misiunii și a obiectivelor strategice ale unității de învățămînt pentru perioada de implementare a Planului de dezvoltare a instituției; se deduce sistemul de resurse interne necesar profesorilor și managerilor pentru realizarea misiunii și a obiectivelor strategice ale unității de învățămînt și se trasează profilul cadrelor didactice întru realizarea PDI; se formulează obiectivele strategice ale evaluării resurselor umane.

Procesul de *planificare tactică* începe cu formularea obiectivelor evaluării; elaborarea criteriilor și a indicatorilor de evaluare, susținuți de grila de evaluare și interpretare a rezultatelor; stabilirea metodelor aplicate, a categoriilor de evaluatori, a perioadei de evaluare. Este important de a coordona (cu cei ce vor fi evaluați) obiectivele, criteriile, metodele și perioada de evaluare, pentru a introduce unele reajustări ale elementelor de mai sus; totodată, se va stabili un sistem de contestare.

Pentru *evaluarea propriu-zisă* se vor asigura condiții favorabile.

Realizarea feedbackului va începe cu comunicarea și discutarea rezultatelor și va finisa cu stabilirea direcțiilor de dezvoltare profesională. În acest context, se evidențiază semnificația feedbackului pentru sporirea performanțelor profesionale, deoarece conduce la îmbunătățiri substanțiale, reducînd incertitudinea și oferind o imagine clară a propriei valori profesionale, oferă informații despre calitatea și cantitatea performanței și direcții pentru îmbunătățirea acesteia. Procesul de feedback constă în: *pregătirea/documentarea, măsurarea obiectivă a performanței, ascultarea activă, concentrarea asupra performanțelor, specificarea succeselor și a eșecurilor.*

Etapa concluziilor și stabilirea obiectivelor pentru perioada următoare de activitate (implicînd desfășurarea unor activități post-evaluative și aprecierea impactului) și îmbunătățirea sistemului de evaluare încheie acest proces.

Este evident faptul că evaluarea resurselor umane trebuie conceput astfel încît să asigure *îmbunătățirea activității curente* (evaluarea trebuie să împiedice apariția disfuncțiilor majore în realizarea PDI și, în același timp, să arate foarte clar ce a mers și ce nu în activitățile trecute); *feedbackul pentru toate grupele de interes* (rezultatele acțiunilor întreprinse în contextul PDI trebuie cunoscute de către elevi, părinți, cadre didactice, manageri, comunitate în ansamblul ei, pentru a putea aprecia dacă “investiția” făcută – nu numai cea financiară – a dus sau nu la impactul scontat și dacă merită continuată sau nu); *revizuirea și optimizarea politicilor și a strategiilor educaționale* la nivelul unității școlare pentru ca acestea să servească mai bine misiunii asumate.

Se recunoaște că evaluarea reprezintă un proces complex, care oscilează între obiectivitate și subiectivitate, proprie oricărei acțiuni umane. Cu referire la **asigurarea calității evaluării**, sintetizăm cîteva condiții, a căror punere în aplicare va conduce la rezultate evidente în acest sens.

1. O posibilitate de a asigura calitatea evaluării o reprezintă desfășurarea unor traininguri de **formare a evaluatorilor**. În rezultat, *evaluatorii* vor da dovadă că știu și pot: să analizeze conținutul standardului pentru a stabili metodele de evaluare cele mai potrivite și să elaboreze instrumentele de evaluare; să combine metode de evaluare adecvate, care să permită procese de evaluare valide, credibile, imparțiale, transparente, cu costuri minime, cu alte cuvinte, să planifice și să organizeze evaluări; să explice și să detalieze, la cerere, conținutul și prevederile standardului și modalitatea de autoevaluare persoanelor evaluate; să furnizeze detalii privind desfășurarea procesului de evaluare și modalitatea producerii dovezilor de competență de către candidat; să analizeze dovezile de competență directe și indirecte pentru a

decide dacă sînt valide, autentice, de calitate, actuale, suficiente și să stabilească dacă sînt necesare dovezi suplimentare; să înregistreze rezultatele evaluărilor pe tot parcursul procesului, să ofere feedback constructiv celor evaluați.

Evaluatorii vor conștientiza importanța *comportamentului etic* (căci încrederea, integritatea, confidențialitatea și discreția sînt esențiale pentru evaluare) și a *prezentării corecte a rezultatelor evaluării* (obligația de a raporta adevărul cu acuratețe, deci constatările, concluziile și recomandările vor reflecta cu fidelitate și precizie procesul de evaluare). Aceste activități de formare vor contribui și la *reducerea erorilor în evaluare*.

2. Calitatea evaluării va fi asigurată și prin îmbinarea *autoevaluării, interevaluării și evaluării externe*. Se va ține cont că autoevaluarea funcționează bine atunci cînd angajații cunosc standardele de performanță. Autoevaluarea nu poate funcționa corect dacă rezultatul evaluării performanțelor este legat direct de o recompensă.

3. Se solicită elaborarea clară a *metodologiei și a instrumentelor de evaluare*.

4. Ar trebui să se acorde o atenție sporită *feedbackului*. Procesul de evaluare nu este complet dacă rezultatele, constatările și concluziile nu se întorc la cel care, într-un fel sau în altul, le-a generat, adică la cadrul didactic. Pentru ca acțiunea de evaluare să determine schimbări pozitive și atingerea performanței, feedbackul se va baza pe încrederea dintre evaluator și evaluat (dacă aceasta nu există, profesorul poate considera că evaluarea nu este corectă); va fi concret, va conține exemple recente, va indica precis lacunele; va fi oferit la timp; va fi verificat (managerul va solicita reformularea sau reproducerea feedbackului pentru a vedea cum a fost înțeles; se vor evidenția performanțele pe care cadrul didactic este capabil să le obțină).

Prezentarea rezultatelor evaluării este necesară, pentru ca profesorul să poată reflecta asupra celor dobîndite, să analizeze problemele care au apărut etc.

În acest context, se recomandă:

- *încurajarea atitudinii autocritice* (oamenii sînt mult mai dornici să accepte critica atunci cînd își recunosc punctele tari și slabe; se va încuraja autoevaluarea, insistînd ca persoana evaluată să își susțină punctul de vedere, să își exprime opinia cu privire la rezultatele la care s-a ajuns);
- *oferirea feedbackului preponderent de tip descriptiv*;
- *evidențierea elementelor particulare*;
- *evidențierea aspectelor pozitive* (prin oferirea unui feedback constructiv se caută, mai degrabă, ceea ce trebuie de făcut, decît ceea ce nu s-a făcut corect. Se vor identifica modalități concrete de îmbunătățire);
- *alegerea momentului potrivit*.

5. *Valorificarea concluziilor evaluării*. Evaluarea este un proces continuu; după toate etapele acesteia, care au fost descrise mai sus, urmează *activitățile post-evaluare*. Acestea depind de rezultatele obținute în urma evaluării, fiecare avînd finalități diferite:

- Dacă scopul evaluării constituie promovarea persoanei, iar rezultatele demonstrează performanțe, finalitatea va fi *realizarea de planuri de carieră* (obținerea gradului didactic; oferirea funcției de șef de catedră, de director adjunct etc.).
- Dacă evaluarea demonstrează performanțe fără a fi urmate de promovarea în funcție, finalitatea va fi *feedback pentru menținerea performanțelor*.
- Dacă evaluarea demonstrează performanțe nesatisfăcătoare, corectabile, finalitatea va fi *realizarea de planuri pentru ameliorarea performanțelor*.
- Dacă evaluarea demonstrează lacune grave în activitatea didactică, finalitatea poate fi chiar *concedierea*.

Cert este faptul că dacă procesul de evaluare nu este urmat de acțiuni corective, nu se va produce o îmbunătățire a rezultatelor.

Rezultatele evaluării trebuie să fie asumate de către cel evaluat (pentru inițierea/continuarea/reorientarea procedurilor de dezvoltare personală) și de către evaluator (pentru îmbunătățirea activităților de management, pentru fundamentarea politicilor și a strategiilor de dezvoltare).

Planificarea îmbunătățirilor se va orienta spre eliminarea punctelor slabe, consolidarea celor tari și implementarea schimbărilor identificate în procesul de evaluare și se va concretiza în diferite programe de consiliere și mentorat, planuri de dezvoltare etc. Planurile de îmbunătățire vor stabili priorități, concentrîndu-se pe acele zone care au un impact direct asupra experienței de învățare a elevilor, au o semnificație pentru învățare și pentru rezultatele elevilor, reflectă prioritățile instituției etc.

Procesul de evaluare a resurselor umane se va întemeia pe o *metodologie și un instrumentariu de evaluare* ce ar corespunde specificului activității didactice. Orice instrument de evaluare, pînă a fi aplicat, trebuie conceptualizat, coordonat cu părțile interesate, validat experimental. La *elaborarea* oricărui instrument de evaluare trebuie să se țină cont de criteriul *relevanței* în raport cu aspectele critice, *complexității și accesibilității în administrare*.

Este important ca în procesul elaborării instrumentelor să se valorifice relația dintre *componentele activității evaluate, sursele de informare consultate, mijloacele și instrumentele utilizate*, în baza cărora se poate stabili cu suficientă precizie eficiența aspectului ce se pretează evaluării [7].

Orice instrument de evaluare trebuie să stabilească: *scopul evaluării* (să fie clar și cunoscut de către toți cei implicați); *obiectivele evaluării*; *aspectele urmărite*;

momentul în care va avea loc evaluarea și timpul necesar pentru evaluare; detalii privind modul de apreciere a rezultatului obținut de candidat în urma aplicării instrumentului de evaluare; evaluatorul; evaluatul; cerințele care trebuie îndeplinite de către ambele părți; detalii privind modul de aplicare sau de rezolvare, atunci când este cazul; indicatorii de performanță; forme și proceduri de feedback [7].

Menționăm că este foarte important ca **criteriile de evaluare** să fie precis formulate în scris, în număr limitat, clar enunțate, măsurabile și cuantificabile, ușor aplicabile. Pentru fiecare criteriu de evaluare se va stabili unul sau mai mulți indicatori, bine definiți, care să ofere, acolo unde este posibil, o unitate de măsură și o țintă care să detalieze cantitatea, calitatea sau organizarea în timp a rezultatelor așteptate. Se va insista, în determinarea progresului înregistrat, pe îndeplinirea criteriilor de evaluare stabilite.

În concluzie, evidențiem faptul că este oportun ca în cadrul sistemului/instituției de învățământ să se desfășoare un proces autentic de evaluare a resurselor umane. În acest scop, se va pune accent pe: conceptualizarea și implementarea sistemului de evaluare al competențelor și performanțelor individuale și organizaționale; definirea politicii de evaluare; asigurarea calității procesului de evaluare; definirea standardelor de performanță, a criteriilor de evaluare și de recunoaștere a activității individuale și de grup; desfășurarea activităților de evaluare periodică a contribuției individuale la realizarea obiectivelor instituției; stabilirea criteriilor și a indicatorilor de evaluare a cadrelor didactice, de evaluare a activității didactice și educative; elaborarea metodologiei de evaluare și a instrumentelor aferente; organizarea activităților de formare a evaluatorilor; elaborarea și implementarea Codului etic de evaluare; redactarea rapoartelor despre procesul de evaluare; valorificarea rezultatelor evaluării; conceperea siste-

mului de îmbunătățire a performanțelor individuale și organizaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Iosifescu Ș. (coord.) Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare. București: IȘE, 2005. 145 p.
3. Constantin T. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004. 207 p.
4. Dandara O., Constantinov S., Sclifos L. et al. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
5. Ghidul practic al evaluatorului de competențe profesionale, CNFPA, București, 2005. 50 p.
6. Pitariu H. Proiectarea fișelor de post, evaluarea posturilor de muncă și a personalului. București: Casa de Editură IRECSO, 2003. 166 p.
7. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. Chișinău: USM, 2005. 276 p.
8. Țoca I. Management educațional. București: EDP, 2002. 176 p.
9. Voiculescu Fl. Analiza resurselor și managementul strategic în învățământ. București: Aramis, 2004. 414 p.
10. Zorlențan T., Burduș E., Căprărescu Gh. Managementul organizației. București: Holding Reporter, 1996. 413 p.
11. Ушакова О. А. Мониторинг качества образования. Москва: Педагогическое Общество России, 2003. 248 с.
12. Wayne R. M., Noe M. R., Premeaux R. Sh. Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall, 2002. 126 p.



Rima BEZEDE

drd., Universitatea de Stat din Moldova

Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din perspectiva leadershipului paideutic

Rezumat: Articolul tratează aspectul aplicativ al rolului cadrului didactic din perspectiva leadershipului paideutic. Leadershipul paideutic se referă la consolidarea și extinderea profesionalismului cadrului didactic, prin autorizarea acestuia să exerseze leadershipul în activitatea sa curentă, ca parte

componentă a acesteia. Din perspectiva dată, profesorul este văzut ca lider, indiferent de poziția pe care o are în instituție. Acest fapt nu ține de delegare, ci, mai degrabă, de participare activă ca membru al comunității de învățare în procesul de inițiere și susținere a schimbării. Profesorii lideri identifică problemele și găsesc, prin intermediul activităților de cercetare, cele mai

potrivite căi de soluționare a acestora. Ei diseminează rezultatele obținute și oferă șanse comunității pedagogice să facă un schimb dirijat de bune practici, de soluții constructive pentru problemele curente din activitatea profesională.

În baza acestei teorii, am inițiat un proiect de cercetare prin acțiune, care a urmărit dezvoltarea, implementarea și evaluarea unui program de sprijin, în vederea promovării leadershipului paideutic printre cadrele didactice, ca oportunitate de dezvoltare profesională și strategie de consolidare organizațională. Programul s-a axat pe o serie de activități de perfecționare (atelieri, seminarii-traininguri, vizite de studiu, evenimente de rețea etc.), care au avut drept scop dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice vizând promovarea și implementarea schimbării, atât la nivel de clasă, cât și la nivel de instituție. Astfel, leadershipul contribuie la: îmbunătățirea activității didactice, consolidarea culturii școlii și sporirea performanțelor elevilor.

Abstract: The article refers to approach of the professional roles of teachers from teaching leadership perspective, which can be defined as a consolidation and expansion of teacher professionalism by allowing teachers to exercise leadership in their current work, as part of it. Teacher leadership disrupts the view of leadership as based on position. Instead, it refers to exercise of leadership by teachers, all teachers, regardless of position; it is not a matter of designated role or delegation, but rather a matter of teachers' agency and their choice in initiating and sustaining change. Teacher-leaders identify problems and through action-research, find out the most appropriate way to solve them. They disseminate results and provide educational opportunities for teaching community to exchange best practices, the constructive solutions to current problems.

Based on teacher leadership principles we have initiated an action research project. The main goal was to develop, implement and evaluate a support program to promote leadership among teachers as a professional development opportunity and organizational development of the institution. The program was focused on a series of professional development activities, including workshops, seminars, trainings, study visits, networking events, which aimed at developing the professional skills of teachers in promoting and implementing change both at the classroom, and at institutional level, thus contributing to the improvement of teaching, enhancing school culture and increase student performance.

Keywords: Leadership, teaching leadership, teacher-leaders, professional development activities, professional skills, school culture, student performance.

Schimbările sociale și economice care au loc atât la nivel național, cât și internațional impun o serie de exigențe la care trebuie să răspundă aici și acum sistemul educațional. Un obiectiv prioritar al învățământului contemporan este asigurarea calității procesului instructiv-educativ. O educație de calitate poate fi realizată doar în cazul în care resursele umane implicate sînt calificate și antrenate într-un continuu proces de dezvoltare, în rezultat avînd un personal didactic competent, eficient și deschis pentru schimbare. Conform Strategiei *Educația 2020*, una dintre problemele stringente ale sistemului de învățămînt este diminuarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, fapt ce afectează negativ calitatea educației și dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoaștere.

Astfel, reformele actuale pun în prim-plan necesitatea consolidării competențelor profesionale, reconceptualizarea formării profesionale, mai ales că se solicită o modificare a rolului și impactului cadrelor didactice. De la modelul profesorului "specialist într-un domeniu curînd depășit de evoluțiile științifice" se trece la modelul "profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent" [3, p. 74].

Sporirea eficienței activității didactice și extradidactice a profesorului a fost și este un subiect de cercetare pentru oamenii de știință, dar și pentru practicienii din domeniu. Respectarea principiilor pedagogice, definite din perspectiva celor trei "C", care sînt delimitate de

un triunghi al eficienței – principiul *cunoașterii pedagogice*; principiul *comunicării pedagogice*; principiul *creativității pedagogice* (Cristea, 2000) – este o condiție pentru atingerea acestui deziderat. Raportarea demersului didactic la aceste principii și, totodată, împuternicirea și stimularea cadrului didactic să devină lider al propriei activități, dînd dovadă de demnitate și responsabilitate, de inițiativă și deschidere pentru schimbare, de putere de decizie în comunitatea și societatea din care face parte contribuie la buna desfășurare a activității la clasă, dar și la participarea profesorului în implementarea reformelor organizaționale [8, p. 24].

De asemenea, pentru realizarea cu succes a misiunii sale, un cadru didactic trebuie să posede competență profesională, care, după I. Jînga, reprezintă „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea de către marea majoritate a elevilor a obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [6, p. 78]. Cercetătorul analizează trei tipuri fundamentale de competențe care alcătuiesc, în opinia sa, *competența profesională a cadrelor didactice* și care nu acționează izolat, ci sînt integrate în structura personalității acestora:

- *competența de specialitate*, presupune o solidă pregătire de specialitate;

- *competența psihopedagogică*, este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru a „construi” personalitatea elevilor: capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare; capacitatea de a-l face accesibil prin metode și mijloace adecvate; capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară; creativitatea și capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale;
- *competența socială și managerială*, înglobează un ansamblu de capacități necesare optimizării relațiilor interumane: capacitatea de a adopta un rol diferit, capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a influența grupul de elevi, precum și indivizii izolați; capacitatea de a comunica eficient, de a utiliza corespunzător puterea și autoritatea; capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere.

Formarea acestor competențe conferă o mai mare flexibilitate profesională cadrului didactic, favorizând o adaptare rapidă și facilă la cerințele unei situații educative, dar și la posibilitatea de a răspunde provocărilor profesionale.

Din păcate, programele de formare continuă de scurtă durată nu asigură plenar această flexibilitate. Ele se cer a fi completate cu programe de consolidare a capacităților cadrelor didactice legate de promovarea și implementarea inovației, a schimbării. Reformele în educație nu se pot reduce doar la activități de informare/formare prin care se actualizează repertoriul de tehnici și metode de predare-învățare-evaluare. Rolul profesorilor trebuie re-evaluat și valorificat în măsura în care aceștia pot fi agenți ai schimbării, nu doar implementatori de reforme (Robinson, 2009).

O abordare actuală a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, care încearcă să răspundă exigențelor puse în fața acestora, dar și în fața sistemului în întregime, este *leadershipul paideutic*, care se referă la consolidarea și extinderea profesionalismului cadrului didactic prin autorizarea acestuia să exerseze leadershipul, ca parte componentă, în activitatea sa curentă. Această teorie, transformată într-o abordare metodologică aplicativă a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, a fost studiată pe larg în Statele Unite ale Americii (Smylie, 1995), Canada (Yashkina, 2013), Marea Britanie (Frost, 2012), Australia etc. Profesorul este privit ca lider, indiferent de poziția pe care o are în instituție. Acest fapt nu ține de delegare, ci, mai degrabă, de participare activă ca membru al comunității de învățare în procesul de inițiere și susținere a schimbării (Frost and Durrant, 2002).

„Toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca

un lider. A fi lider e un lucru complicat, care necesită abilități și poate fi învățat de fiecare membru al comunității școlare. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care le afectează viața.” (Lambert, 1998). Conceptele de *conducere* și *participare* sînt în mod clar interconectate. Abordarea profesorului ca lider implică participarea acestuia în activități de dezvoltare și de optimizare a procesului educațional. Astfel, profesorul implicat în leadershipul educațional:

- are inițiativa de a îmbunătăți activitatea sa cotidiană;
- acționează strategic alături de colegi pentru a promova și a implementa schimbarea;
- colectează și utilizează probe în colaborare cu toți cei interesați de problema pe care o studiază;
- contribuie la crearea și transferarea de cunoștințe profesionale.

Leadershipul paideutic propune o metodologie de organizare, realizare, monitorizare și valorificare a demersului de formare – Activitatea de dezvoltare profesională a profesorilor lideri (Frost, 2009). Implicarea în acest proces reprezintă un ajutor real pentru cadrele didactice, care astfel își îmbunătățesc prestația la clasă, conștientizînd necesitatea schimbării, inovației, creației. Este o oportunitate de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete. Prin promovarea profesorului lider oferim șanse comunității pedagogice de a face un schimb dirijat de bune practici [4, p. 14].

În baza acestei teorii, am inițiat un proiect de cercetare prin acțiune, care a urmărit dezvoltarea, implementarea și evaluarea unui program de sprijin în vederea promovării leadershipului paideutic printre cadrele didactice ca oportunitate de dezvoltare profesională și strategie de consolidare organizațională. În această cercetare au fost implicate 30 de cadre didactice și manageriale din învățămîntul general.

Programul s-a axat pe o serie de activități (atelier, seminarii-traininguri, vizite de studiu, evenimente de rețea etc.), care au avut drept scop dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice privind promovarea și implementarea schimbării în școlile pe care le reprezintă, contribuind astfel la: îmbunătățirea activității didactice, consolidarea culturii școlii și sporirea performanțelor elevilor.

Cadrele didactice au analizat și au formulat valorile profesionale pe care le împărtășesc, au schițat, în baza acestora, strategia de realizare a viziunii profesionale și au elaborat un plan de acțiuni ce ar facilita soluționarea problemelor stringente ce țin de managementul clasei și procesul de învățare. Fiecare cadru didactic a fost

implicat în proiecte de dezvoltare presupunând experimentări, colectări de date și colaborări cu unii colegi din instituție și din afara acesteia în vederea soluționării unei probleme profesionale.

Principiile de bază ale leadershipului paideutic [1, p. 21] au fost promovate și asigurate prin organizarea a 3 seminarii-training a câte 24 de ore, un eveniment de rețea la nivel național și unul la nivel internațional. De asemenea, au fost organizate vizite de studiu reciproce în cele 3 instituții. Pe parcursul programului, cadrele didactice au avut posibilitatea să coopereze, să facă schimb de experiență, să primească feedback constructiv și să discute problemele abordate cu colegii.

Sesiunile de formare/informare au avut la bază modelul constructivist al învățării, promovând metodele interactive, cu accent pe formarea competențelor profesionale:

- competența de observare activă;
- competența de comunicare și ascultare empatică;
- competența de consiliere psihopedagogică;
- competența de relaționare și încurajare a dezvoltării personale și profesionale;
- competența de autodezvoltare și autoperfecționare.

Activitățile de formare s-au desfășurat într-o atmosferă adecvată, prin abordarea echitabilă a tuturor actorilor educaționali, prin crearea unui mediu prietenos de învățare/dezvoltare

În acest cadru, leadershipul paideutic a fost promovat ca proces de învățare în care se construiește o relație reciprocă, întemeiată pe ajutorare mutuală și creștere, concentrată pe acordarea de suport profesional și emoțional, prin care se stabilesc ținte profesionale, obiective dificile, experiențe provocatoare. Beneficiile au venit nu atât din cantitatea sau calitatea cunoștințelor și abilităților dobândite, ci, mai ales, din procesul de învățare, de evoluție personală.

Acest cadru a facilitat reflecția, dialogul și cooperarea printre cei prezenți. Programul a oferit oportunități pentru abordarea profesorilor ca participanți activi în procesul de construire a cunoștințelor (Taylor, 2011), în contrast cu unele programe în cadrul cărora participanții sînt văzuți ca persoane fără abilități sau cu abilități insuficient dezvoltate (Little, 2003).

De asemenea, pe tot parcursul derulării programului, profesorii și managerii au beneficiat de întâlniri de grup sau ore individuale de consultanță și coaching. Un moment-cheie al acestuia îl constituie faptul că participanții au făcut ceva concret, au implementat planurile de acțiune elaborate pornind de la propriile nevoi și bazându-se pe contextul instituției, dar nu de la o problemă declarată drept importantă și impusă pentru a fi analizată de altcineva.

Programul a fost evaluat din perspectiva impactului asupra profesorilor, activității la clasă, performanțelor elevilor, culturii școlii, dar și din cea a eventualelor provocări ale implementării și promovării leadershipului paideutic în sistemul nostru de educație.

Scopul pe care l-am urmărit inițiind această cercetare a fost sprijinirea aplicării leadershipului paideutic în instituțiile din R. Moldova, dar și acumularea de cunoștințe prin documentarea celor realizate, desfășurînd o investigație prin acțiune. Monitorizarea și evaluarea a permis examinarea măsurii în care programul a contribuit la dezvoltarea abilităților de lider ale cadrelor didactice, a consecințelor implicării acestora asupra eficienței personale, asupra activității la clasă și, în general, asupra culturii organizaționale a școlii. Designul cercetării a necesitat colectarea constantă a datelor și analiza mai multor surse.

Impactul programului asupra capacității de leadership a cadrelor didactice a vizat:

- *concepția cadrelor didactice despre leadership;*
- *abordarea îmbunătățirii instituției;*
- *cultura colaborării;*
- *conștientizarea și cunoașterea valorilor profesionale.*

Concepția cadrelor didactice despre leadership.

Analizînd rezultatele chestionarelor pre- și postprogram, am constatat că 76% din respondenți și-au schimbat opinia vizavi de leadershipul paideutic și de rolul profesorului lider. Astfel, dacă inițial, pentru 90% din subiecți, a fi profesor lider însemna a preda la clasă, a organiza activități extrașcolare și a facilita ședințele cu părinții, la finalul programului, 72% au evidențiat că acest lucru înseamnă a-ți asuma responsabilitatea pentru învățarea elevilor; 20% – înseamnă a-ți influența colegii; 8% au notat că a fi lider înseamnă a contribui la definirea culturii organizaționale. Or, ultimele două aspecte reprezintă caracteristici-cheie ale leadershipului paideutic.

Abordarea îmbunătățirii instituției. Cercetînd implicarea și rolul cadrului didactic lider în procesul de sporire a funcționalității școlii și în consolidarea culturii acesteia, au fost identificate și schimbări de atitudine. Dacă inițial majoritatea cadrelor didactice intervievate au menționat faptul că pot contribui la ameliorarea procesului instructiv-educativ din școală prin realizarea unei activități calitative la clasă, după program 55% și-au văzut misiunea ca fiind mult mai vastă: aceasta nu se reduce la orele predate, dar se extinde și în afara lor, concretizîndu-se în activități de schimb de experiență cu colegii, transmitere de bune practici și solicitare de sprijin în situații de problemă. În același timp, 25% dintre respondenți au declarat că pot influența pozitiv funcționarea școlii nu doar prin

colaborare cu câțiva colegi din instituție, ci și prin crearea de rețele profesionale, atât în cadrul școlii, cât și în afara ei, contribuind, astfel, la constituirea comunităților profesionale de învățare. O comunitate profesională de învățare facilitează cooperarea și împărtășirea experienței și a rezultatelor obținute (Clark, 1999), reprezintă o oportunitate de studiu prin colaborarea colegilor într-un mediu de lucru specific. Cercetările actuale subliniază în mod constant aportul comunităților de învățare și al relațiilor colegiale puternice la îmbunătățirea și schimbarea școlii. Little (1990) sugerează că interacțiunea colegială contribuie la dezvoltarea de idei comune și la generarea schimbărilor pozitive în școli. Rosenholtz (1989) argumentează forța relațiilor interpersonale durabile și de colaborare ca mijloace de inițiere și catalizare a schimbărilor. Specialiștii în domeniu relevă faptul că leadershipul paideutic nu se referă doar la ascensiunea personală a profesorilor lideri, ci și la sprijinirea colegilor care vor să implementeze noi idei și care încearcă să preia roluri de conducere (Lieberman et al, 2000).

Cultura colaborării este un alt aspect important ce nu poate fi separat de conceptul de *leadership paideutic* și care, de fapt, reprezintă principiul de bază al programului în discuție. Or, toate activitățile din domeniu presupun influențarea pozitivă a colegilor-profesori prin colaborarea cu ei (Lambert, 1998). În pofida faptului că este demonstrată importanța și eficiența colaborării, cadrele didactice continuă să lucreze, mai mult sau mai puțin, izolat. Chiar dacă în școli se promovează colaborarea, aceasta se limitează la participarea în cadrul ședințelor diferitelor organe ale instituției. Colaborarea profesională este un proces sistematic, profesorii lucrând împreună pentru a îmbunătăți activitatea la clasă. Ei analizează, discută, caută răspunsuri la întrebări în echipă, ceea ce favorizează o înțelegere comună mai profundă a lucrurilor.

Participanții la program au reiterat necesitatea colaborării profesionale, accentuând importanța acesteia nu doar pentru dezvoltare profesională proprie, ci, mai ales, ca instrument de influență asupra colegilor, în special asupra celor aflați la debutul carierei și care au nevoie de sprijin în vederea integrării profesionale.

Conștientizarea și cunoașterea valorilor profesionale. Unul dintre obiectivele programului a fost susținerea participanților în procesul de identificare a valorilor profesionale și de formulare a viziunii conform acestora. 92% dintre intervievați au menționat faptul că acest obiectiv a fost realizat, iar conștientizarea valorilor proprii a servit drept imbold pentru implicare în acest program de dezvoltare și în soluționarea problemelor curente, care împiedică atingerea obiectivelor profesionale. Mai mult decât atât, determinarea valo-

rilor i-a ajutat să își stabilească ținte de perfecționare, iar gradul de satisfacție profesională – “reacția pe care cineva o are față de slujba sa, o stare emoțională plăcută sau pozitivă ce rezultă din aprecierea propriei slujbe, a muncii realizate etc.” (Edwin A. Locke) – de la acest demers a fost maximă. Este o situație ce vine în contrast cu situația când aceștia sînt obligați să pună în aplicare un program național sau să urmărească o agendă alcătuită de o entitate organizațională din afara școlii (Frost, 2011).

În concluzie, programul de leadership paideutic este o strategie de îmbunătățire a școlii, care are drept scop împuternicirea și capacitatea profesorilor în vederea exercitării leadershipului, pentru a asigura un management eficient al schimbării. Aceasta presupune inițiative și proiecte de cercetare/dezvoltare în cadrul cărora profesorii consultă, colaborează și investighează, contribuind, astfel, la perfecționarea demersului din clasă și influențînd colegii prin rezultatele obținute în procesul de optimizare a activității instituționale. Concomitent, abordarea respectivă oferă oportunitatea de a cataliza reformele din educație prin mobilizarea energiei și a creativității profesorilor, prin încurajarea și stimularea acestora în vederea preluării rolului de agenți ai schimbării, de purtători ai unei viziuni ce inspiră și are rezonanță, ce promovează inovația și induce entuziasm.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș C. (coord.) ș.a. Psihopedagogie. Iași: Polirom, 1998.
2. Dumitru I. (coord.). Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008.
3. Frost D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation, Professional Development in Education (special issue on Teacher Leadership and Professional Development). 2012, nr. 38 (2).
4. Goleman D. ș.a. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea veche, 2005.
5. Jinga I., Istrate E. (coord.) Manual de pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN, București: ALL Educational S.A., 1998.
6. Goraș-Postică V., Bezede R. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011.
7. Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței. București: Curtea veche, 2006.
8. Pânișoară I. O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009.



Otilia DANDARA

dr.hab., Universitatea de Stat din Moldova

Rolul mediului social și al particularităților individuale asupra opțiunii profesionale și evoluției în carieră

Rezumat: Alegerea profesiei, dar și dezvoltarea carierei este influențată de mediul social și depinde mult de caracteristicile individuale. Pentru a alege corect (și conștient) o meserie, fiecare persoană trebuie să ia în considerație următoarele criterii-reper: vreau, pot, sînt necesar, ceea ce reflectă interdependența de interesele, prioritățile, capacitățile

individuale și de cerințele de pe piața muncii. Succesul profesional poate fi atins dacă persoana este pe deplin compatibilă cu cerințele impuse de meseria concretă.

Opțiunea profesională este influențată de concepția despre sine, care se bazează pe reprezentările individuale privind speranțele ocupaționale și posibilitățile de realizare, încercînd să traseze unele similitudini între "sine" și "profesie". Prin intermediul meseriei omul încearcă să își asigure un anumit rol social. Astfel, odată cu alegerea profesiei, individul se identifică cu rolul corespunzător atribuit de societate. Alegerea profesiei și dezvoltarea carierei este influențată de educația oferită de școală. De asemenea, opțiunea profesională depinde și de genul persoanei, deoarece mediul social creează – băieților și fetelor – reprezentări și viziuni diferite cu privire la viitoarea meserie. Există metodologii specifice de determinare a compatibilității dintre individ și activitatea dorită, care au la bază considerarea intereselor individuale și a reprezentărilor despre o carieră de succes. Multitudinea de abordări teoretice ale fenomenului se explică prin complexitatea proiectării și realizării carierei profesionale.

Abstract: Career choices and career development is influenced by the social environment and individual characteristics. To choose correctly (and consciously) profession, everyone will consider the following criteria: I want, I can, I am required – reflecting the interdependence of interests, personal priorities, capabilities and requirements of the labor market. There are real opportunities for professional success if the person is compatible with the occupation.

The professional option affects self-image, personal and professional design that is based on individual representations about trends and professional hopes. The individual tries to draw some similarities between "I" and "profession". With profession people tend to achieve a particular social role. While choosing a profession, the person identifies himself with the role assigned by society. Choice of profession and career development is influenced by the experience of school and gender. Representations of boys and girls differ about the profession due to the influence of the social environment. There are methodologies commonly used to determine the compatibility between person and its activity. These ones are developed based on individual interests and followed by representations about success. Multitude of theoretical guidelines is explained by the phenomenon of design complexity and difficulty of the career.

Keywords: Professional option, professional development, career development, individual features, social influence.

Activitatea profesională constituie una dintre modalitățile principale de autorealizare a omului contemporan, de aceea alegerea profesiei și decizia de a face un anumit gen de muncă influențează considerabil traseul de viață al fiecărei persoane.

Opțiunea pentru profesie are la bază trei criterii-reper: *vreau, pot, sînt necesar*:

- *eu vreau* – este dorința de a face munca respectivă; o ocupație care îi place persoanei; are un interes anume pentru acest gen de activitate profesională; aspiră să devină un bun specialist în domeniu; genul de activitate dat îi provoacă emoții pozitive și îi stîrnește curiozitatea etc.;
- *eu pot* – este capacitatea de a realiza acest lucru,

deținînd calitățile necesare; certitudinea individului că își poate forma cu ușurință abilitățile cerute etc.;

- *eu sînt necesar* este convingerea că meseria este cerută pe piața muncii și persoana are șanse reale de a se angaja și a realiza o carieră de succes.

Cu toate că există și alte criterii, în baza cărora persoana își alege profesia (meserie prestigioasă, avantajoasă etc.), compatibilitatea persoană-profesie rămîne a fi criteriul principal care oferă șanse sporite de reușită. Negreșit, în mediul în care trăim, societatea ne influențează în alegerea și practicarea unei anumite profesii. Este bine știut faptul că în procesul socializării, persoana tinde să fie ca ceilalți, dar, în același timp, dorește să se

manifeste prin particularitățile sale individuale. Faptul constatat se referă și la dezvoltarea profesională.

Opțiunea profesională este influențată de *concepția despre sine*. Cunoscutul specialist în domeniul ghidării în carieră, D. Super, lansează ideea că, în exprimarea preferinței vocaționale, individul își formulează opiniile despre propria persoană; prin abordarea unei profesii el caută să își pună în aplicare concepția despre sine: stabilindu-se într-o profesie el încearcă să se împlinească pe sine [2, p. 446]. D. Super consideră că traducerea concepției de sine în termeni profesionali poate avea loc prin: identificarea cu un model de rol al unei persoane: „sînt ca el”, „vreau să fiu ca el”; experiența într-un rol care i-a fost impus; descoperirea faptului că unele dintre atributele persoanei au implicații profesionale care trebuie să o facă să se adapteze bine unui anumit tip de profesie.

A fost emisă ipoteza precum că similitudinea dintre *concepția despre sine* și *concepția despre profesie* este mai perfectă față de profesiile preferate, decît față de cele pentru care persoana a manifestat interes redus [idem, p. 447].

Unii autori, precum A. Rean, identifică noțiunea de *concepție profesională de sine*, care se constituie din componenta reală și cea ideală. Componenta reală constă din reprezentările persoanei ca profesionist, pe cînd componenta ideală corespunde tendințelor și speranțelor profesionale. Componenta reală și cea ideală a concepției despre sine nu coincid, ba din potrivă – de multe ori, sînt diferite. Tocmai aceste diferențe servesc drept mobil în procesul de autorealizare profesională și alimentează tendința persoanei spre autodezvoltare [12, p. 154-157].

Teoriile centrate pe persoană se referă și la aspectul *autoaprecierii și a mulțumirii de sine*. În contextul autoaprecierii profesionale, putem distinge: autoaprecierea rezultatului și autoaprecierea potențialului. Autoaprecierea rezultatului este legată de aprecierea finalităților atinse și reflectă mulțumirea/nemulțumirea. Autoaprecierea potențialului se referă la evaluarea posibilităților profesionale și reflectă credința în forțele proprii. Autoaprecierea scăzută a rezultatelor nu este un indicator al complexului inferiorității profesionale. Dimpotrivă, în corelare cu autoaprecierea ridicată a potențialului, aceasta constituie un factor al autodezvoltării profesionale. Pattern-ul autoaprecierii stă la baza motivării pozitive a autodezvoltării și corelează cu succesul social și profesional al personalității. Anume de pattern-urile autoaprecierii, dar nu de un sistem simplist de autoevaluare sînt legate principalele mecanisme ale succesului profesional și ale dezvoltării dinamice a personalității [idem].

D. Vroom, în lucrarea *Munca și motivarea* [2, p. 447], arată că alegerea profesiei este rezultatul simili-

tudinii percepute dintre „eu” și profesie. Prin proiecție, oamenii îi atribuie profesiei preferate trăsături pe care le descoperă la ei înșiși. Conform acestui autor, alegerea profesiei se produce în baza trăsăturilor observate sau a proiectării propriilor trăsături în profesia preferată. Cercetînd problema în cauză, D. Vroom relevă tendința de a se descrie pe sine în termeni favorabili (socialmente deziderabili), atunci cînd sînt folosite listele de caracteristici. Studiile asupra raporturilor dintre trebuințe și valori, pe de o parte, și conștiința profesională, pe de altă parte, au demonstrat că elevii deformează profesiile din perspectiva propriilor trăsături.

În încercarea de a explica mecanismul de alegere a profesiei este încadrată și *teoria rolului*. Pornind de la faptul că rolul reprezintă un sistem de atribute, pe care societatea le asociază cu anumite funcții, o persoană care realizează o profesie concretă constată că ceilalți au anumite pretenții față de ea, în virtutea poziției pe care o deține. În multitudinea de distribuții pot interveni stări de conflict. Este cazul să fie examinate stările conflictuale din cadrul fiecărei profesii, pentru a putea fi rezolvate (de exemplu, în cazul onora, se combină altruismul cu aprecierea valorilor materiale, altruismul cu aspectele autoritare ale profesiei etc.).

Cercetătorul francez M. Huteau explică geneza preferințelor profesionale ca o evoluție progresivă a *reprezentărilor imaginii de sine și despre profesii*. Tinerii învață să se descrie gradual vizavi de diverse dimensiuni. Acest fapt le permite să compare profesiile. Preferințele profesionale sînt un rezultat al integrării ansamblului de judecăți asupra compatibilității diferitelor dimensiuni [4, p. 91].

Linda Gottfredson dezvoltă o teorie puțin diferită, punînd accentul pe *aspectul de gen*. Ea consideră că toți membrii societăților individualizate își formează reprezentările despre profesii sub influența a două dimensiuni primordiale: *nivelul prestigiului social al profesiilor și caracterul lor masculin și feminin*. Aceste dimensiuni, menționează L. Gottfredson, nu pot exista în afara celeilalte. Ele determină formarea unei „hărți cognitive”, care în baza acestor repere plasează profesiile una în raport cu alta. Preferința profesională are la bază trei judecăți, care vizează limita extremă în raport cu compatibilitatea dintre sine și profesii: nivelul prestigiului social, intensitatea maximă de efort școlar posibil, conveniența în raport cu identitatea de gen [idem, p. 51].

Aspectul de gen este analizat și de către alți cercetători, care menționează că poziția școlară influențează alegerea profesiei. Astfel, J. Guichard a observat o notabilă diferență în perceperea structurii profesiei la fete și băieți [idem, p. 53]. Această observație a confirmat doar parțial teoria L. Gottfredson. De asemenea, J. Guichard consideră că percepția profesională este influențată de poziția elevului în școală și de sistemul de ghidare în carieră.

Școala poate fi descrisă ca o oglindă în care elevul se vede pe el însuși și se recunoaște într-un anumit mod. Aceasta este o oglindă structurată, dar, în același timp, și una structurantă. Dimensiunea principală care organizează/determină imaginea de sine (și a altora) este succesul școlar. În acest context, și disciplinele își au rostul/rolul lor. Sistemul este interiorizat de către tineri și disciplinele școlare devin căi cognitive.

Legătura între experiența trecută a individului și reprezentarea de sine și a profesiilor este mai complexă decât o singură cauzalitate. Existența umană este o activitate intenționată, care plasează în perspectivă diverse experiențe (trecute, prezente, anticipate), cărora le atribuie sens și pe care le „personalizează” [idem, p. 53].

O explicită fuziune a aspectelor „personale” cu cele „sociale” o identificăm în lucrările specialistului francez J. Guichard, care menționează că individul este capabil de a se raporta la mai multe puncte de vedere asupra experienței, în diverse moduri, cu diverse profesii. Ipotețic, poate fi vorba de trei tipuri majore de reprezentări profesionale: sociale, analitice și personale [3, p. 155-156]. Primele se referă la structura raporturilor sociale între profesii. Acestea nu se modifică ușor. Reprezentările analitice servesc drept cadre cognitive relative la caracteristicile concrete ale unei profesii: activitatea de muncă, contextul activității, avantajele, dezavantajele. Aceste reprezentări sînt mai modificabile decât primele. În sfîrșit, cîteva profesii pot fi pentru un individ un obiect de investire în sine. Una sau cîteva profesii conturează un sens particular, ținînd cont de istoria personală, de valorile sale etc. Aceste reprezentări evoluează latent în corelație cu procesul continuu de personalizare.

Există abordări care plasează pe prim-plan *contextul social și cel economic*. Ideea lansată de către J. Jansen ne orientează spre interdependența dintre persoană și mediu. Cercetătoarea menționează că omul modern își proiectează viața profesională într-un mediu schimbător și incert. Generația actuală angajată în cîmpul muncii nu își mai poate stabili anumite limite cronologice atunci cînd își face un plan de carieră. O mare parte dintre noi vor munci mai mult și se vor pensiona mai tîrziu decât generațiile anterioare [5, p. 22]. Cerințele pieței muncii, precum și alegerile făcute în viața particulară dictează tipul de muncă pe care o prestăm și felul în care o structurăm. Din acest motiv, capacitatea de a schimba mai ușor modul de abordare a muncii a devenit o competență esențială pentru cei care vor să aibă o viață plină de succese [idem, p. 24].

După V. Quinn, percepțiile noastre despre o persoană sînt influențate de stereotipul despre profesia pe care o exersează conturat în societate [9, p. 510]. Aceste circumstanțe orientează spre influența mediului social în procesul de alegere a profesiei, prestigiul profesiei și imaginea de sine a persoanei în cazul realizării unui

anumit tip de activitate profesională.

Relațiile interpersonale au un rol aparte în alegerea profesiei. *Contextul interpersonal* este crucial în schimbarea comportamentului și a atitudinii [1, p. 140-142]. Este recunoscută influența experienței timpurii asupra modelării vieții. Vorbind despre relațiile interpersonale, vă atenționăm asupra raporturilor părinte-copil din perspectiva dezvoltării vocaționale. Această problemă a fost abordată în studiile lui A. Rol, în special în lucrarea *Originile intereselor*. Modelul schițat de autor s-a bazat pe reperele teoretice ale dezvoltării copilului, pe ierarhia lui A. Maslow în ceea ce privește cerințele și întăririle din partea părinților. Atmosfera din familie poate fi considerată caldă sau rece în funcție de implicarea afectivă a părinților; de evitarea sau acceptarea copilului. Comportamentul părinților poate fi: exagerat de protector, exagerat de exigent, de respingere, de neglijare, indiferent sau afectiv/iubitor. Aceste condiții orientează copilul către: persoane sau evitarea lor; un comportament defensiv sau ofensiv; concentrare asupra propriei personalități sau asupra altora. Circumstanțele create în familie sînt, în opinia lui A. Rol, determinante pentru interesele vocaționale și alegerea profesiei. În baza ideilor enumerate mai sus, el elaborează schema bidimensională de clasificare ocupațională, în care fiecare domeniu (în contrast cu nivelul) corelează cu caracteristicile menționate. De exemplu: domeniul tehnic este cel care poate determina evitarea persoanelor, dacă părinții au manifestat indiferență față de acesta [idem, p. 452]. Cu toate că nu orice caz concret poate justifica ipoteza lansată de A. Rol, în linii mari a fost demonstrată interdependența dintre mediul educațional familial și realizarea prin profesie.

Specialiștii în problema ghidării în carieră au abordat și *teoriile cu referire la interese*. J. Holland a dedus, în 1959 (*A theory of vocational choice*), tipurile de personalitate din acest punct de vedere, demonstrînd că există șase la număr. Acesta a elaborat un inventar al preferințelor vocaționale format din tipuri ocupaționale care oferă date pentru cele șase tipuri de personalitate. În lucrarea *The psychology of vocational choice: A theory of personality type and environmental models*, J. Holland fondează teoria sa pe patru idei principale.

1. Majoritatea persoanelor pot fi incluse în unul dintre cele șase tipuri: realist, intelectual/investigațional, social, convențional, întreprinzător, artistic.
2. Există șase categorii de medii (corespunzătoare clasificării de mai sus).
3. Oamenii caută medii și vocații care le vor permite să își exerseze priceperile și aptitudinile, să își exprime atitudinile și valorile, să își asume probleme și roluri agreabile și să le evite pe cele dezagreabile.

4. Comportamentul unei persoane se poate explica prin interacțiunea cu mediul înconjurător [idem, p. 461].

Teoria lui J. Holland a devenit reperul metodologic pentru o modalitate de identificare a compatibilității persoană-mediul de activitate, utilizată frecvent datorită faptului că este ușor de aplicat și garantează credibilitatea rezultatelor.

Preocupări pentru compatibilitatea persoană-mediul de activitate profesională identificăm și la specialistul rus E. A. Klimov. Autorul stabilește cinci tipuri/grupuri de profesii, cărora le corespund tot atâtea tipuri de personalitate: 1) profesii în care se lucrează cu tehnica; 2) profesii în care se lucrează cu oamenii; 3) profesii în care se lucrează cu informațiile; 4) profesii care presupun contactul/crearea obiectelor de artă; 5) profesii ce se realizează în natură [10].

Pe ideea alegerii profesiei ca rezultat al autodeterminării profesionale se axează și L. Șehovțova, O. Șehovțov. Autorilor le aparține o clasificare originală a profesiilor: munca în condiții obișnuite, munca în aer liber, munca în condiții neobișnuite și munca în condiții de responsabilitate morală sporită. Motivele alegerii profesiei sunt dictate de piramida motivelor după A. Maslow. Factorii ce determină alegerea profesiei sunt externi (sociali) și interni: reprezentarea despre profesionistul în domeniu; nivelul atracției față de meserie. Succesul în carieră este garantat de anumite calități, a căror cunoaștere și luarea în considerație sunt decisive pentru realizarea profesională. Particularitățile specifice determină pregătirea persoanei pentru muncă [13].

Autodeterminarea profesională constă în stabilirea de către preadolescenți și adolescenți a locului în viața de adult, prin conturarea propriei identificări profesionale, prin construirea/proiectarea unei perspective de viață pe termen lung, consideră M. Mihailina (și un grup de autori). Autodeterminarea profesională a adolescenților se bazează pe un sistem de competențe: pregătirea de a alege conștient și responsabil viitoarea profesie; competența tehnologică; competența de autoinstruire; competența informativă, care se manifestă prin capacitatea de a face față avalanșei informaționale și de a lua decizii în baza conștientizării critice a informației; competența socială, care îi permite persoanei utilizarea resurselor altor persoane și a societății pentru rezolvarea sarcinilor; competența de comunicare [11, p. 72-73].

Este la fel de originală și ideea identificării celor două ipostaze ale carierei: *internă* și *externă*, care reflectă esența integrării socioprofesionale prin cele două procese interdependente – *încercarea/tendința de a fi ca alții* și *manifestarea potențialului individual*. Prin această abordare se conturează aspectul social al dezvoltării carierei și cel psihologic. În consolidarea acestor reflecții, M. Vlăsceanu menționează că distincția

dintre cele două aspecte capătă și mai multă relevanță dacă accentuăm faptul că – deși factorii individuali (interese, valori, aspirații etc.) sunt determinanți în opțiunile privind implicarea într-o ocupație – există și factori externi (nivel de instruire, familie, societate, presiuni organizaționale) care joacă un rol important în construcția unei cariere [7, p. 12]. Cercetătoarea remarcă drept pertinente metodele de analiză a experienței sociale, stipulând că „o descriere a carierei” include experiențele comune, provocările, problemele sau sarcinile cu care se confruntă majoritatea oamenilor pe parcursul vieții [idem, p. 13].

O altă abordare originală, în baza unui criteriu integrator, a fost lansată de către E. Schein – *ancorele carierei* [apud. 7, p. 12]. Autorul accentuează importanța considerării unei cariere atât prin prisma evoluției sau a progresului persoanei într-o ocupație/organizație (cariera externă), cât și prin cea a percepțiilor privind activitatea sa (cariera internă) [idem]. E. Schein propune trei repere în baza cărora persoana își evaluează cariera: transformarea carierei, progresul și succesul. Reperele date au o conotație subiectivă, sunt determinate de felul de a fi al persoanei [idem, p. 40]. Progresul și succesul pot fi măsurați în baza a trei dimensiuni care corespund „deplasării” în cadrul unei organizații sau ocupații.

1. *Deplasarea orizontală transfuncțională: dezvoltarea abilităților și deprinderilor.* Pe măsură ce oamenii înaintează în carieră, se produc schimbări cu privire la ceea ce pot face și cât de bine pot face. O astfel de dezvoltare poate fi rezultatul propriilor eforturi sau poate fi legată de instruirea specifică, de oportunitățile oferite de profesie sau patron.

2. *Deplasarea ierarhică transversală: spre vârful ierarhiei.* Fiecare ocupație sau organizație menține un anumit tip de ierarhie sau un sistem de ranguri și titluri prin care ocupantul își poate analiza progresul. Succesul este evaluat prin prisma depășirii nivelului la care aspiră o persoană.

3. *Deplasarea spre obținerea influenței și a puterii.* Un criteriu important folosit la judecarea succesului se referă la măsura în care o persoană simte că a străpuns cercul intern al unei organizații sau ocupații. O astfel de pătrundere poate fi corelată cu deplasarea ierarhică, dar poate fi obținută și independent de aceasta.

Rezumând, dezvoltarea carierei poate fi văzută ca producându-se de-a lungul unor axe orizontale, laterale și verticale, iar traseele carierei pot fi văzute ca interacțiuni complexe ale acestor trei tipuri de deplasări. Oamenii sunt extrem de sensibili la tipul de deplasare implicat de schimbarea poziției, datorită aspirațiilor și imaginațiilor de sine diferite [11, p.43].

Imaginea de sine cu referire la carieră depinde de feedbackul primit din exterior. În lipsa acestuia persoana poate trăi niște iluzii care vor produce eșecuri repetate.

În această ordine de idei, în lipsa unei motivații, talentele se atrofiază cu timpul. Și, dimpotrivă, prin noi provocări pot fi impulsionate talente ascunse sau latente, care nu s-au putut manifesta mai degrabă datorită lipsei oportunităților. Talentele, motivele și valorile sînt deci elementele pe baza cărora o persoană ajunge să își formeze imaginea de sine și să se autoevalueze.

Un anumit rol în acest sens îl au *reprezentările persoanei despre succes*. Pornind de la faptul că o carieră este un succes, prezentăm teoria lui S. Coopersmith despre cele patru categorii ale acestuia: *succesul-putere* (a influența și a-i controla pe alții); *succesul-importantă* (acceptarea, atenția, afecțiunea altora); *succesul-virtute* (adeziunea la standardele etice) și *succesul-competență* (performanță de succes în raport cu cerințele profesionale) [6, p. 122].

Factorii individuali și situaționali care intervin în succesul profesional din fiecare domeniu de activitate se îmbină într-un mecanism succesual specific. Felul de a percepe succesul influențează atât dezvoltarea carierei externe, cât și a celei interne. Aceste reprezentări determină opțiunea și decizia profesională și constituie o referință în procesul promovării și al managementului carierei.

Merită atenție și *modelul ecologic*, care reflectă relația dintre contextul social și dezvoltarea individuală a carierei și care constă din cinci sisteme. Sistemul individual este de bază și ține de caracteristicile individului: genetice, de gen, abilități și vîrstă. Al doilea sistem este un microsistem, care include mediul imediat al persoanei: membrii familiei și vecinii. Al treilea este un mezosistem, care se referă la calitatea relațiilor dintre individ și diverse contexte: familia lui și comunitatea; familia de bază/nucleu și cea extinsă; organizațiile religioase și comunitatea. Sistemul al patrulea, exosistemul, constă în relația dintre mediu (contextul mediului) și procesele care afectează/influentează populația, direct sau în parte: legislația, deciziile de politică educațională și a muncii. Al cincilea sistem constă din valorile sociale care determină atitudinea față de muncă, rolurile de gen, valorile culturale, identitatea socială și resursele globale. Acest model a fost conceptualizat de către U. Bronfenbrenner [8, p.300] și ne oferă o viziune de ansamblu asupra mecanismelor ce influențează cariera.

O. Yakushko identifică similitudini între modelul ecologic despre influența factorilor contextuali asupra dezvoltării carierei individuale și teoria social-cognitivă a carierei, lansată de către R. W. Lent, S. D. Brown și G. Hackett [idem, p. 300]. Conform acestei teorii, mediul în care trăiește persoana joacă un rol central în modelarea autoeficacității carierei și efectele expectanțelor pentru factori facilitatori sau perturbatori. Prin prisma abordărilor date, mediul politic și sistemul de guvernare au o influență considerabilă asupra dezvoltării carierei.

În concluzie, din multitudinea abordărilor prezentate mai sus deducem complexitatea interferenței factorilor sociali și individuali în alegerea profesiei și evoluția în carieră. O simplă reflecție asupra acestor paradigme consolidează ideea despre necesitatea unei atitudini responsabile față de opțiunea și decizia profesională. Din cele prezentate, conchidem că angajarea în formarea profesională nu poate (nu trebuie) să fie întâmplătoare. Dezvoltarea profesională și autorealizarea prin profesie este incompatibilă cu incidentul și incertitudinea.

O bună cunoaștere a potențialului individual, informarea despre lumea profesiilor și piața muncii sporesc șansele persoanei de a-și proiecta o carieră de succes.

ANCORELE CARIEREI

În cele relatate, am identificat diverse repere teoretice (demonstrate și experimental) care explică diversitatea priorităților în alegerea meseriei/evoluția carierei profesionale. Teoria ancorelor carierei, elaborată de E. Schein, poate fi ușor aplicată. Autorul promovează ideea că persoana își alege meseria și urmează traseul profesional în funcție de priorități, deci fiecare dintre noi are o „ancoră” care îl menține într-un anumit mediu profesional. E. Schein identifică opt ancore ale carierei.

- **Competența tehnică/funcțională** constituie ancora carierei pentru cei care dispun de anumite abilități; munca pe care o realizează se încheie imediat cu un produs ce generează satisfacție și mulțumire de sine.
- **Competența managerială generală** constituie ancora carierei pentru cei care pot și vor să coordoneze munca altora, să ia decizii, să aibă în subordine persoane, să monitorizeze procese de producție. Pentru această categorie de persoane, realizarea în carieră semnifică și evoluție ierarhică.
- **Autonomia/independența** constituie ancora carierei pentru oamenii ce au drept prioritate nu atât salariul, condițiile de muncă, cât posibilitatea de a lua decizii în ceea ce îi privește, oportunitatea de a-și fixa programul de muncă, de a fi mai curînd pe cont propriu, decît subordonat unor cerințe determinate la locul de muncă. Astfel de persoane nu vor rezista în funcții care necesită program strict, „de la oră la oră”.
- **Securitatea/stabilitatea** constituie ancora carierei pentru cei cărora nu le place incertitudinea. Valoarea locului de muncă este apreciată după gradul de stabilitate.
- **Creativitatea antreprenorială** constituie ancora carierei pentru persoanele cu spirit întreprinzător. Sînt cei care au idei de afaceri, pot iniția și menține o afacere, pot stabili relații de business.
- **Dedicarea unei cauze** constituie ancora carierei

pentru cei ce plasează valoarea muncii pe care o realizează mai presus de alte valori. Sînt persoane cu idealuri morale înalte. Ele nu așteaptă recompense și aprecieri pentru munca făcută, deoarece primordial este simțul datoriei.

- **Provocarea pură** constituie ancora carierei pentru persoane creative, pe care le menține „în formă” schimbarea continuă. Activitatea profesională are sens atîta timp cît reprezintă o sarcină nouă și dificil de rezolvat. Aceste persoane nu vor accepta niciodată munca sedentară, cu cerințe rigide, încadrată într-un orar fix.
- **Stilul de viață** constituie ancora carierei pentru persoane comode și cu un nivel de autoapreciere ridicat, pentru care contează mult condițiile de

lucru, orarul zilei de muncă, posibilitatea de a-și pune în valoare personalitatea.

Considerăm că această metodologie de identificare a ancorei carierei poate fi aplicată elevilor în clasele de liceu, pentru a depista prioritățile fiecăruia și a preveni, în baza lor, riscul de alegere a unei profesii necorespunzătoare.

De asemenea, de metodologia dată poate face uz orice manager de instituție școlară, pentru a determina prioritățile profesionale ale angajaților și, în baza rezultatelor, a găsi explicație comportamentului profesional al acestora.

Recomandăm chestionarul de mai jos și cadrelor didactice, pentru a-și identifica ancora carierei și a găsi explicații pentru stările de confort/disconfort profesional.

CHESTIONAR

Scopul acestui chestionar este de a reflecta asupra domeniilor de competență, motivelor și valorilor Dvs. profesionale. Încercați să răspundeți pe cît de repede și sincer posibil.

Codificarea itemilor

Pentru fiecare dintre cei 40 de itemi propuși, atașați un scor de la 1 la 6, în funcție de cît de adevărat este itemul respectiv pentru situația Dvs.:

În ceea ce mă privește, nu este valabil niciodată	În ceea ce mă privește, este valabil uneori	În ceea ce mă privește, este valabil deseori	În ceea ce mă privește, este valabil întotdeauna
1	2 3	4 5	6

1. Doresc să fac lucrurile atît de bine încît să fie mereu nevoie de competența mea.
2. M-aș simți împlinit profesional dacă aș reuși să organizez și să coordonez eforturile altora.
3. Visez la o carieră care îmi va da libertatea de a-mi face munca în stilul meu și conform propriului meu program.
4. Siguranța și stabilitatea sînt mai importante decît libertatea și autonomia.
5. Sînt întotdeauna atent(ă) la ideile care mi-ar permite să îmi inițiez propria afacere.
6. Voi considera cariera mea reușită numai dacă voi simți că am contribuit realmente la binele societății.
7. Visez la o carieră în care să pot rezolva probleme sau reuși în situații extrem de provocatoare.
8. Mai bine aș părăsi organizația decît să fiu implicat într-o activitate ce mi-ar împiedica realizarea intereselor personale și familiale.
9. Aș considera că am o carieră reușită numai dacă mi-aș dezvolta abilitățile tehnice sau funcționale la un nivel înalt.
10. Visez să conduc o organizație mare, să am posibilitatea de a lua decizii care să vizeze un număr semnificativ de oameni.
11. M-aș simți împlinit(ă) în muncă dacă aș avea libertatea totală de a-mi defini propriile planuri, sarcini și procedee de lucru.
12. Mai bine aș părăsi organizația decît să accept o activitate ce ar prezenta riscuri pentru securitatea mea.
13. Inițierea unei afaceri proprii este mai importantă decît obținerea unei poziții manageriale înalte într-o organizație.
14. Mă voi considera împlinit(ă) în carieră numai dacă voi fi capabil(ă) să îmi folosesc aptitudinile în serviciul altora.
15. Voi considera că am o cariera încununată de succes dacă voi reuși să mă confrunt cu/să fac față unor sarcini foarte dificile.
16. Visez la o carieră ce îmi va permite să armonizez necesitățile personale, familiale și profesionale.
17. A deveni un bun specialist în domeniul meu de competență și un manager de nivel mediu mi se pare mai atractiv decît a fi manager (director) general.
18. Voi considera că am succes în carieră numai dacă devin manager general într-o organizație.
19. Voi considera că am succes în carieră numai dacă obțin autonomie și libertate completă.
20. Țintesc spre poziții organizaționale care îmi vor da sentimentul securității și stabilității.
21. Mă voi considera împlinit(ă) în carieră dacă voi realiza ceva care să reflecte în totalitate propriile mele idei și eforturi.
22. După mine, este mai important să fac ceva pentru îmbunătățirea vieții și muncii oamenilor decît să

- obțin o poziție managerială înaltă.
- ___23. M-am simțit cu adevărat împlinit(ă) în carieră atunci când am soluționat probleme aparent nerezolvabile.
- ___24. Voi considera că am reușit în viață numai dacă voi fi capabil(ă) să echilibrez cerințele personale, familiale și cele legate de carieră.
- ___25. Decît să accept activități alternative, care m-ar îndepărta de domeniul meu de competență, mai bine părăsesc organizația.
- ___26. A fi director general mi se pare mai atractiv decît a fi manager al unei unități în domeniul meu de expertiză.
- ___27. Șansa de a realiza o activitate așa cum vreau eu, în afara unor reguli și constrîngerii, este mai importantă decît securitatea postului.
- ___28. Mă voi considera realizat(ă) în plan profesional dacă voi avea securitate deplină atît din punct de vedere financiar, cît și al postului de muncă.
- ___29. Voi considera că am succes în carieră numai dacă voi reuși să creez sau să construiesc ceva care este în totalitate produsul meu sau ideea mea.
- ___30. Visez la o carieră prin care să pot aduce o contribuție reală la binele umanității și al societății.
- ___31. Caut oportunități de muncă extrem de provocatoare pentru capacitățile mele competitive și/sau de rezolvare a problemelor.
- ___32. După mine, echilibrarea cerințelor vieții personale și profesionale este mai importantă decît obținerea unei înalte poziții manageriale.
- ___33. Mă voi considera împlinit în plan profesional dacă voi fi capabil(ă) să îmi folosesc talentele și capacitățile.

- ___34. Mai bine aș părăsi organizația decît să accept o muncă ce m-ar îndepărta de traiectoria managerială.
- ___35. Mai bine aș părăsi organizația decît să accept o muncă ce mi-ar reduce autonomia și libertatea.
- ___36. Visez la o carieră ce-mi va da sentimentul securității și stabilității.
- ___37. Visez să inițiez și să edific propriu-mea organizație.
- ___38. Mai bine aș părăsi organizația decît să accept o activitate care nu mi-ar da posibilitatea să fiu de ajutor altora.
- ___39. După mine, șansa de a mă confrunta cu probleme aproape insolubile este mai valoroasă decît să ajung într-o poziție managerială importantă.
- ___40. Prefer circumstanțe de muncă în care interferența cu preocupările personale sau familiale să fie cît mai redusă.

Revedeți răspunsurile și localizați itemii cărora le-ați acordat cele mai înalte scoruri. Alegeți trei itemi pe care îi considerați cei mai potriviți situației Dvs. și adăugați fiecare dintre ei patru puncte.

INSTRUCȚIUNI PRIVIND NOTAREA

Completați în spațiul gol atașat celor 40 de itemi numerele înscrise în dreptul fiecărui item. După ce ați transferat toate cifrele, adunați-le pe fiecare coloană și împărțiți suma rezultată la cinci (numărul de itemi), pentru a obține scorul mediu pentru fiecare dintre cele opt dimensiuni ale ancorii carierei. Înainte de a face adunarea, nu uitați să adăugați patru puncte la fiecare dintre cei trei itemi-cheie. Scorul mediu obținut este rezultatul autoevaluării Dvs. în baza itemilor din scală.

	TF		MG		AU		SE		CA		SD		PR		SV	
	1		2		3		4		5		6		7		8	
	9		10		11		12		13		14		15		16	
	17		18		19		20		21		22		23		24	
	25		26		27		28		29		30		31		32	
	33		34		35		36		37		38		39		40	
Total																
Se împarte	:5		:5		:5		:5		:5		:5		:5		:5	
Scor final																

Legendă: TF – competență tehnică/funcțională; MG – competență managerială generală; AU – autonomie/independență; SE – securitate/stabilitate; CA – creativitate antreprenorială; SD – dedicare unei cauze; PR – provocare pură; SV – stil de viață

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cobia D.C., Pipes R.B. Mandated Supervision: An Intervention for Disciplined Professionals. În: Journal of counseling & development. Spring, 2002, volume 8, nr. 2, p.140-142.
2. Davitz J., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978. 605 p.
3. Guichard J., Huteau M. Psychologie de l'orientation. Paris: Dunod, 2^e ed., 2006.

4. Guichard J., Huteau M. Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts cles. Paris: Dunod, 2007. 467 p.
5. Jansen J. Managementul carierei. Ghid practic. București: Polirom, 2007. 318 p.
6. Luca M.R. Personalitate și succes profesional. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2004. 275 p.
7. Vlăsceanu M. Managementul carierei. Să învățăm să ne construim o carieră. București: CNSPA, 2002. 113 p.
8. Yakushko O. Career Development Issues in the Former USSR. Implications of Political Changes for Personal Career Development. În: Journal of Career Development, 2007, volum 33, nr. 4.
9. Квинн В. Прикладная психология. Ст. Петербург: Питер, 2000. 558 с.
10. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Москва: Просвещение, 1990. 158 с.
11. Михайлина М. Ю. ș.a. Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников. Диагностика, рекомендации, занятия. Волгоград: Учитель, 2009. 283 с.
12. Реан А. Психология и педагогика. Учебник для вузов. Ст. Петербург: Питер, 2000. 431 с.
13. Шеховцова Л., Шеховцов О. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 175 с.



Vladimir GUȚU

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Logica și structura activității de învățare

Rezumat: În articol este analizată structura activității de învățare și structura activității de cunoaștere din perspectiva corelării componentelor activitate, acțiune, operație cu formarea de competențe. Interconexiunile elementelor activității de învățare prezentate sînt complexe și diversificate.

În lucrare este abordată și importanța motivației pentru activitatea de învățare, specificîndu-se cele două tipuri de motive: conștientizate (interesul, dorința de a cunoaște ceva nou, de a-și aprofunda cunoștințele într-un domeniu dat) și mai puțin conștientizate (îndeplinirea solicitărilor venite de

la profesor, părinți; tendința de a obține note mai mari; dorința de a fi lider etc.).

De calitatea relațiilor stabilite în cadrul procesului de instruire depind și rezultatele, deoarece implică conexiuni la nivel de proces de predare (elevul intră în relații cu cunoștințele noi), proces de învățare (profesorul se află în relații cu cunoștințele) și proces de formare (profesorul se află în relații cu elevul). Abordarea dată deschide noi oportunități în promovarea unui învățămînt centrat pe elev, orientat spre formarea de competențe și spre asigurarea calității și durabilității în educație.

Abstract: In this article is analyzed the structure of learning activity and the structure of knowledge activity from the perspective of the correlation of following components: activity, action, operation and training of competencies. Interconnecting elements of the learning activity presented are complex and diverse.

The paper discussed the importance of motivation for learning activity, specifying the two types of reasons: awareness (interest, desire to know something new, to deepen their knowledge in a given field) and less aware (fulfill the requests from teachers, parents, tend to get higher grades, the desire to be a leader etc.).

The quality of the relationships established in the training process influences the results, because involves connections to the teaching process (student enter into relationships with new knowledge), learning process (teacher is in relationship with knowledge) and formation process (teacher is in relationship with the student). The given approach opens up opportunities to promote a student-centered learning, focused on competencies building and ensure the quality and durability in education.

Keywords: The structure of learning activity, training of competencies, a student-centered learning, motivation for learning activity.

Activitatea de învățare reprezintă un sistem de acțiuni conștiente ale subiectului orientate spre un anumit rezultat, dar și stabilirea relațiilor *subiect-obiect*. Elevul este *subiect* al activității de învățare, iar *obiectul* – entitățile lumii reale aflate în interconexiune.

I.A. Zimneaia definește activitatea de învățare ca un efort al subiectului de a realiza acțiuni de învățare generalizatoare, de autodezvoltare în procesul rezolvării sarcinilor didactice și evaluării rezultatelor obținute [5]. Instrumentariul activității de învățare îl constituie acele mijloace care, în general, se aplică în procesul de socializare a omului – simboluri/semne, norme, valori. Structura activității de învățare este similară deci structurii oricărei activități umane [3].

Activitatea de învățare include următoarele elemente de bază: elev, profesor, simbol/semn, obiect. În cadrul acestei abordări, noțiunea *activitate de învățare* se distinge de noțiunea *activitate de cunoaștere*. În procesul activității de cunoaștere, studiind un obiect (sau rezolvând sarcini de cunoaștere), subiectul, pentru a identifica obiectul respectiv, pentru a înțelege particularitățile și conexiunile acestuia cu alte entități, pentru a-l categoriza și a-l include în propriul cerc de cunoaștere, poate aplica atât sistemul noțiunilor științifice, cât și sistemul categorial al înțelesurilor proprii (în raport cu propria viziune). În procesul *activității de învățare*, subiectul asimilează noțiuni, categorii general acceptate și „tabloul” lumii în integritate, dar și modalitățile convenționale de rezolvare a sarcinilor tipice și problematizate în diferite domenii.

Activitatea de cunoaștere este motivată, în principal, de necesități cognitive ca: interesul, dorința de a cunoaște, de a lichida deficitul de informație etc. În același timp, la baza activității de învățare pot sta cele mai diverse motive, inclusiv cele neconștientizate: îndeplinirea cerințelor profesorului, ale părinților; dorința de a obține note mai mari, de a-și continua studiile, de a fi lider; atitudinea față de o disciplină școlară sau alta.

În plan psihologic, *activitatea de învățare* se realizează în cadrul structurii interne și structurii externe, determinate de specificul activității propriu-zise, conștient din acțiuni și operații.

STRUCTURA EXTERNĂ A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

La baza fixării conținutului activității de învățare, ca obiectiv general, stă un motiv anume, care condiționează obiectivele intermediare și tipul de acțiuni. Iar de obiectivele intermediare depinde contextul concret de învățare, care, la rândul lui, dictează caracterul operațiilor efectuate. De exemplu, în contextul motivului de cunoaștere, obiectivul general va fi orientat spre formarea competențelor generale (cheie), determinate de curricula, iar în calitate de obiective intermediare vor fi cele proprii disciplinelor de studii sau/și obiectivele de referință orientate spre formarea competențelor specifice (cunoștințe, capacități, atitudini). Conținutul materiei de învățare și obiectivele intermediare condiționează și conținutul operațiilor (acțiunilor) concrete.

STRUCTURA INTERNĂ A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

Structura internă a activității de învățare include: motive, obiective generale, mijloace de atingere a obiectivelor generale și a celor intermediare, finalități, compararea rezultatului obținut cu cel dorit (determinat curricular).

Așadar, la baza activității de învățare se află *motivul*, care determină conținutul acesteia. Pentru a satisface un motiv, trebuie să se atingă obiectivul corespunzător.

După ce a fost identificat obiectivul activității de învățare, se recurge la executarea acțiunilor. Concretizăm: acțiunile și operațiile ce formează structura internă a activității de învățare nu trebuie confundate cu cele din cadrul activității de cunoaștere. În acest sens, activitatea de cunoaștere va corespunde componentei structurale *acțiune* din cadrul activității de învățare. Pentru a elimina o posibilă contradicție, aducem în calitate de argument poziția cunoscutului psiholog A. Leontiev, care menționează că *acțiunea* este componenta structurală a activității. În același timp, ea poate fi privită ca activitate cu toate elementele structurale caracteristice acesteia [6].

Deseori, în științele educației, se confundă noțiunile *activitate de cunoaștere* și *activitate de învățare*, în primul rând atunci când se descriu acțiunile ce formează activitatea de învățare, precum și mijloacele de realizare. Dacă în cadrul descrierii acestora se indică *analiza, sinteza, ...*, este vorba, evident, despre activitatea de cunoaștere, deoarece cea de învățare se constituie nu doar din acțiuni ale subiectului direcționate spre cunoaștere, ci și dintr-o multitudine de alte acțiuni: căutarea informației, luarea de notițe, realizarea exercițiilor practice etc. Dacă în structura activității de învățare sînt prezente aceste acțiuni, ele duc la formarea de competențe.

După ce au fost stabilite obiectivele concrete, se determină sau se elaborează *mijloacele* de atingere a acestora: semne/simboluri, norme, valori (metode didactice și informaționale). Acest aspect se caracterizează prin realizarea operațiilor ca o componentă a acțiunii. În procesul realizării operațiilor (cognitive sau psihomotrice) se formează capacități, constituenți ale competenței, alături de cunoștințe și atitudini.

În esență, *activitatea de învățare* este un proces bilateral ce presupune: predarea-evaluarea (activitatea profesorului) și învățarea (activitatea elevului/studentului).

Învățarea poate fi definită ca:

- 1) activitate a elevului de asimilare, aplicare și integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor; de formare a înțelesurilor proprii privind sistemul de valori;
- 2) formă specifică de activism orientată spre în-

sușirea cunoștințelor, formarea capacităților și atitudinilor (competențelor).

În această ordine de idei, este nevoie de a concretiza sensul noțiunii de *însușire* din perspectivă psihopedagogică.

- *Însușirea/achiziția* poate fi privită ca un mecanism de dezvoltare de către persoană a experiențelor individuale, prin intermediul interiorizării experienței social-istorice ca un ansamblu de conștiințe, capacități, norme morale și etice [6].
- *Însușirea* este o activitate intelectuală complexă, care include procese de cunoaștere, înțelegere, aplicare și integrare a cunoștințelor și capacităților.
- *Însușirea* este rezultatul învățării, al activității de învățare.

În raport cu activitatea de învățare, *însușirea* este privită ca fiind conținutul, nucleul procesului de învățare. Mai mult decât atât, însușirea cunoștințelor științifice și achiziția de competențe reprezintă obiectivul de bază și rezultatul principal al activității de învățare [4].

Frecvent, noțiunea de *însușire* se confundă cu noțiunea de *interiorizare* sau cu *introecția*. Categoria de bază a însușirii este *sensul*, care reflectă realitatea construită de oameni – purtători ai culturii. În ultima perioadă, *sensul*, ca element al conștiinței umane, este privit nu ca o categorie cognitivă, dar și ca un construct psihic complex. Acest construct implică: 1) imaginea emoțională și cognitivă a unui obiect sau a unei situații; 2) modalități general acceptate de interconexiune; 3) atitudinea emotivă, în care se reflectă dimensiunea valorică a interconexiunilor respective.

Astfel, dacă în teoria și practica educațională lipsește aspectul emoțional, atunci acestea devin formale și lipsite de sens individual.

Anume caracterul multiaspectual al însușirii în activitatea de învățare a sensurilor determină componentele psihologice ale însușirii: atitudinea pozitivă a elevilor; procesul de cunoaștere emoțională a obiectului; gândirea, ca proces activ de prelucrare a informației; aplicarea informației interiorizate.

Elevul, ca subiect al actului educațional, nu asimilează pasiv ceea ce îi propune profesorul, el se implică activ în acest proces bilateral, reieșind din experiența, posibilitatea și viziunile proprii.

Pentru ca activitatea de învățare să aibă loc, este puțin să stabilești sau să accepți obiectivele înaintate de către profesor, este nevoie ca aceste obiective să se transforme în motiv de cunoaștere și autoformare.

Așadar, *activitatea de învățare* reprezintă un proces de rezolvare a sarcinilor și a problemelor cognitive prin diverse acțiuni și modalități de însușire. Structura activității de învățare sau a procesului de rezolvare a sarcinii

de învățare include următoarele etape:

- analiza sarcinii didactice;
- înțelegerea sarcinii didactice (ce trebuie de făcut);
- actualizarea cunoștințelor necesare și a potențialului propriu pentru realizarea sarcinii respective;
- elaborarea planului de rezolvare a sarcinii (conștientizarea scopului activității, identificarea tipurilor de operații: operativitatea, stabilirea consecutivității efectuării operațiilor etc.);
- rezolvarea practică a sarcinii;
- evaluarea rezultatului obținut.

În structura sarcinii didactice se includ:

- unele date cunoscute despre obiect sau fenomen, ca și condiții inițiale pentru analiză și luarea deciziilor;
- necunoscutul – ceea ce trebuie de căutat;
- acțiuni de învățare – cognitive și practice, care pot fi realizate cu ajutorul mijloacelor speciale: cărți, calculator, materiale audio și video etc.;
- operații concrete (căutarea, experimentul; aplicarea regulilor, legilor, formulelor etc.) în procesul de realizare a acțiunilor mintale și/sau practice.

Acțiunile de învățare mintale sau practice sînt modalități de realizare a activității de învățare. Activități mintale pot fi: evidențierea caracteristicilor de bază și a celor secundare ale unui obiect sau fenomen, analiza unor evenimente istorice, compararea și generalizarea datelor experimentale, transferul de cunoștințe etc.

Activitatea practică de învățare cuprinde: observarea asupra mișcării unui corp; realizarea unui experiment; construirea unui aparat etc.

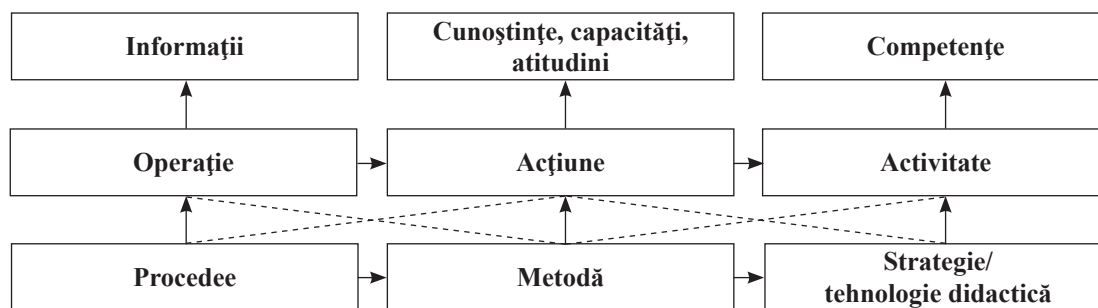
Aceeași acțiune mintală sau practică poate fi realizată prin diferite operații, iar aceeași operație poate fi inclusă în diferite acțiuni de învățare. De exemplu: construirea unui text nou poate fi realizată prin intermediul operației de analiză a textelor analogice și de transfer în situații noi; operația de comparare poate fi aplicată în procesul de analiză a condițiilor unei sarcini, în cel de căutare a informației necesare etc.

De regulă, activitatea de învățare este realizată de către cadrele didactice într-o formă organizată, fiind reglementată de unele norme, standarde, curricula etc.

MIJLOACE/MODALITĂȚI DE REALIZARE A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

Paradigma învățării, în plan psihologic, se constituie din operații, acțiuni, activitate, determinate teleologic și realizabile prin intermediul mijloacelor didactice, în primul rînd prin intermediul metodelor și strategiilor didactice. Schematic acest proces poate fi prezentat astfel (vezi *Figura 1*).

Figura 1. Interconexiunea elementelor activității de învățare



Desigur, interconexiunile elementelor activității de învățare prezentate în Figura 1 sînt în realitate mai complexe și diversificate. În același timp, abordarea respectivă deschide noi oportunități în promovarea unui învățămînt orientat spre formarea de competențe, ținîndu-se cont de: *contextul motivațional al actului de învățare (motivația extrinsecă și cea intrinsecă)* și *contextul procesual al învățării*.

„Contextul” în cadrul căruia se înscrie învățarea reprezintă o structură de relații de tip rețea, care unește: elevul, profesorul, conținutul și mediul.

- *Elevul* intră în relații cu cunoștințele noi – *proces de învățare*.
- *Profesorul* se află în relații cu cunoștințele – *proces de predare*.
- *Profesorul* se află în relații și cu elevul – *proces de formare*.

Așadar, *situația de învățare* reprezintă o componentă a procesului de învățare, pusă în relație cu întregul prin prelungirea sau completarea situației precedente sau prin deschiderea spre o nouă situație (înlănțuirea situațiilor de instruire).

Nucleul situației de învățare îl constituie, cum s-a menționat, sarcina de învățare, prin intermediul căreia elevul se implică plenar în activitatea de învățare. De exemplu: rezolvarea unei probleme; identificarea și prelucrarea informației; receptarea unei expuneri, explicații; realizarea unor operații, acțiuni, activități; proiectarea unei activități; evaluarea unui rezultat, proces, eveniment etc.

Angajarea elevului în realizarea sarcinilor didactice îl plasează într-o activitate de învățare participativă în calitate de subiect, iar implicarea profesorului solicită, în acest sens, aplicarea tuturor competențelor didactice (pedagogice), valorificînd:

- conținutul obiectivelor generale (competențele generale, cheie, transversale) și al celor specifice/intermediare (constituentele competențelor);
- natura binară a mijloacelor de realizare a obiectivelor (activitatea profesorului-activitatea elevului).

Dimensiunea binară a mijloacelor de învățare asigură realizarea interacțiunii dintre: profesor și elev (subiect), elev și elev și conținut (obiect). Elevul devine obiect doar atunci cînd manifestă inițiativă prin acțiuni asupra obiectului, adică atunci cînd construiește propriile acțiuni intelectuale, pe care le execută asupra obiectului cunoașterii [1, p.104].

„A cunoaște un obiect înseamnă a acționa asupra lui și a-l transforma” [3]. Astfel, profesorul trebuie să ia în

Figura 2. Relații stabilite în cadrul procesului de instruire

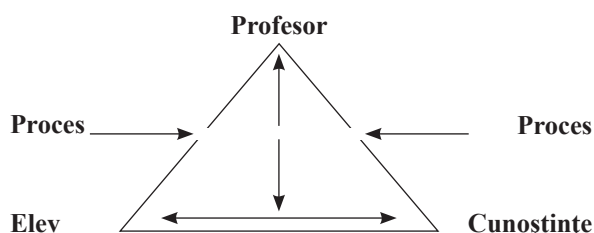
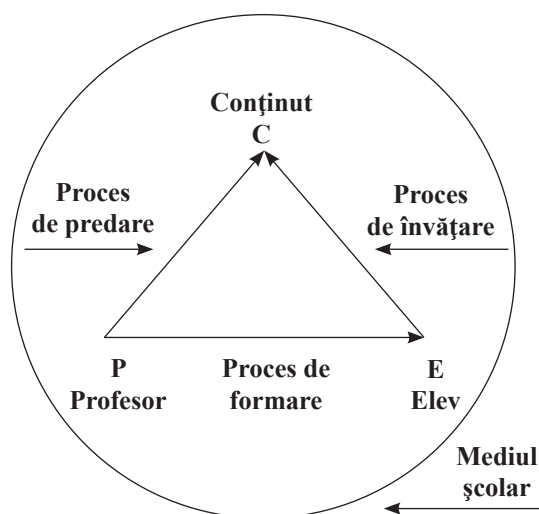


Figura 3. Situație de învățare în relația profesor-elev-conținut



calcul atât logica aplicării mijloacelor didactice, cât și logica și consecutivitatea realizării operațiilor, acțiunilor, activităților în cadrul procesului de învățare.

CONCLUZII

Analiza structurii activității de învățare și a structurii activității de cunoaștere din perspectiva corelării componentelor activitate, acțiune, operație cu formarea de competențe aduce plusvaloare funcțională demersului didactic.

Nu putem vorbi de o calitate a actului didactic fără asigurarea unei conexiuni logice și eficiente între procesul de predare, procesul de învățare și procesul de formare.

Clarificarea noțiunilor tratate și conștientizarea

necesității aplicării întocmai a acestora în practica educațională asigură un învățământ de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008.
2. Bogos M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
3. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: EDP, 1972.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2005.
6. Леонтьев А. Н. Психология общения. Смысл. Москва: Академия, 2005.



Anatol GREMALSCHI

dr. hab., prof. univ., Institutul de Politici Publice

Dezvoltarea curriculară în învățământul vocațional: un instantaneu al domeniului Tehnologia Informației și Comunicațiilor

Rezumat: Articolul analizează documentele curriculare ale instituțiilor de învățământ secundar profesional și mediu de specialitate ce pregătesc operatori la calculatoare și tehnicieni în tehnologia informației și comunicațiilor. Analiza are drept

scop identificarea nivelului de corespundere a documentelor curriculare ultimelor realizări ale științelor educației și cerințelor formulate de agenți economici ce activează în sectorul tehnologiei informației și comunicațiilor. Sînt formulate recomandări referitoare la actualizarea documentelor curriculare prin implementarea curriculumurilor modulare, orientate spre formarea competențelor cerute de piața muncii din Republica Moldova.

Abstract: This article analyzes the curriculum documents of vocational and specialized education institutions which prepare computer operators and technicians in the field of Information and Communications Technology (ICT). The aim is to identify the level of compliance these curriculum documents have, with respect to the latest developments in educational sciences and needs of businesses working in the ICT sector. Included are formulated recommendations for updating the curriculum documents, by implementing modular curricula's, which are oriented at developing skills required by the labor market in Republic of Moldova.

Keywords: Vocational education, Information and Communications Technology, curriculum documents, developing of competences.

INTRODUCERE

Prima dintre cele șapte priorități ale *Strategiei Naționale de dezvoltare Moldova 2020*, aprobată de Parlamentul Republicii Moldova¹, constă în racordarea sistemului educațional la cerințele forței de muncă, fapt ce va spori productivitatea și va crește rata de ocupare în economie. Pornind de la faptul că circa 30% din absolvenții instituțiilor de învățământ nu activează conform calificărilor obținute în școlile profesionale, colegii și universități și 85% din companii susțin că unul din principalele obstacole în desfășurarea businessului este lipsa forței calificate de muncă, Strategia preconizează o reformare de esență a creșterii calității educației, în general, și a învățământului vocațional-tehnic, în special. În procesul de reformare, accentul va fi pus pe generarea unei oferte educaționale care să

1 Legea nr. 166 din 11.07.2012 pentru aprobarea *Strategiei Naționale de dezvoltare Moldova 2020*// Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2012, nr. 245–247, art. 791.

corespundă cantitativ, calitativ și structural cererii de forță de muncă.

Direcțiile principale de reformare a învățământului vocațional-tehnic sînt definitivate în *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnice pe anii 2013-2020*, aprobată de Guvernul Republicii Moldova². Strategia prevede că “pînă în anul 2020, învățământul vocațional/tehnice trebuie să devină atractiv, de calitate, relevant cerințelor pe piață, accesibil, orientat pe carieră, flexibil, să permită validarea învățării nonformale și informale și mobilitatea în spațiul european în conformitate cu prevederile Procesului de la Copenhaga și ale Comunicatului de la Bruges. Absolvenții sistemului vocațional/tehnice³ trebuie să beneficieze de oportunități sporite de angajare în câmpul muncii datorită abilităților și competențelor profesionale specifice și competențelor generale (digitale, lingvistice, antreprenoriale) achiziționate”.

Evident, un rol crucial în reformarea învățământului secundar profesional și mediu de specialitate și în racordarea lui la cerințele pieței muncii îl va avea dezvoltarea curriculară, care presupune elaborarea și implementarea unor planuri de studii și curriculumuri disciplinare ce ar reflecta în deplină măsură necesitățile curente și de perspectivă ale pieței muncii. Primul pas în această direcție constă în analiza situației existente în învățământul secundar profesional și mediu de specialitate din țara noastră și în elaborarea unui instantaneu (în engleză, *snapshot* – fotografie la minut), ce ar servi la stabilirea unor repere conceptuale ale viitoarelor planuri de învățământ și curriculumuri modulare.

SCOPUL ARTICOLULUI

În acest articol ne propunem să facem o analiză a stării de fapt în dezvoltarea curriculară din învățământul secundar profesional și mediu de specialitate, domeniul *Tehnologia Informației și Comunicațiilor*, atît prin prisma ultimelor realizări ale științelor educației, cît și a cerințelor formulate de agenți economici din Republica Moldova ce activează în acest sector al economiei naționale.

2 Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 97 din 01.02.2013 cu privire la aprobarea *Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnice pe anii 2013-2020*// Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2013, nr. 31-35, art. 149.

3 Menționăm faptul că termenii utilizați în documentele oficiale diferă. Astfel, în Legea învățământului se operează cu termenii *învățămînt secundar profesional și învățămînt mediu de specialitate*. În *Strategia Moldova 2020* se utilizează termenul *învățămîntul vocațional-tehnic*, iar în *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnice* termenii *învățămînt secundar vocațional/tehnice* și *învățămînt post-secundar vocațional/tehnice*. În acest articol vor fi utilizați termenii stabiliți de Legea învățământului.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Analiza este efectuată în baza următoarelor criterii:

- existența în documentele curriculare a unor stipulări explicite referitoare la profilul profesional dorit al viitorului absolvent;
- gradul de corespundere a documentelor curriculare misiunii instituțiilor de învățămînt secundar profesional și mediu de specialitate;
- orientarea documentelor curriculare spre formarea și performarea competențelor;
- relevanța finalităților preconizate de învățare la necesitățile curente și de perspectivă ale pieței muncii.

În studiu au fost incluse două școli profesionale ce pregătesc muncitori la meseria (profesia) *Operator la calculator* și trei colegii ce pregătesc tehnicieni la specialitățile *Informatica, Calculatoare, Automatică și Informatică*.

Deși în studiu nu au fost incluse toate școlile profesionale, concluziile și recomandările acestui articol sînt relevante pentru întreg sistemul de învățămînt secundar profesional, domeniul TIC. Constatarea respectivă derivă din faptul că documentele curriculare ale tuturor instituțiilor de învățămînt de acest nivel practic coincid⁴.

În cazul colegiilor, există anumite diferențe, în special în profil teritorial, însă concluziile și recomandările formulate în studiu sînt, în mare măsură, aplicabile pentru toate instituțiile de acest nivel din țara noastră.

ANALIZA DOCUMENTELOR CURRICULARE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR PROFESIONAL

Pașapoartele specialităților prezentate de instituțiile de învățămînt nu au o structură unitară și nu corelează cu necesitățile formulate de reprezentanții mediului de afaceri⁵. Corelarea pașaportului meseriei (profesiei) cu standardele ocupaționale nu a fost analizată, întrucît astfel de standarde nu erau încă elaborate. Prin urmare, analiza efectuată s-a bazat pe contrapunerea stipulărilor din documentele curriculare cu cerințele specifice ale locurilor de muncă, propuse de angajatori pentru absolvenții școlilor profesionale.

Din analiza detaliată a pașapoartelor prezentate de școlile profesionale derivă următoarele recomandări:

1. Documentul trebuie să descrie, în mod explicit, domeniul ocupațional pentru care sînt pregătiți muncitorii respectivi.
- 4 Cadrul de referință al conținuturilor din învățămîntul secundar profesional//Ministerul Educației, 2013.
- 5 Diana Cheianu-Andrei. *Studiu privind îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional/tehnice din Republica Moldova în domeniul Tehnologiei Informației și Comunicațiilor*. C.E. PRO DIDACTICA, 2013.

2. În pașaport trebuie să fie indicate, în mod exhaustiv, competențele generale, competențele-cheie și competențele specifice pe care le va avea absolventul.
3. Competențele generale, competențele-cheie și competențele specifice pe care le va avea absolventul trebuie racordate la nivelul învățământului secundar profesional, fără incursiuni în învățământul mediu de specialitate și chiar cel universitar, evitându-se formulări de genul: “să explice ...”, “să proiecteze...”.
4. Competențele-cheie și cele specifice vor fi expuse într-un limbaj racordat la sarcinile de lucru pe care le va putea executa absolventul.
5. Se va exclude utilizarea de termeni generici, de exemplu *calculul tabelar*, *modurile de conexiune la rețeaua Internet*, *utilizarea echipamentelor și a produselor-program destinate redării informațiilor geografice*, *utilizarea rețelei globale Internet pentru comunicare și folosirea informației etc.*, indicându-se explicit lucrările pe care le va putea realiza absolventul și gradul lor de complexitate.

Planurile de studii din învățământul secundar profesional sînt elaborate în două variante, și anume: pentru elevii înmatriculați în baza studiilor gimnaziale și pentru cei înmatriculați în baza studiilor liceale. În linii mari, în ambele planuri, pentru instruirea profesională se acordă aproximativ același număr de ore.

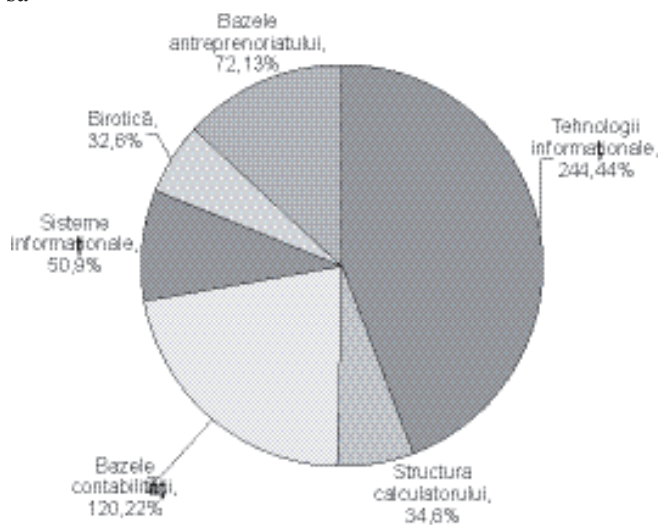
Instruirea profesională este structurată în trei compartimente: instruirea profesională teoretică, instruirea practică și practica în producere, fiecărui compartiment fiindu-i alocat aproximativ o treime din orele de studii.

Instruirea profesională teoretică include următoarele discipline: *Tehnologii informaționale*; *Structura calculatorului*; *Bazele contabilității*; *Sisteme informaționale*; *Birotică*; *Bazele antreprenoriatului*. Numărul de ore alocate fiecărei discipline și ponderea acestora este prezentată în *Figura 1*.

Întrucît profilul și nivelul de calificare a viitorului absolvent depind, în măsură decisivă, de natura disciplinelor incluse în planul de studii, un interes aparte îl reprezintă gradul de corelare a acestor discipline cu caracteristicile ocupaționale ale posturilor care sînt propuse viitorilor absolvenți de companiile ce activează în domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor. Din *Figura 1* se observă că între așteptările companiilor respective și conținuturile instruirii profesionale există diferențe semnificative, instruirea fiind orientată mai mult spre birotică și contabilitate (28% din numărul total de ore alocate instruirii profesionale teoretice).

Accentuăm că birotica și contabilitatea prezintă domenii ocupaționale distincte⁶, iar muncitorii pentru aceste domenii sînt pregătiți la alte meserii (profesii)⁷. Evident, planurile de studii ale meseriei (profesiei) *Operator la calculatoare* trebuie aduse în corespundere cu denumirea acesteia.

Figura 1. *Disciplinele din compartimentul Instruirea profesională teoretică, învățământul secundar profesional, studii în bază de gimnaziu*



Sursa: *Planurile de studii ale instituțiilor de învățămînt secundar profesional*, Ministerul Educației, 2013

Curriculumurile disciplinare din compartimentul *Instruirea profesională teoretică* sînt bazate pe conținuturi, nu operează cu competențe și nu conțin informații despre competențele specifice pe care trebuie să și le formeze pe parcursul instruirii profesionale viitorul operator la calculatoare.

Din analiza detaliată a curriculumurilor disciplinare prezentate, derivă următoarele recomandări:

1. Curriculumurile disciplinare vor fi înlocuite prin curriculumuri modulare. În scopul elaborării curriculumurilor modulare, vor fi efectuate cercetări în bază cărora se va stabili taxonomia competențelor și va fi concepută o structură curriculară-tip, aplicată, în mod unitar, în întregul sistem de învățămînt secundar profesional.
2. Curriculumurile trebuie să se bazeze pe competențe. Ele vor include competențele-cheie/trans-

6 Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (CRM006-97)//Moldovastandard, nr. 336-ST din 20 ianuarie 1998.

7 Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 1421 din 18.12.2006 cu privire la aprobarea *Nomenclatorului meseriilor (profesiilor) pentru instruirea și pregătirea cadrelor în învățămîntul secundar profesional*//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2006, nr. 199-202, art. 1534.

versale, competențele transdisciplinare, competențele specifice și competențele elementare ca parte componentă a competențelor specifice. Fiecare competență specifică va fi asociată cu o sarcină de lucru pe care trebuie să o poată îndeplini viitorul operator la calculatoare.

3. Conținuturile instruirii trebuie să fie bazate pe esența competențelor ce urmează a fi formate și/sau performate, dar nu pe produsele-program ale anumitor companii. În mod obligatoriu, se va porni de la faptul că pentru unul și același gen de lucrări există mai multe instrumente/unelte, a căror alegere depinde de cerințele concrete ale viitorilor angajați.
4. Curriculumurile modulare vor include, în mod obligatoriu, performanțele pe care trebuie să le demonstreze elevul la sfârșitul studierii modulului respectiv. Aceste performanțe ar trebui raportate la categoriile de calificare la care poate pretinde absolventul.
5. Se va evita studierea acelorași conținuturi în cadrul mai multor module. De asemenea, se va evita fragmentarea între mai multe module atât a materiilor teoretice, cât și a celor cu caracter aplicativ.

ANALIZA DOCUMENTELOR CURRICULARE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MEDIU DE SPECIALITATE

Pașapoartele specialităților Informatica, Automatică și informatică și Calculatoare au denumiri și conținuturi diferite, statutul unor astfel de documente fiind incert. Tendința generală constă în poziționarea acestora ca fiind “standarde de pregătire profesională a specialistului cu studii medii de specialitate” sau „standarde profesionale de calificare a specialistului”, însă lipsesc informațiile despre modul de elaborare și de aprobare a unor astfel de standarde la nivel național.

Din analiza pașapoartelor specialităților în cauză prezentate de instituțiile de învățământ, reies următoarele constatări:

- Competențele și abilitățile sînt formulate foarte vag.
- Termenii utilizați în formularea competențelor și a abilităților se referă mai mult la învățământul universitar decît la cel mediu de specialitate.
- Competențele și abilitățile sînt confundate cu conținuturile instruirii.
- Competențele și abilitățile sînt confundate cu cerințele față de condițiile în care se va desfășura procesul de instruire.

Din confruntarea pașapoartelor specialităților și descrierile posturilor ocupate de absolvenții de colegii în cadrul companiilor ce activează în domeniul TIC, rezultă următoarele recomandări:

1. Delimitarea explicită a competențelor ce vor fi

formate și/sau performate în învățământul mediu de specialitate de cele din învățământul secundar profesional și universitar.

2. Racordarea competențelor și a abilităților preconizate de a fi formate/performate în învățământul mediu de specialitate la domeniile ocupaționale din *Clasificatorul ocupațiilor*.
3. Evitarea utilizării în pașapoarte a termenilor ce se referă la o tehnologie sau la un produs-program concret.
4. Unificarea structurii documentelor de acest gen, coordonarea conținutului acestora cu reprezentanții mediului de afaceri.

Planurile de studii ale instituțiilor de învățământ mediu de specialitate sînt elaborate în baza unui model, recomandat de Ministerul Educației. Ca și în cazul învățământului secundar profesional, aceste planuri există în două variante, prima pentru absolvenții învățământului gimnazial (4 ani de studii) și a doua pentru absolvenții învățământului liceal (2 ani de studii).

Planurile de studii destinate elevilor ce au absolvit doar gimnaziul includ, în mod obligatoriu, compartimentul *Discipline de cultură generală și social umanistice* (circa 47% din numărul total de ore), care, evident, lipsește în planurile de studii destinate elevilor ce au absolvit liceul. În ambele variante de planuri de studii, numărul orelor alocate disciplinelor de specialitate este, practic, același. Mai mult ca atât, cu anumite excepții, coincid și disciplinele din ambele planuri de studii. Prin urmare, concluziile și recomandările de mai jos se referă la ambele variante de planuri de studii.

Din analiza celor două variante de planuri de studii ale instituțiilor de învățământ mediu de specialitate, domeniul TIC, derivă următoarele recomandări:

1. Denumirea și conținutul disciplinelor din planurile de studii ar trebui racordate la specificul învățământului mediu de specialitate și la cerințele posturilor în care vor activa absolvenții de colegii. Se cere o delimitare clară a specialităților din colegii de specialitățile respective din învățământul universitar.
2. Denumirile și conținuturile disciplinelor fundamentale trebuie să acopere arii ale cunoașterii, dar nu domenii specifice anumitor tehnologii (de exemplu, *Baze de date în Acces*, corect ar fi *Baze de date*).
3. Se cere o delimitare a disciplinelor de specialitate de cele de specializare. De exemplu, programarea ar putea fi o disciplină de specialitate, pe cînd programarea în C++ este o disciplină de specializare.
4. Disciplinele de specialitate ar trebui să fie obligatorii, iar cele de specializare – la libera alegere. Acest lucru este foarte important în cazul viitorilor absolvenți, care știu deja companiile în care

au de gînd să se angajeze.

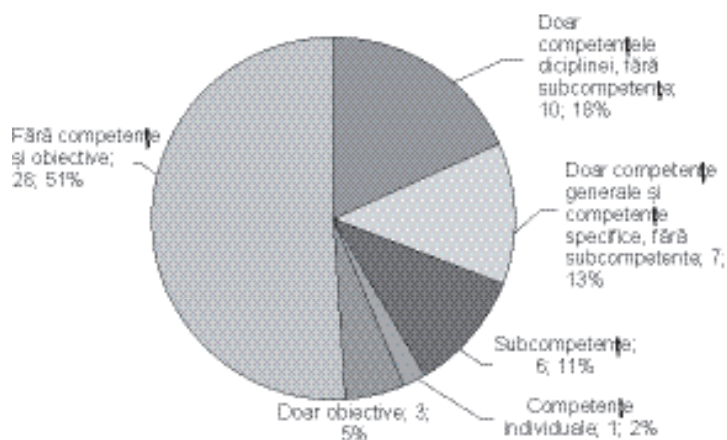
Curriculumurile disciplinare din colegii, spre deosebire de planurile de studii, nu urmează un anumit model și, în consecință, nu au o structură unitară.

Circa 51% din numărul total de curriculumuri disciplinare supuse analizei reprezintă o simplă listare de conținuturi, fără competențe și obiective. Deși în celelalte 49% de documente curriculare se utilizează termenii *competențe-cheie*, *competențele disciplinei*, *competențe specifice*, *subcompetențe*, *competențe gnoseologice*, *competențe praxiologice*, *competențe de cercetare*, *competențe individuale*, *obiective de referință* etc., în majoritatea cazurilor utilizarea acestora este improprie și inconsecventă, documentele respective fiind axate pe conținuturi.

O distribuție a curriculumurilor disciplinare în funcție de modul de utilizare a termenilor referitori la competențe și obiective este prezentată în *Figura 2*.

Ca și în cazul învățămîntului secundar profesional, se atestă curriculumuri disciplinare care reprezintă, de facto, o listare a instrumentarului oferit de produsele-program ale anumitor companii, fără a fi raportate la esența competențelor ce trebuie formate și/sau performate.

Figura 2. Distribuția curriculumurilor disciplinare în funcție de modul de utilizare a termenilor referitori la competențe și obiective



Sursa: Curriculumurile disciplinare prezentate de instituțiile de învățămînt incluse în studiu, 2013

Circa 20% din materiile predate se suprapun, aceleași teme, într-o formă explicită sau implicită, apărînd în cadrul mai multor discipline din domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor. În ansamblu, se manifestă o tendință pronunțată de a include în curriculumuri tot ce poate fi găsit în literatura destinată utilizatorilor de produse-program (de softuri) promovate de anumite companii internaționale cu renume, fără a face o selecție riguroasă și o sistematizare metodică-didactică a conținuturilor. Uneori, materiile incluse în curriculum le depășesc, ca volum și complexitate,

pe cele studiate în învățămîntul universitar.

Majoritatea absolută a curriculumurilor din învățămîntul mediu de specialitate supuse analizei nu conțin finalități de învățare și mecanisme de evaluare a acestora.

Principalele recomandări deduse din analiza celor 55 de curriculumuri disciplinare prezentate de instituțiile de învățămînt mediu de specialitate sînt:

1. Elaborarea cît mai urgentă a taxonomiei competențelor pentru învățămîntul mediu de specialitate.
2. Implementarea unei structuri unitare a curriculumurilor disciplinare din învățămîntul mediu de specialitate, care ar trebui să includă competențele generale, competențele specifice și competențele elementare.
3. Punerea în prim-plan a bazelor științifice ale informaticii și tehnologiei informației, și nu a modului de utilizare a anumitor produse-program, care, evident, în cîțiva ani își vor pierde actualitatea.
4. Selectarea meticuloasă a materiilor de studii prin prisma competențelor ce trebuie formate și/sau performate. Actualizarea materiilor de predat conform nivelului actual de dezvoltare a tehnologiei informației și comunicațiilor. Adaptarea volumului și a complexității materiilor predate la specificul învățămîntului mediu de specialitate.
5. Evitarea teoretizărilor excesive, orientarea curriculumurilor spre formarea și performarea competențelor cerute de posturile în care vor munci viitorii absolvenți de colegii.
6. Includerea în documentele curriculare a indicatorilor de performanță și a instrumentarului de evaluare curentă și finală. Indicatorii respectivi ar trebui coordonați cu reprezentanții mediului de afaceri.

Modul în care vor fi structurate planurile de studii din învățămîntul mediu de specialitate, pe module ce au drept scop formarea și performarea anumitor competențe specifice sau pe discipline ce vor include module tematice, urmează a fi studiat în continuare. Totuși, pornind de la numărul mare de discipline din domeniul TIC pe care trebuie să le învețe un elev din colegiu și de la necesitatea delimitării clare a procesului de studiere a bazelor teoretice ale informaticii și formării de competențe și abilități practice, se recomandă reducerea numărului de discipline cu circa 40%. O reuniune a disciplinelor din acest domeniu ar putea să se bazeze pe identificarea suportului teoretic comun și pe axarea procesului de predare-învățare-evaluare pe formarea competențelor și a abilităților practice, cerute de către angajatori.

CONCLUZII

Reieșind din analizele efectuate, conchidem că do-

cumentele curriculare din învățământul secundar profesional trebuie să se bazeze pe standardele ocupaționale, iar procesul de elaborare a acestor documente trebuie să decurgă concomitent cu elaborarea și aprobarea standardelor în cauză.

În cazul pregătirii profesionale, curriculumurile din învățământul secundar profesional vor avea o structură modulară, fiecare modul avînd o finalitate clară – formarea și/sau performarea unei anumite competențe specifice, indicate în standardul ocupațional.

În cazul învățământului mediu de specialitate, dezvoltarea curriculară trebuie să se bazeze pe o delimitare clară de învățământul universitar, iar documentele curriculare să includă, în mod explicit, competențele ce se preconizează a fi formate și/sau performate la sfîrșitul studierii fiecărei discipline și al întregului proces de instruire.

Toate documentele curriculare ce vor fi elaborate trebuie să fie avizate, în mod obligatoriu, de către reprezentanții mediului academic și ai celui de afaceri, procesul respectiv fiind pus în sarcina asociațiilor profesionale de informatică și a companiilor ce activează în domeniul TIC.

Cercetările pe care se bazează acest articol au fost efectuate în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Asociația Națională a Companiilor Private din Domeniul TIC, cu suportul financiar al Agenției Austrian Development Cooperation.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ESCO – European skills, competences, qua-

lifications and occupations. <https://ec.europa.eu/esco/about-esco>

2. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries, 2010. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf
3. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes, 2012. http://corevet.eu/assets/site/files/5529_en.pdf
4. Assuring the quality of VET qualifications. The contribution of the EU tools (EQAVET, EQF, ECVET) to the definition and re-definition of learning outcomes based standards. Report of the EQAVET-ECVET-EQF Joint Seminar, 14-15 November 2011, Bonn, Germany. http://www.eqavet.eu/Libraries/Joint_Seminar/EQAVET-ECVET-EQF_Joint_Seminar_Report.sflb.ashx
5. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008.
6. Roxana T., Cristina S. Teoria și metodologia curriculumului. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze, 2006.
7. Филиппева С. В., Богданова Л. А., Пастор Н. Г. Установление уровней сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС нового поколения. În: Профессиональное образование в России и за рубежом, 2013, nr. 1 (9). <http://www.krirpo.ru/etc.htm?action=getfile&id=912&n=10>

Evaluating Environmental Education Programs



Rania SHALASH

Science teacher, Alshark school-Nazareth, Israel
PhD student, Moldova State University

Rezumat: Scopul programelor de educație ecologică/educație pentru mediu este de a schimba valorile și comportamentul/atitudinea față de sustenabilitatea și conservarea mediului. Evaluarea eficientă a programelor de mediu poate contribui la dezvoltarea acestora și la atingerea obiectivelor stabilite. Această lucrare prezintă strategii, metode și instrumente care ajută educatorii de mediu în evaluarea programelor de educație pentru mediu. De asemenea, se descrie modelul logic de evaluare bazat pe rezultate și un plan de acțiuni care rezultă din acesta. În cele din urmă, se analizează indicatorii

de rezultat, fiind recomandați pentru a ajuta la evaluarea impactului de durată. Rezultatele programelor de mediu (schimbarea de comportament etc.) apar în timp și ar trebui să fie luate în considerație la proiectarea sau la analiza cererilor de finanțare ale acestor programe. Selectarea și utilizarea instrumentelor de evaluare necesită o expertiză temporală. Prin urmare, evaluatorii pot utiliza template-uri sau alte modele oferite de experții în domeniu.

Abstract: *The purpose of Environmental Education Programs is to shift values and change behavior towards sustainability and environmental conservation. Effective evaluation of Environmental Programs may help develop these programs and achieve their goals. This paper presents strategies, methods and tools that help environmental educators with evaluating environmental education programs. A logic model of Outcome-Based evaluation and a plan that results from it are also described in this paper. Finally, outcome indicators are suggested to help assessing long-term outcomes. The fact that outcomes of environmental programs, such as behavior change, take a long time to occur, should be taken into account when designing or considering funding requests of these environmental programs. Selecting and using evaluation instruments, requires expertise and time, therefore, evaluators can use templates or models of experts in the field.*

Keywords: *Environmental education, evaluation, outcome-based evaluation, process-based evaluation, action plan, formative evaluation, summative evaluation.*

INTRODUCTION

A good evaluation program can help environmental educators to overcome the fear of evaluation and to demonstrate their results without feeling challenged by their funders and their audience. Accurate analysis of the results of a good evaluation program can provide environmental education professionals with information that can help them to improve the management of their program, to achieve their goals and objectives and to see an evaluation plan as a critical part of their program. This article provides the designers and funders with recommendations on the best instruments for measuring the success of education programs, while keeping the learner in the center of the evaluation process.

ENVIRONMENTAL EDUCATION

Defining environmental education is inherent in a broad and encompassing field but there is a consensus that environmental education is a process that creates awareness and understanding of the relationship between humans and their many environments – natural, man-made, cultural, and technological. Environmental education is concerned with knowledge, values, and attitudes, and has as its aim responsible environmental behavior [4].

The Belgrade Charter [12] and the Tbilisi Declaration [11] are considered as the base of the environmental education on the international level. The Belgrade Charter was developed in 1975 at the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Conference in Yugoslavia, and provides a widely accepted goal statement for environmental education: The goal of environmental education is to develop a world population that is aware of, and concerned about, the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations, and commitment to work individually and collectively toward solutions of current problems and the prevention of new ones [12]. In 1977, the world's first Intergovernmental Conference on Environmental Education was held in Tbilisi, Georgia. One of the most important outcomes of Tbilisi was detailed descriptions of the objectives of environmental education (awareness, knowledge, attitudes, skills and

participation) [11]. These descriptions were adopted by most environmental educators ever since.

In 1996, the North American Association for Environmental Education (NAAEE) identified a number of specific characteristics of environmental education. According to NAAEE, environmental education: is learner-centred, providing students with opportunities to construct their own understandings through hands-on, minds-on investigations involves engaging learners in direct experiences and challenges them to use higher-order thinking skills is supportive of the development of an active learning community where learners share ideas and expertise, and prompt continued inquiry provides real-world contexts and issues from which concepts and skills can be used [5].

These characteristics helped environmental educators to develop programs that created positive beliefs, attitudes and values concerning the environment as a basis for taking upon the responsibility towards the earth [1].

Goals, objectives, characteristics are a lot to take but one framework offers a clear approach: environmental education includes developing awareness of the environment and one's connections to it; understanding of environmental concepts and knowledge of ecological, scientific, social, political and economic systems; the capacity to act responsibly upon what a person feels and knows, in order to implement the best solutions to environmental problems [9].

HIGH QUALITY ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAMS

In 2002, NAAEE published a draft document called "Guidelines for Excellence in Non-formal Environmental Education Program Development and Implementation". According to these guidelines environmental programs are excellent if they support their parent organizations' mission, purpose, and goals; are designed to fill specific needs and produce tangible benefits; function within a well-defined scope and structure; require careful planning and well-trained staff; are built on a foundation of quality instructional materials and thorough planning; and define and measure results in order to improve

current programs, ensure accountability, and maximize the success of future efforts [6].

EVALUATION

When the word evaluation is used people get their backs up and feel like they are going to be judged. We as humans evaluate all the time. Evaluation is a term that is used to represent judgments of many kinds. Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or the outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy [13]. According to review the existing literature there are several definitions of evaluation.

Formative and Summative Evaluation: Formative evaluation produces information that is fed back during the course of a program to improve it. Summative evaluation is done after the program is finished, and provides information about its effectiveness.

Outcome and Process-Based Evaluation: Outcomes refers to the results of a program. The Process-Based Evaluation is a systematic assessment of what is going on or its outcomes.

The formative-summative and process-outcome evaluations have different implications. Formative and summative refer to the intentions of the evaluator in doing the study – to help improve the program or judge it. Process and outcome relate to the phase of the program studied.

Evaluation may not be worthwhile when it has not much going on and it's not stable; when those involved in the program don't agree with what it is trying to achieve or if goals were perceived differently and staff are probably working for different purposes; when the sponsor or program manager puts many important issues off limits.; and when there is not enough funds, resources, or when the staff is not skilled to conduct the evaluation [10]. Evaluation helps organizations make wise planning and management decisions [7].

If we look at the evaluation as a part of the environmental education programs, it will improve program quality and student learning and will help program to achieve its goals [10].

THE BASIC COMPONENTS OF EVALUATING ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM

According to the literature, there are more than thirty different types of evaluation. The most used evaluation models are: Needs Assessments, Cost/Benefit Analysis, Effectiveness, Goal-Based and Process-Based. Evaluating an environmental program is not intimidating, it is possible even for those who have never done it before [10]. According to McNamara, evaluating with an average effort is better than no evaluating at all. In

order to improve a program, one must think about what he needs to know in order to make the right decisions and to think about how to collect and understand that information [3]. In order to evaluate a program, several steps must be done: Deciding what we want to assess; Selecting an evaluation design that fits the program; Choosing methods of measurement; Deciding whom to assess; Determining when to conduct the assessment; and gathering , analyzing and interpreting the data [8].

OUTCOME-BASED EVALUATION

The Outcome-Based Evaluation is one of the most program evaluations used by non-profit organization. It looks at the changes to the clients, as a result of the efforts during and after their participation in the program. The Outcome-Based Evaluation is based on a logic model that helps us understand what the project is doing and what it is changing:

Inputs → Activities → Outputs → Outcomes → Impact

Input: The materials and resources used in the activities.

Activities: What is done with the inputs to create the change.

Outputs: The most immediate results.

Outcomes: Actual changes for participants/the true changes that occur.

Impact: The longer-term change hoping the project will create.

The success of a program depends on the indicators that measure any or all of the outcomes: outputs, outcomes and impact. Indications are measured by using instruments such as questionnaires or surveys and may be either quantitative or qualitative. The Outcome-Targets are the outcomes we hope to achieve.

In 1999, Carter McNamara, in his Basic Guide to Outcomes-Based Evaluation, suggested several steps to follow in order to understand and conduct Outcome-Based Evaluation: (1) Choosing a program that has a reasonably clear group of clients and clear methods to provide services to them; (2) Considering timeframe and what can be evaluated within it and choosing the outcomes that can be examined; (3) Choosing an indicator for each outcome; (4) Gathering data and information to assess each indicator; (5) Piloting: thinking of the first year of applying the outcomes process as a pilot process; (6) Analyzing and reporting evaluation results [10].

BUILDING AN ACTION PLAN FOR PROGRAM EVALUATION

The best time to build an action plan is at the outset of the program. But, an evaluation plan will always

provide benefits, even if the program was at an advanced stage [10]. In general, inputs and activities focus on the program, whereas outcomes and impacts center on changes to the learner. The learner should be kept in the center of the process. An evaluation plan must take into consideration that outcomes pertaining to knowledge, skills, and attitudes can generally be expected to be achieved in the first days or weeks but the inculcation of values, and the occurrence of desired behaviors, will take longer (perhaps several months). In order to measure the outcomes we hope to achieve, a variety of quantitative and qualitative indicators for each of these outcomes and how these indicators would be measured, and by whom, must be included in the plan. At the end, after compiling all the results a report can be produced summarizing results and lessons learned.

DIFFICULTIES IN EVALUATING ENVIRONMENTAL PROGRAMS

Environmental programs, at first, increase students' awareness of and understanding about environmental issues. Later, students develop a fairly widespread system of beliefs. These beliefs, once combined with some emotional tendencies, comprise attitudes. A meld of closely aligned attitudes forms values. Environmental programs should persuade the students to make their behavior consistent with their values. When values are coupled with a strong sense of motivation students can do better and this is how learners get to action.

Evaluating Environmental Education is not only about counting numbers, doing simple pre-post treatment surveys, looking for short-term changes, measuring things, and then writing a report. Environmental Education is about meaning, influence, impacts and look at things that become apparent over the long term. This is what must be considered when looking at the effectiveness of environmental education. The ways in which environmental education can change someone's life, are much more subtle and difficult to measure [10]. Probably because evaluation is not something evaluators have received training in, nor is it something they are necessarily drawn to – frankly, they would rather be in the classroom or in the field. Most of the evaluators, evaluate their programs because of the reporting requirements attached to a received grant, or because they and their participants have legitimate questions about the efficacy of their programs. Most educational programs aim to change the behavior of students or contribute to the environment, therefore evaluators think about the best measurement instruments used to measure behavioral change. It is very difficult to suggest detailed indicators or instruments to measure such things as values shift, behavioral change, environmental action, or even discrete benefits to the environment that result from an

environmental education program. The use of two or more techniques to measure outcomes that point to the same result, are mutually complementary and strengthen the case that change occurred.

The best way to measure change is to use testing instruments that examine the subject at two different times, both before and after a learning experience (pre/post testing), otherwise it should rely reconstruction, in which subjects make claims about 'the way things used to be'. Often, these claims tend to remain unsubstantiated. Although we refer to both techniques below, those that rely on reconstruction tend to be of lesser validity than those based on pre/post testing.

Measuring Values Shift: By measuring values we can make conclusions about beliefs and attitudes because values subsume the 'sub-concepts' of attitudes and beliefs. A person will hold hundreds, if not thousands of beliefs, a smaller number of attitudes and only dozens of values [1]. Some people think that it is more important to focus on behavior than values or attitudes because behaviors come about as a result of a values shift. But in some cases thought does not always translate into action and values shift are the only thing that changes. Measuring values shift could be done by several instruments such as questionnaires or/and interviews, focus groups, review of peers, student art work and feedback form [10].

Measuring Behavior Change: Environmental action is behavior that intentionally tries to do something to help the environment. According to Hammond [2], five types of behavior can be classified as environmental action: Persuasion, Consumerism, Political Action, Eco-management and Legal Action. Behaviors, on the contrary of values changes, that occur during or right after the program, take longer time to manifest themselves. Hence, another problem appears, which is that some of the changes in behavior might be caused by other things and not the environmental education program. Measuring behavior change could be done by several instruments such as questionnaires or/and interviews, observations, focus group, student art work and feedback form.

Measuring Benefits to the Environment: Benefits to the environment means how the project will improve the environment or how higher protection of the environment will result from the project. Students who have values toward the environment and their behaviors are considered as environmental actions may not do anything that benefits the environment or they may do something but not in the period that we can measure. Benefits of types of environmental actions may never exist and others can be documented or measured by several instruments such as interviews, before and after scenarios and judicial decisions. One approach ack-

nowledges that some of the benefits of environmental education are either difficult to measure because they are impractical, or truly intangible therefore what we can rely on is the best judgment of practitioners. Professional judgment can help identify elements of environmental education programs which in their turn can help lead learners towards action.

CONCLUSIONS

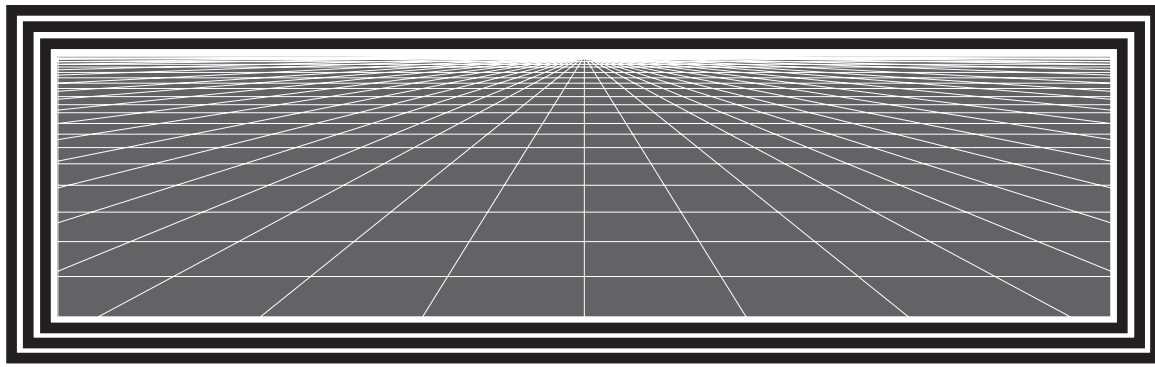
Today, more than ever, people need environmental education programs that aim to shift values and change behaviors in the direction of sustainability and environmental conservation. Effective evaluations of environmental programs can help to improve these programs and to achieve their goals. Programs evaluation is a very vital and necessary field nowadays despite the fact that it is considered as an expensive process that takes a long time.

External evaluators are a very important part of the assessment, that's why, in order to get an effective evaluation, external evaluators must be incorporated.

The fact that outcomes of environmental programs, such as behavior change, take a long time to occur, should be taken into account when designing or considering funding requests of these environmental programs. Selecting and using evaluation instruments, requires expertise and time, therefore, evaluators can use templates or models of experts in the field.

BIBLIOGRAPHY:

1. Caduto M. J. (1985). A Guide to Environmental Values Education. Environmental Education Series #13, UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme.
2. Hammond W. (1997). Educating for Action: A Framework for Thinking about the Place of Action in Environmental Education. Green Teacher, Winter 1996-97.
3. McNamara C. (1999). Basic Guide to Outcomes-Based Evaluation in Nonprofit Organizations with Very Limited Resources. www.managementhelp.org/evaluatn/outcomes.htm
4. NEEAC. (1996). Report Assessing Environmental Education in the United States and the Implementation of the National environmental Education Act of 1990. NEEAC, Washington, DC.
5. North America Association for Environmental Education. (1996). Environmental Education Materials: Guidelines for Excellence. NAAEE, Rock Spring, GA.
6. North America Association for Environmental Education. (2002). Guidelines for Excellence in Nonformal Environmental Education Program Development and Implementation. (draft) NAAEE, Rock Spring, GA.
7. Plan: Net Limited. (2002). Splash and Ripple: Using Outcomes to Design and Guide Community Work.
8. SAMHSA-CSAP-NCAP. (2000). Getting to Outcomes. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Centre for Substance Abuse Prevention and National Centre of the Advancement of Prevention.
9. Staniforth S., Fawcett L. (1994). Metamorphosis For Environmental Education: A Core Course Guide for Primary /Elementary Teacher Training. The Commonwealth of Learning, Vancouver, BC/UNESCO.
10. Thomson J., Hoffman S., Staniforth S. (2010). Measuring the Success of Environmental Education Programs: Canadian Parks and Wilderness's (CPAWS).
11. UNESCO-UNEP. (1978). Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education. Organized by UNESCO in Cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1997, Paris: UNESCO.
12. UNESCO-UNEP. (1976). The Belgrade Charter". Connect: UNESCO/UNEP Environmental Newsletter, Vol. 1 (1) p. 1-2.
13. Weiss C. (1998). Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies. Second Edition. Prentice Hall, New Jersey.



CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale: o abordare netradițională



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Rezumat: Articolul se referă la problema generalizării experienței profesionale de către cadrele didactice care elaborează raportul de autoevaluare, în special la capitoul monitorizării procesului de îmbunătățire a competențelor profesionale și construirea sintezei care le valorifică experiența. Se reperază lacunele recurente ale raportului de autoevaluare, dificultățile pe care le întâmpină un profesor în generalizarea

propriei experiențe și în construirea unui discurs de factură științifică/investigațională. Se recomandă colaborarea profesorilor în cadrul catedrei din instituția de învățământ în care activează, precum și în cadrul catedrei raionale/municipale. Sînt descrise cîteva modalități de desfășurare a ședințelor: brainstorming pentru acumularea ideilor; interviu de grup în cadrul catedrei de profil a instituției; interviu cu focus-grup în cadrul catedrei raionale/municipale; chestionar; examinarea, împreună cu elevii, a antiprobemei versus problema formulată. Se oferă cîteva teme și se propun modele de cercetare a lor.

Abstract: The article concerns the generalisation of professional experience by the teachers who are compiling their self-assessment report. Special attention is being paid to the monitoring of the professional competence improvement process and the writing of the synthesis paper that explores the teacher's experience. Typical recurrent gaps of the self-assessment report are reviewed, as well as the difficulties the teacher encounters when attempting to generalise his or her own experience and to build a scholarly research discourse. We suggest that teachers within school departments engage in collaboration and cooperation. The same advice applies to the wider municipal and regional departments. Ideas are offered for the organisation of discussions: a brainstorming, to help accumulate ideas, a group interview within the school department, a focus group interview within the regional or municipal department, a questionnaire, an examination of the anti-problem vs the formulated research problem (with the participation of students). We also offer several topics and the models to be followed in researching them.

Keywords: Self-assessment report, professional competencies, exploring the experience, research problem.

Am citit cîndva o butadă care spunea că domeniul educației oferă cele mai puține șanse de a face o carieră: învățătorul/profesorul poate să-și încheie activitatea de 35-40 de ani fără vreo modificare esențială din momentul cînd a început-o, pentru că predă toată viața aceeași materie, se poate întâmpla să lucreze în aceeași instituție și chiar în același cabinet, a fost angajat pe post de profesor și se pensionează din postul de profesor. Îi dau dreptate celui care a glumit atît de exact: cariera profesorului nu se exprimă în posturi și funcții, iar creșterea lui profesională deseori nu este vizibilă pentru cei din afara sistemului. În același timp, puține profesii reclamă atît de multă lucrare „întru ființă” și perfecționare continuă, iar domeniul nostru dă în vileag/trădează mai rapid decît altele fosilizarea.

Urmăresc evoluția profesorilor de limbă și literatură română, pe care îi cunosc din facultate sau din diverse activități de formare continuă, datorită succeselor elevilor lor la olimpiadele republicane și cele internaționale, la concursuri precum *Moștenire* sau *La izvoarele înțelepciunii*, după publicațiile din presa pedagogică sau în cadrul sesiunii de atestare a cadrelor didactice. Activitatea de formator îmi oferă ocazia de a cunoaște persoane noi sau de a recunoaște, ascunse

sub nume de familie noi, fețele obișnuite de odinioară ale studenților și masterandilor. Am de fiecare dată un sentiment de empatie pentru un coleg de breaslă atunci când descopăr, după calitatea pregătirii studenților din anul I ai facultății de filologie, un pedagog ale cărui competențe și dăruire se materializează în inteligența discipolilor săi. Remarc, an de an, că studenții care vin să facă filologia la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* declară cu mândrie că au ales acest făgaș profesional datorită unui profesor deosebit de limbă și literatură română, pe care l-au avut la gimnaziu sau la liceu, acest argument fiind cel mai concludent și cel mai bine reprezentat printre indicatorii care le-au ghidat orientarea în carieră.

Este firesc să ne așteptăm ca profesorii competenți să-și primească recunoașterea prin conferirea gradului didactic meritat. Dar, în conformitate cu Regulamentul, acesta nu poate fi acordat fără ca profesorul să opteze singur pentru atestare. Deci, oricât de bun ar fi profesorul atunci când se dă sunetul, se închide ușa clasei și începe lecția, oricât de mult l-ar iubi copiii, l-ar respecta colegii și l-ar căuta părinții, nimeni nu va aprecia oficial, cu patalama, calitățile sale profesionale atâta timp cât acesta își va spune că nu-l interesează „gradele și titlurile”.

În ultimii ani, trăiesc experiența de recenzent al raportului de autoevaluare pentru conferirea gradului didactic I. Aceasta m-a și motivat să scriu prezentul articol.

Problema multor rapoarte rezidă în aceea că solicitantul – profesor apreciat în colectivul său și în raion – se simte stînjinit în fața necesității de a-și prezenta la cota de sus, sincer și fără modestie, propria experiență. Compartimentul „preocupările pentru dezvoltarea profesională” ar trebui să ilustreze interesul constant al solicitantului față de schimbarea continuă din învățământ.

În timp ce Regulamentul de atestare a cadrelor didactice remarcă, din prima pagină, că unul dintre obiectivele procedurii este „motivarea pedagogilor pentru realizarea performanțelor de tip investigațional și aplicativ

în demersul educațional”, pedagogii care sînt întruna în căutare de noi strategii și tehnologii educaționale întâmpină dificultăți în generalizarea experienței trăite zi de zi. Paradoxală e și neîncrederea unora în relevanța și importanța practicii lor cotidiene, preferința pentru modelele aprobate și rodite pînă la ei.

Autorul raportului este singurul capabil să-și rezume experiența și să se prezinte corect, onest, suficient de convingător. De ce nu reușește? Îi citești raportul și nu-ți dai seama dacă domnia sa lucrează mult și eficient sau puțin și fără succes (deși nu ar fi cazul, după ce a trecut etapa locală și raională), dacă are niște strategii eficiente de lucru la clasă sau nu, dacă e capabil să urmărească progresul fiecărui copil sau nici nu se interesează de așa ceva. Raportul este scris într-o limbă seacă, într-un stil de cancelarie, clișeizat și inexpressiv. Desigur, întîlnim și excepții. Dar nu către cei care nu au probleme cu redactarea raportului se îndreaptă mesajul meu acum, ci către cei care, iată, au scris cerere de atestare, dar se gîndesc că e atîta de lucru, poate să o retragă... Și raportul... are cineva un model?

Multe dintre lacunele unui raport de autoevaluare pornesc de la identificarea problemei de interes profesional. *Cum să formulez o problemă?* se întreabă profesorul care intenționează să scrie raportul. Dar, de fapt, ar trebui să o formuleze cu mult înainte de a ajunge la etapa de conferire sau de confirmare a gradului didactic. Și aici vă vine în ajutor aceea analizează a rezultatelor elevilor, pe care o faceți, cu siguranță, anual, fie pentru a o prezenta undeva, la solicitare, fie pentru a trasa niște puncte de reper în activitatea următoare cu acești copii.

Răspund întotdeauna la întrebarea: *De unde să iau o problemă de cercetare?* cu formula: *Din experiența dumneavoastră.* Cercetările de acest fel sînt, de regulă, aplicative, ele se edifică pe observațiile anterioare, formulate ca ipoteze de cercetare și verificate experimental. Dar sîntem conștienți că alegerea problemei este dificilă pentru cineva care nu a fost format și călăuzit în acest domeniu.

VARIANTA I: PE CONT PROPRIU

Autoanaliză

Trasați o linie verticală pe o foaie și treceți în stînga ceea ce credeți că ar constitui punctele forte ale activității dumneavoastră profesionale: *Elevii mei știu să... pot să... au competența... Eu reușesc să... Am succese în...* De aici va trebui să vă alimentați ideile. Dacă ați afirmat că reușiți să-i motivați pe elevi să citească, posibil că veți obține ipoteza cercetării: *Elevii mei citesc, pentru că eu variez tehnicile de formare a competenței lectorale.* Deci problema pe care ați putea-o aborda pentru a vă demonstra competențele profesionale va fi formulată astfel: *Formarea/dezvoltarea competenței lectorale în gimnaziu/în liceu prin tehnici interactive.¹*

1 Aleg intenționat una dintre cele două formule aflate în topul preferințelor profesorilor, în ultimii 3 ani; cea de-a

Treceți acum în dreapta, la coloana a doua, și aplicați tehnica 6 Cum?.

1. Întrebare: *Cum reușesc să dezvolt competența lectorală a elevilor în gimnaziu/în liceu?*
Răspuns: *Prin discutarea obligatorie a fiecărui text propus pentru lectură.*
2. Întrebare: *Cum reușesc să discut fiecare text propus pentru lectură?*
Răspuns: *Prin transmiterea clară a mesajului că textul trebuie citit cu ochii proprii.*
3. Întrebare: *Cum transmit mesajul că textul trebuie citit?*
Răspuns: *Prin formularea anticipată a unor sarcini individuale sau diferențiate.*

doua este Dezvoltarea competenței de comunicare.

4. Întrebare: *Cum formulez sarcinile?*
Răspuns: *Așa ca să trezesc interesul elevilor, dar să păstrez suspansul versus ce se va întâmpla la lecție.*
5. Întrebare: *Cum păstrez suspansul?*
Răspuns: *Prin varierea tehnicilor de discuție.*
6. Întrebare: *Cum variez tehnicile de discuție?*
Răspuns: *Alternativ, oscilând între discuțiile frontale, prezentările individuale și cele de grup.*
Deci problema pe care o veți elucidă dumneavoastră

nu va mai fi soră geamănă cu alte 10-15 probleme din alte rapoarte, ci va căpăta nuanțe personale:

- *Alternarea tehnicilor de discuție în baza lecturii ca factor motivațional pentru elevii de liceu.*
- *Discuțiile privind lecturile literare: strategii individuale, de grup și frontale.*
- *Conferința de lectură – strategie eficientă de evaluare a lecturilor extra muros.*
- *Proiectele de grup ca formă de prezentare a lecturilor extracurriculare.*

VARIANTA II: ÎMPREUNĂ CU COLEGII

Brainstorming

Cum altfel s-ar putea desfășura procedura formulării și alegerii temelor care să constituie preocuparea dumneavoastră pentru îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale? Prin comportamente de menținere a relațiilor: atitudinea pozitivă, deschiderea, asigurările, rețelele sociale și împărțirea sarcinilor. [1, 317] Desfășurați un *brainstorming* frontal sau de grup la catedra de profil a instituției în care activați:

1. Alcătuiți o listă de probleme cu care vă confrunțați zilnic în predarea disciplinei.
2. În lista aceasta, bifați problemele pe care reușiți să le rezolvați dumneavoastră personal.
3. Aranjați-le în ordinea reușitei pentru fiecare dintre profesorii implicați (adică fiecare profesor își alcătuieste o listă proprie cu problemele pe care știe cum să le rezolve, plasându-le pe primul loc pe cele pentru care cunoaște soluțiile).
4. Examinați lista dumneavoastră personală și alegeți ceea ce vă este cu adevărat interesant să cercetați.
5. Cizelați formula în așa fel încât ea să apară ca o temă de cercetare.
6. Răspundeți-vă acum la câteva întrebări:
 - a) În ce constă actualitatea problemei (pentru alți profesori și pentru alte instituții)?
 - b) Este real să se soluționeze prin experiența pe care o aveți?
 - c) De ce credeți că este important să se rezolve această problemă?
 - d) Cum credeți că o rezolvă alți profesori?
 - e) Ce ați citit despre soluționarea ei?
 - f) Care este experiența dumneavoastră relevantă în raport cu problema?
 - g) Pentru cine ar fi interesant să o cunoască?
 - h) Ce achiziții v-ar putea confirma competența?
7. Raportați problema la momentul/contextul educațional actual și la actele normative: *Standardele educaționale, Curriculumul disciplinar, Programa de examen, Scrisoarea metodică* pentru anul în curs și pentru câțiva ani precedenți.
8. Examinați problema/abordarea ei în ghidurile de

implementare a curriculumului, în alte auxiliare didactice (ghiduri la manualele în vigoare, ...).

9. Formulați acum problema și propuneți-o spre discuție colegilor de catedră.

Interviu de grup

Cercetînd problema, discutați cu colegii de catedră și desfășurați un interviu de grup cu cei care se arată deschiși pentru comunicare. Alcătuiți un ghid de interviu nestructurat [2, 60], cu întrebări deschise, înregistrați interviul și analizați ulterior răspunsurile.

Pentru alcătuirea ghidului de interviu, va trebui să stabiliți doar întrebările principale (de start), pentru că, în cazul fiecărui filon discutat, următoarele întrebări vor deriva din răspunsurile oferite de participanți. Va trebui să aveți mai multe întrebări *de start*, în funcție de viziunea dumneavoastră asupra problemei, și întrebări *de relansare*, dacă s-ar putea întâmpla un moment de epuizare a temei.

Dacă ați folosit un reportofon, transcrieți acum textul interviului și analizați-l riguros. Cu siguranță, el va furniza subiecte care merită a fi discutate la ședințele catedrei, la consiliile profesionale sau la ședințele cu părinții. Și din textul transcris de dumneavoastră mai mulți colegi își vor putea găsi probleme pentru dezvoltarea profesională.

Interviu cu focus-grup

Dacă presupuneți că mai mulți dintre colegi au opinii separate în problema aleasă de dumneavoastră, dacă vă așteptați la o diversitate optimă a opiniilor, recurgeți la *interviul focus-grup* [3, 76-77]. Proiectați un asemenea interviu, implicînd profesorii de la alte instituții (în cadrul catedrei raionale a profesorilor). Interviul cu focus-grupul se va deosebi de interviul de grup prin aceea că veți urmări interacțiunea dintre participanți, discuția dintre ei, fără a adresa direct întrebări unor persoane concrete. Inițial veți formula problema pe care îi rugați să o discute și veți furniza întrebări directoare. Selectarea participanților va respecta câteva principii:

- ✓ Alegeți persoanele a căror opinie este cu adevărat importantă pentru cercetarea dumneavoastră.
- ✓ Cereți-le voie să utilizați și să faceți publice rezultatele discuției.
- ✓ Asigurați-vă că persoanele selectate operează cu aceiași termeni și le atribuie același sens.

VARIANTA III: ÎMPREUNĂ CU ELEVII

Chestionar

Recomandarea noastră este să recurgeți la chestionarea directă a elevilor, solicitându-le opiniile în raport cu evenimentele instructive ale lecțiilor dumneavoastră sau cu strategiile de evaluare (însă ținând cont de faptul că elevii nu cunosc terminologia domeniului, ci doar denumirile unor metode/procedee/tehnici). Încercați să determinați, pe această cale, atitudinea lor (1) față de ceea ce considerați că ar constitui punctele forte ale activității dumneavoastră profesionale și (2) față de problema pe care o investigați. Numărul de întrebări nu poate fi fixat; totuși urmăriți să culegeți informațiile de care aveți nevoie pentru confirmarea ipotezelor de lucru. Începeți cu întrebări mai generale, cu impact emoțional redus, și încheiați cu cele mai sensibile [2, 58].

Bunăoară, problema de care vă ocupați este *Evaluarea lecturilor independente ale elevilor în liceu: proba orală, proba scrisă, proba complexă*.

Exemple de întrebări

Subliniază răspunsul ales pentru fiecare întrebare:

1. Pentru tine, ca elev de liceu, care este cea mai mare dificultate în raport cu lecturile independente la limba și literatura română? (Lipsa cărților care trebuie citite; timpul limitat afectat lecturii; volumul exagerat al lecturilor obligatorii; dificultatea înțelegerii textelor; lipsa interesului personal pentru lectura literaturii artistice.)
2. În cazul în care ai citit romanul recomandat, care dintre formele de evaluare practicate de profesor este cea mai convenabilă? (Interviul, expunerea orală, testul, rezumatul, agenda de lectură, prezentarea de carte, proiectul individual, proiectul de grup, discuția de grup, panelul, acvariul, forumul de discuție.)
3. Consideri că modalitatea de evaluare a lecturilor independente prin test îl avantajează pe elevul care nu a citit lucrarea? (Da. Nu.)
4. Crezi că prezentarea orală a romanului citit de toți elevii contribuie la mai bună înțelegere a subiectului și a problemelor textului? (Da. Nu.)
5. Lectura cărui dintre textele citite la recomandarea/cerința profesorului de limbă și literatură română crezi că a meritat timpul și efortul?

Numește textul
Argumentează

Dacă vrei să folosești chestionarul doar ca suport pentru a discuta individual cu fiecare elev, eșalonați interviurile individuale pe parcursul câtorva zile, elaborează mai multe întrebări de start și discutați mai liber cu elevul, pentru că în acest mod puteți să reformulați întrebarea în caz că el se blochează în alegerea unui răspuns sau să întrebați „de ce?” atunci când v-ar fi de ajutor explicațiile elevilor.

Antiprobemă

Atunci când ați formulat și ați examinat deja minutorios problema, ajungeți uneori într-o situație din care nu mai vedeți vreo ieșire. Alegeți/invitați la o ședință de consultare 10-12 elevi activi, neindiferenți, care se implică plenar în orice li se propune și pun suflet în ceea ce fac. Explicați-le care este problema cercetată de dumneavoastră: *Motivarea elevilor pentru lectură*. Rugați-i să examineze antiprobema [4, 117-118]: *Elevii citesc prea mult, ce ar trebui să facă profesorul pentru a le limita lecturile?*

Pentru eficiență, împărțiți-i în grupuri de câte 3-4 și lăsați-i să discute 10 minute. După expirarea timpului, recurgeți la o activitate în care s-ar produce schimbul de opinii (gen *Turul galeriei* [5, 78], pentru a obține o listă comună de soluții, prioritizate. Acum examinați, împreună cu elevii, fiecare dintre soluțiile propuse și încercați să o întoarceți pe dos: ar putea deveni o soluție pentru problema inițială? S-ar putea întâmpla să primiți sugestii și soluții de o eficiență zguduitoare, în raport cu ceea ce inventăm noi, adulții, și sugerează cărțile din domeniul psihopedagogiei.

Redefinirea problemei, disecarea ei, raportarea la experiența cotidiană a profesorului solicitant trebuie să alimenteze alte aspecte ale lucrării. Important este să nu aveți teamă de inovație și să îndrăzniți a pretinde recunoașterea oficială a calificării dumneavoastră. Totuși, pentru că este vorba despre inovație, vom cita una dintre sugestiile lui Ion Negreț-Dobridor: „Oricine propune un model, strategie sau inovație didactică, să fie capabil să le probeze el însuși, ca educator, viabilitatea practică.” [6, 134]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Floyd K. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013.
2. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educației. Un abecedar pentru studenți, masteranzi, profesori. Iași: Polirom, 2009.
3. Scifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchi L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2010.
4. Gray D., Brown S., Macanuf J. Gamestorming: carte de jocuri pentru nonconformiști, inovatori și vizionari. Pitești: Paralela 45, 2012.
5. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Scifos L., Lisenco S. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, Ed. I 2008.
6. Negreț-Dobridor I. Didactica nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape totul). București: Aramis Print, 2005.



Vlad PÂSLARU

dr. hab., Institutul de Filologie al AȘM

Cultivarea limbii și atestarea cadrelor didactice

Rezumat: Cultivarea limbii se identifică cu cultivarea vorbirii. Cultivarea vorbirii ar trebui întemeiată pe interpretarea epistemică a normei și erorii, pe principiile teoretice ale lingvisticii și pedagogiei și asigurată prin instruirea adecvată a cadrelor didactice și organizarea corectă a atestării acestora.

Atestarea cadrelor didactice, realizată pentru determinarea gradului de competență profesională ar trebui corelată cu necesitatea cultivării limbii profesorilor și managerilor școlari.

Abstract: Development of language is identified with the cultivation of speech. Cultivation of speech should be based

on the epistemic interpretation of the standard rule and error, on the theoretical principles of linguistics and pedagogy, and assured by adequate training of teachers and correct organization of their attestation.

Attestation of teachers, conducted to determining their professional competence should be related to the need of language cultivation of teachers and school managers.

Keywords: Romanian language, cultivation of speech, pedagogic accreditation, training of teachers.

“Vorbitorul este măsura tuturor lucrurilor.”

(E. Coșeriu)

Sintagma *cultivarea limbii* este bogat semnificativ în științele care o folosesc ca termen, în practica vorbirii și în educația lingvistică a copiilor/elevilor/studentilor și a cadrelor didactice, responsabile direct de nivelul de cultură comunicativ-lingvistică a educaților.

Atestarea cadrelor didactice este termenul care desemnează domeniul și activitatea de certificare a gradului de competență profesională a persoanelor angajate în procesul de instruire, educație și formare profesională.

Relația celor doi termeni este determinată de caracteristicile domeniilor care fac obiectele de cunoaștere și formare comunicativ-lingvistică și culturală generală și specială.

Limba, ca sistem, nu este supusă cultivării, căci se constituie ca sistem de abstracții (reprezentând cel mai înalt grad de generalizare) ale praxisului lingvistic – ale vorbirii. Acțiunea de cultivare afectează doar limba în funcțiune, nu și limba ca sistem teoretic creat de lingviști, în acest caz mai potrivit fiind termenul *dezvoltare*, deși acesta poate marca și fenomene proprii domeniului de cultivare a limbii.

Ca sistem teoretic general, limba se constituie din subsistemele fonologic, lexical, gramatical și stilistic, fiecare din acestea subdivizându-se în alte sisteme și subsisteme. Gramatica, de ex., se subdivide în sistemele morfologic și sintactic; sistemul morfologic – în sistemele părților de vorbire flexibile (verbul, substantivul, pronumele, articolul, adjectivul), sistemul părților de vorbire parțial flexibile (numeralul) și sistemul părților de vorbire neflexibile (prepoziția, conjuncția, interjecția,

adverbul). Fiecare parte de vorbire reprezintă și ea un sistem teoretic, alcătuit din varia caracteristici și fenomene proprii părții date de vorbire (conjugarea verbelor) sau comune pentru două și mai multe părți de vorbire (numărul: pentru verb și categoria numelui).

Aceste sisteme nu sînt supuse cultivării, ci completării-dezvoltării prin noi caracteristici descoperite de către cercetători în domeniul practicii vorbirii.

Acțiunea de *cultivare* este însă una de lucrare a ceva, de ex., a pămîntului, pentru a obține o roadă mai bună [DEX], o valoare mai importantă sau chiar una nouă; o acțiune de instruire, dezvoltare, educare [Ibidem]. Prin educație se realizează cultivarea celor trei laturi – *fizică, intelectuală și spirituală*, a căror unitate reprezintă ființa umană: cultura fizică, cultura intelectuală, cultura spirituală, înțelese ca procese și ca rezultate ale acțiunii educative.

Cultivarea adaugă obiectului vizat valori pe care acesta nu le poate avea în afara acțiunii de cultivare. Astfel omul nu poate deveni om decît prin educație, stipulează I.Kant [1]. Conform conceptului definitoriu al filozofiei lui C.Noica, omul nu este, ci *devine* întru ființă [2].

Prin urmare, deși în practica vorbirii s-a încetățenit termenul *cultivarea limbii*, acesta se referă doar la limba în funcțiune, vorbirea, nu și limba în general. Iar vorbirea, spre deosebire de limbă, este doar particulară, individuală, de unde deducem că cultivarea limbii vizează, în fapt, cultivarea vorbirii fiecărui individ locutor.

Ce înseamnă, totuși, a cultiva limba/vorbirea?

Pămîntul și natura care-l îmbrățișează și pe care omul le cultivă pentru a obține fructe¹ mai multe și de o calitate mai bună a existat și înainte de om. Omul însă

1 Aici: tot ce posedă/produce natura.

apare doar odată cu vorbirea. Versetul biblic *La început a fost cuvîntul* nu se referă atît la momentul în care a apărut vorbirea, limba, cît mai ales la modul în care Dumnezeu s-a arătat omului: prin cuvînt – adevăr confirmat și de întregul verset care deschide Evanghelia după Ioan: *La început era Cuvîntul, și Cuvîntul era cu Dumnezeu, și Cuvîntul era Dumnezeu* (Ioan, 1:1).

Sugestia este semnificativă reconsiderării conceptului lingvistic despre norma lingvistică și abaterea de la ea, adică *greșala*. Pornind de la teoria lui E. Coșeriu despre limbă și vorbire și conceptul lui R. Barthes despre intertextualitate, lingvista E. Ungureanu avansează o teză demolatoare pentru lingviștii de la catedrele universitare care încă n-au înțeles de ce *Curriculumul de LLR*, în primele două ediții [3, 4], instalează în centrul formării culturii comunicativ-lingvistice a elevilor practica funcțională a limbii, și nu materiile lingvistice, reconvertindu-l pe acesta la ediția a treia [5] în ceea ce a fost pînă la reforma școlară *Programa de limba și literatura română*: o prescripție indiscutabilă de a învăța doar *norma* limbii, *greșala* fiind considerată mai că nu o făcătură a diavolului, iar vorbirea – mediul în care apar greșelile de limbă. Astfel, lingvista afirmă: ”Greșeala face parte din vorbire și scriere, fiind opusul a ceea ce numim norma limbii, corectitudinea, recomandarea dată de dicționar, prin urmare este un fenomen firesc, dialectic în evoluția limbii. Fără greșeală ar fi inutilă categoria de corectitudine!” [6].

Caracterul firesc al greșelii în vorbire și scriere, pentru care pledează autorul citat, anulează fără drept de apel proiectul de standarde la limba și literatura română din 2010, care acordă prioritate standardelor de conținut (învățării normei lingvistice în formula celor patru sisteme ale limbii), și pune problema readucerii în școală a *Standardelor educației lingvistice și literare* [7], concepute pe sisteme de competențe comunicativ-lingvistice, structurate pe cele patru deprinderi (=competențe generale) de format în anii de școlaritate, și care reprezintă nucleul culturii comunicativ-lingvistice a fiecărui vorbitor la momentul absolvirii școlii medii generale (a gimnaziului): *înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea, citirea*.

Deși fenomenele care determină și sînt deci indispensabile cultivării vorbirii sînt *norma* și *greșala*, teoria și practica predării-învățării limbii (în actualitate – *educația lingvistică*) la toate treptele de învățămînt acordă prioritate normei. *Norma* este întemeiată epistemologic, teoretic, metodologic și praxiologic. *Greșala* nu este definită nici într-un fel, ea fiind considerată, în cel mai bun caz, un reziduu al cunoașterii bazate pe normă, iar de cele mai multe ori – un element patogen al vorbirii inculte, o infecție socio-culturală (precum e taxată vorbirea neîngrijită a majorității populației de origine română de la noi). Și nu cred că există lingvist sau profesor de română care să nu viseze un timp cînd victoria normei asupra greșelii va fi definitivă. Greșala

însă prezintă un fenomen epistemic, nu numai praxiologic, care ar trebui respectat în deplinătatea valorii sale și studiat la modul serios, adică la fel ca și norma, căci valoarea sa constă nu numai în faptul de a indica cum nu este bine să vorbești, ci și numeroase conotații capabile să dezvăluie esența ființei spirituale a vorbitorului.

În anul cînd am trecut pentru prima oară Prutul, am fost și oaspete al unui profesor care-și avea casa la marginea unui sat din jud. Botoșani. Atunci am putut constata că *românii* din acest sat vorbesc exact așa cum vorbeau părinții mei *moldoveni* înainte de a intra în sate radioul și ziarele sovietice, șoferii și tractoriștii școliți la cursuri în limba rusă. La fel ca și părinții mei vorbeau și copiii botoșeneni, care pășteau cîrlanii pe toloacă, la fel erau iarba și căcărezele de pe toloacă, ca și pe toloaca din satul meu, în copilăria mea.

Apoi, în anul sfîrșitului de mileniu, aflîndu-mă la un stagiul de specializare la Cluj, am avut ocazia să fac o vizită scurtă la bunică unui coleg localnic, într-un sat de lîngă Cluj. Fiind eu originar dintr-un sat de pe malul Nistrului, din apropierea Cetății Albe, imediat cum am pășit pragul ușii, am fost șocat de mirosul casei: acesta era exact ca mirosul casei părintești. A doua minune s-a făcut în momentul în care bătrîna a început să vorbească: cele mai multe cuvinte le pronunța exact ca și mama mea, și cuvintele ei erau structurate în propoziții aproape exact ca și în satul meu de pe malul Nistrului, înconjurat de sate ucrainenești.

În raport cu norma, și vorbirea mamei mele, și vorbirea bătrînei din satul clujean reprezintă abateri de la aceasta. Dar tocmai aceste abateri, poate mai mult decît unitatea abstractă a limbii literare române, vădește unitatea națiunii din toate teritoriile populate de români, incluzînd satul meu.

Or, cheștiunea normei și erorii în lingvistică și în educația lingvistică mai urmează a fi cercetată, categoriile date posibil să aibă aceeași valoare epistemică ca și *Fîrtatul* și *Nefîrtatul* în mitologia română [8], ca și *tărîmurile* (pămîntul) și *tăriile* (cerul) în *Meșterul Manole* al lui L. Blaga.

Scriitorii, mai mult sau mai puțin conștient, mențin unitatea limbii române nu doar prin norma literară a operei lor, ci și prin valorificarea artistică a abaterii de la normă, a elementelor de grai popular, dialectal și de argou.

Cultivarea limbii, definită cel puțin la nivel teoretic, nu înseamnă desființarea greșelii-abaterii de la normă, ci examinarea acestora în unitate epistemică.

Cultivarea limbii este un concept lingvistic-pedagogic și un sistem de activități comunicativ-lingvistice proiectate și realizate în cadrul educației lingvistice, și nu doar inventarierea, clasificarea și explicarea greșelilor din vorbire. Al doilea obiectiv nu este decît unul din obiectivele generale ale educației lingvistice, nu și scopul acesteia.

Factorii principali ai cultivării limbii sînt, firește, părinții și pedagogii.

Capacitatea părinților/a familiei de a cultiva vorbirea copiilor este condiționată de tradiția spirituală familială (care dispare), de studiile și cultura comunicativ-lingvistică a membrilor familiei (care este tot mai săracă), de starea materială a familiei, de statutul social, de cultura economică etc., dar, mai ales, de atitudinea familiei față de educație, deci de cultura pedagogică. Valorile ultimelor două caracteristici sînt denunțate de un sondaj recent, care arată că moldovenii acordă pentru educație mai puțin de un procent din buget și cca 47% pentru procurarea alimentelor.

La cele trei trepte, de cultivarea vorbirii copiilor și elevilor se ocupă, în mod special, educatorul din gîdinițe, învățătorul, profesorul de limba și literatura română. Gradul sau nivelul de cultură a vorbirii fiecărui copil și elev este reglementat de curriculumul de limba și literatura română și de standardele educației lingvistice.

Se consideră că și celelalte cadre didactice ar fi responsabile de cultura vorbirii copiilor și elevilor, dar acest lucru nu este reglementat nici într-un fel, atît la faza formării profesionale inițiale a acestora, cît și în perioada activității profesionale. Cadrele didactice, de ex., nici chiar cele de limba și literatura română, nu sînt supuse atestării la criteriul *cultura vorbirii*. Pentru evaluarea la acest parametru nu există o concepție și o metodologie specifică, nu există nici specialiști care să o facă. Mai mult, formarea comunicativ-lingvistică a studenților filologi se consideră realizată prin orice curs predat la facultate, de cele mai multe ori studenții pedagogi nu sînt instruiți cum să elaboreze tipurile de texte prevăzute a fi redactate de către elevi conform standardelor educației lingvistice, nemaivorbind de formarea competenței de vorbire în orice situație de viață, nu doar în sălile de clasă. Se consumă mult timp didactic pentru a-i iniția pe studenți în domeniul tehnicilor educaționale numite moderne generale, neglijîndu-se metodele-procedeele-formele-mijloacele specifice disciplinei școlare pentru care sînt formați. Universitarii continuă să discute ce materii urmează a fi predate în mod obligatoriu studenților pedagogi, avantajajii fiind, de regulă, cei cu posturi de conducere sau, mai rar, ”monștrii sacri”, și deloc – începătorii.

Sînt ignorate unicele criterii de evaluare școlară a competențelor comunicativ-lingvistice și literare-lectorale [9] sau, nefiind universitarii care predau metodică limbii și literaturii calificați științific în pedagogie, ci în filologie, sînt inventate criterii nefondate științific, aplicabile, în cel mai bun caz, evaluării volumului de informație (și nu de cunoștințe, acestea fiind o formație a elevului), nu și întregii competențe (reprezentînd o unitate indistructibilă și inseparabilă de cunoștințe-capacități-atitudini), trăsături caracteriale specifice elevului vorbitor și cititor, comportamentelor comu-

nicațiv-lingvistice și literare-lectorale ale acestora și aptitudinilor în domeniu.

Dar cea mai mare lacună a învățămîntului modern în planul comunicării (și nu numai) este cea a principiilor gîndirii. Doar învățămîntul din antichitatea greacă, romană, orientală, hindusă, tibetană și confuciană îi învăța pe elevi principiile gîndirii, căci lumea era percepută și gîndită global, iar pedagogia era parte integrantă a filozofiei. Separarea pedagogiei de filozofie a condus la pragmatizarea excesivă a pedagogiei și la teoretizarea și sihastrizarea filozofiei. Și poate că cea mai mare pierdere în urma divorțului pedagogiei și filozofiei a fost și rămîne a fi deconstrucția unității limbii și vorbirii prin studiul și învățarea separată a limbii de gîndire, căci în școala contemporană gîndirea (filozofia, epistemologia, logica) nu se mai predă. Și dacă în școală (primară, secundară, în liceu și la facultate) nu se predă gîndirea, calitatea acesteia nici nu este evaluată. Iar dacă nu este predată-învățată-evaluată gîndirea, nu este predată-învățată-evaluată nici limba/limbajul/vorbirea cadrelor didactice.

Cercul gîndirii-vorbirii culte s-a închis. Orice închidere a cunoașterii/formării/dezvoltării umane ar trebui apreciată ca act de corupere a ființei umane, a identității sale în formare, căci corupția, chiar și conform dicționarului explicative, nu este doar un fenomen socio-economic, ci și unul socio-intelectual și spiritual. Azi tot mai des se afirmă despre corupere și autocorupere, autocorupt fiind nu doar cel care ia mită ci și cel care-și cultivă o personalitate coruptă sau coruptibilă – fie prin acceptarea corupției ca fenomen indestructibil, fie prin cultivarea, activă sau pasivă, a trăsăturilor care conduc la constituirea unei personalități coruptibile, precum lenea, minciuna, lașitatea, conformismul, utilizarea ilicită a unui bun străin sau aspirația la valori străine, nemeritate etc.

Factorii care țin cercul gîndirii-vorbirii închis preferă să nu se denunțe ca atare, de cele mai multe ori camuflîndu-se în politicieni care pledează înfocat despre importanța limbii ”de stat” doar pentru a-și crește capitalul politic; în ”naționaliști” cu pronunție ca la București și cu anumite profituri de pe urma ajutoarelor venite în sprijinul cultivării limbii române în spațiul basarabean; în șefi și șefuleți, care mimează grija pentru cultura vorbirii doar pentru a fi percepuți pozitiv de către șefii în subordinea cărora se află sau de către oamenii de cultură veritabili; în fine, de către un număr de cadre didactice de la catedrele universitare, care, fie că nicidecum nu-și pot depăși viziunea lingvistică clasică asupra predării-învățării limbii în instituțiile de învățămînt, considerînd că doar predarea-învățarea/studiul norme lingvistice poate asigura adevărata cultură a vorbirii, fie că le lipsește orice viziune în acest domeniu, mulțumindu-se să adere oportun la cea sprijinită oficial.

Cultivarea vorbirii, datorită unității sale cu cultivarea gîndirii (educația intelectuală, filozofică etc.), nu

mai poate fi considerată o acțiune similară reparației încălțăminte sau a umbrelor. *Cultivarea vorbirii este un proces definitoriu devenirii întru ființa umană.* Renunțarea la cultivarea vorbirii se identifică cu renunțarea la devenirea omului ca om – la cultivarea sa ca ființă intelectuală și ființă spirituală, menținându-i-se doar calitatea de ființă biologică, identificabilă cu cea a oricărui animal sau gîză.

Așadar, *cultivarea vorbirii* (orale și scrise):

- este o activitate definitorie formării-existenței ființei umane;
- este unul din tipurile de educație fundamentală;
- își stabilește ca obiective-finalități formarea-dezvoltarea competențelor comunicativ-lingvistice, trăsăturilor de caracter specifice realizării comunicării culte, comportamentelor comunicative culte și a aptitudinilor pentru elaborarea-crearea unei comunicări culte, inclusiv în domeniul literar-artistic;
- valorifică conținuturi identificabile cu sistemul general al limbii, practica funcțională a limbii (vorbirea) și cu toate tipurile de comunicare, inclusiv cu cea artistic-estetică;
- operează cu metodologii specifice formării-dezvoltării vorbirii culte (competențe-trăsături de personalitate-comportamente-aptitudini), însușirii principiilor, normelor, tipurilor și formelor de comunicare;
- utilizează un limbaj specific – metalimbajul comunicării, marcat puternic de sistemul de categorii ale educației lingvistice.

Atestarea cadrelor didactice însă nu ia în considerație aceste principii, norme și cerințe, care fac referențialul profesorului de limba și literatura română, și nu numai al acestuia [10].

Se constată astfel că de cultura vorbirii cadrelor didactice nu se îngrijește nimeni; ea nu este luată în considerație la atestarea acestora, ca și a managerilor școlari [11].

Absența unor criterii întemeiate științific de evaluare a succesului școlar și a prestației profesionale face din atestarea cadrelor didactice un domeniu ce se pretează corupției în măsură mai mare chiar decît domeniul evaluării școlare finale, deoarece în cazul atestării cadrelor didactice nucleul corupției este implicat actelor normative conform cărora aceasta se desfășoară.

Astfel, noua metodologie de atestare, la cererea noastră, a fost caracterizată de un manager școlar de rang rațional drept ”confuză, care creează oportunități de corupere (formări obligatorii, dar irelevante, neclarități în acumularea de credite, ore demonstrative de paradă, rapoarte de autoevaluare plagiate, multe dintre ele elaborate prin birourile IȘE sau ME și vîndute la prețuri de piață) etc., etc.”.

Concluzia practicianului este confirmată de art. 42 al *Regulamentului de atestare*, care prevede recenzarea lucrărilor pentru tezele la grad didactic la catedre. Dar nici la o catedră universitară de limba/literatura română de la noi cursurile de metodica limbii și metodica literaturii nu sînt predate de doctori în pedagogie, ci de doctori în filologie sau, cel mai adesea, de către începători fără titlu științific, de unde devine clar că germenii corupției în cadrul atestării cadrelor didactice de limba și literatura română începe cu incompetența pedagogică a celor angajați în structurile atestării, acest fenomen fiind prevăzut chiar de regulamentul atestării.

Un aspect pozitiv al *Regulamentului de atestare* este structurarea cerințelor față de cadrele didactice atît dinspre materiile predate, teoria și metodologia instruirii-educației, cît și dinspre succesul școlar al elevilor instruiți de către cadrul didactic atestat. Astfel, *Regulamentul de atestare*, prin Anexa 7, cere ”dovezi ale progresului școlar al elevilor”.

Dar în lipsa/ignorarea criteriilor științifice de evaluare a nivelurilor de educație lingvistică și literară a elevilor, acestea sînt formulate de autorii filologi ai standardelor EL/ELA. Autorii filologi ai standardelor EL-ELA – dar și ai *Regulamentului de atestare*, presupun, n-au realizat în viața lor o cercetare pedagogică, iar produsul elaborat n-a fost vreodată acreditat științific și praxiologic.

În concluzie, nivelul de cultivare a vorbirii în limba română în spațiul comunicațional intrariveran Prut-Nistru nu este explicat epistemic, nu este reglementat pedagogic în aspect teoretic, metodologic și praxiologic, iar învățămîntul din R.Moldova nu creează factorii educaționali responsabili de cultura vorbirii populației. Drept consecință, aceste condiții de comunicare în limba maternă fiind esențiale, persistența lor alimentează incultura comunicativ-lingvistică din toate domeniile vieții publice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Kant I. *Tratat de pedagogie*. Religia în limitele rațiunii. Iași: Aurora SRL, 1998.
2. Noica C. *Cuvînt împreună despre rostirea românașă*. București: Eminescu, 1987.
3. *Limba și literatura română*. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)/MEȘ; CNCE; Vl.Pâslaru (coord.), V.Goraș-Postică, M.Hadîrcă ș.a. Iași: Dosoftei, 2000; Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal. *Limba și comunicare*. Limba și literatura română. /MEȘ; CNCE; Vl.Pâslaru (coord.), V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA. Ed. Cartier, 1999.
4. *Limba și literatura română*. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)/

- MET; CNCE; Vl. Pâslaru (coord.), V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006; Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal. Limbă și comunicare. Limba și literatura română/MET; CNCE; Vl. Pâslaru (coord.), V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006.
5. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a/ME; A. Ghicov (coord.), T. Cartaleanu, O. Cosovan ș.a. Chișinău: Lyceum, 2010; Curriculum Național. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a IX-a – a XII-a/ME. Chișinău: Știința, 2010.
 6. Ungureanu E. Omul fără limbaj ar fi un animal obișnuit. www.asm.md (vizitat 20.10.13). A se

vedea și: E. Ungureanu. Hypertextul și omniprezența hyperlinkului sau hypertextul pe înțelesul tuturor. În: *Rev. Metaliteratura*, 2013, nr. 1-2(32), p. 86-98.

7. Standarde educaționale la disciplinele școlare din învățământul primar, gimnazial și liceal/MET. Chișinău, 2004, p. 32-40.
8. Vulcănescu R. Mitologie română. București: Editura Academiei Române, 1985.
9. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
10. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice. www.min.edu
11. Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere. www.min.edu



Iuliana TIOSA

doctorandă, lector, UPS Ion Creangă

Autoevaluarea competenței de comunicare

Rezumat: Articolul cercetează autoevaluarea competenței de comunicare, pornind de la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. În acest context, se pune accentul pe aspectul informativ, transparent și coerent al documentului în cauză. Se scoate în evidență însemnătatea acestui document pentru predarea limbilor străine și sînt enumerate părerile și criticile existente la acest capitol. De mare importanță sînt următoarele componente: competența strategică, competența lingvistică, competența pragmatică, competența socioculturală și activitățile comunicative.

Obiectivul major al articolului este de a elucidă următoarele întrebări: Ce este, de fapt, competența de comunicare? Din ce subcompetențe este alcătuită? Ce model strategic ar fi binevenit în timpul autoevaluării? Ce cuprind competența lingvistică și cea pragmatică? Datorită căror descriptori pot fi autoevaluate? Cum este definită competența socioculturală? Avînd la bază cerințele CECRL privind nivelurile limbii străine, s-a încercat explicitarea tuturor elementelor, obiectivelor, subcompetențelor ce țin nemijlocit de competența de comunicare la nivelul B2.

Summary: The article researches the self-assessment of the communicative competence. The Common European Framework of Reference for Languages constitutes the starting point. As a consequence, the stress is laid on the informative, clear and coherent aspect of this document. Following, the importance of this document in Teaching Foreign Languages is emphasized and the opinions and the critics on this topic are enumerated. Of a great importance seem to be the following components: the strategic competence, the linguistic competence, the pragmatic competence, the sociocultural competence and the communicative activities. The main objective of this article is the elucidation of the following questions: What does, in fact, the communicative competence mean? Of what sub-competences is it made of? What strategic pattern would be indicated while self-assessing? What does the linguistic and the pragmatic competence embody? Due to which descriptors can it be self-assessed? How can the socio-linguistic competence be defined? On the basis of the requirements of CEFRL, concerning the levels of the Foreign Language, an attempt has been made to explain all the elements, objectives, sub-competences, which refer to the communicative competence at the B2 level.

Keywords: The self-assessment of the communicative competence, the Common European Framework of Reference for Languages, level B2, the strategic competence, the linguistic competence, the pragmatic competence, the sociocultural competence, the communicative activities.

În societatea contemporană, multilingvă și mereu în schimbare, limbile străine au o însemnătate majoră. Odată cu amplificarea mobilității persoanelor, nu doar a crescut interesul față de învățarea limbilor străine, ci și a devenit mai stringentă necesitatea unui sistem de calificare în domeniu.

După fondarea Uniunii Europene, instituirea unui cadru european comun de referință s-a pus în discuție ca o

problemă de primă importanță. Privită ca uniune multilingvă, aceasta trebuie să înalțeze un standard al limbii, unde fiecare își va găsi locul adecvat, se va raporta la un anumit nivel, își va putea descrie competențele legate de posedarea unei limbi străine.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: *Învățare, Predare, Evaluare* (CECRL) este un document al Consiliului Europei, publicat în 2001, definind nivelurile de stăpânire a unei limbi străine, în funcție de „ce știi să faci”, în diferite domenii de competență. Aceste niveluri constituie, în prezent, un punct de referință pentru învățarea și predarea limbilor (http://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referință_pentru_Limbi). Cadrul comun are scopul de a facilita cooperarea între instituțiile de învățămînt din diferite țări, de a recunoaște calificările acestor țări, avînd la temelie o bază solidă, un standard comun, și de a contribui la o coordonare a învățătorilor, autorilor de curs, instituțiilor ce dau certificate, autorităților responsabile de învățare și a celor care vor să învețe o limbă străină. Anume din acest motiv documentul dat trebuie să fie informativ, transparent și coerent:

- **Informativ** înseamnă prezentarea întregului spectru de cunoștințe în domeniul limbii și a posibilităților de întrebuintare interculturală a acestora, avînd puncte de reper pentru clasificarea progreselor de asimilare a unei limbi străine.
- **Transparent** înseamnă că informația trebuie să fie clar și explicit formulată, să fie accesibilă și ușor de înțeles de către utilizatori.
- **Coerent** înseamnă aici că în descrierea din CECRL trebuie să existe o relație logică între necesități, obiective, conținuturi, materiale.

În ceea ce privește CECRL, există foarte multe opinii controversate, critici. Voi enumera aici doar cîteva, cu referință nemijlocită la tema articolului.

Bausch (2003) afirmă că CECRL contribuie esențial la asigurarea calității și dezvoltării domeniului comun de învățare și predare a limbilor străine, asigurînd transparență, coerență și comparabilitate mai ales cu privire la metodele de măsurare a competențelor lingvistice.

Christ (2003) este de părere că utilizarea, în CECRL, a formei *studentul poate* ar fi prea revoluționară pentru măsurarea rezultatelor și evaluarea lor, deoarece descrie ceea ce a acumulat un student, în loc să arate ce nu poate sau cîte greșeli comite. Această abordare nu are un caracter holistic, fiind aplicată într-un număr anumit de domenii (cu subcompetențe), prin intermediul formulării pozitive și gradate a descriptorilor.

Harsch (2007) susține că CECRL combină evaluarea efectuată de către profesor cu cea realizată de studenții înșiși, această legătură devenind una importantă pentru o autoevaluare autentică, fiind un element motivațional și orientativ în procesul de învățare.

Din CECRL aflăm că studentul/elevul la nivelul

B2, ca să participe la conversație, trebuie să poată: *să comunice cu un grad de spontaneitate și de fluență care fac posibilă participarea normală la o conversație cu interlocutori nativi; să participe activ la o conversație în situații familiare, exprimîndu-se și susținîndu-și opiniile; iar pentru un discurs oral: să prezinte descrieri clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul lui de interes; să dezvolte un punct de vedere pe o temă de actualitate, arătînd avantajele și dezavantajele diferitelor opțiuni.* (Europass/European language levels-Self Assessment Grid.pdf)

Conceptul *competența de comunicare* a apărut în anii 70 ai secolului trecut datorită lucrărilor lui Chomsky (1960-1970), într-o perioadă a schimbărilor majore în didactica limbilor străine. Habermas și Luhmann (1971), Dell Hymes (1971), Canale și Swain (1980), Harley și Bachmann (1990), North, McNamara, Palmer (1996) au modificat această noțiune, atribuindu-i, pe bună dreptate, modele, tehnici, strategii, concepte, categorii, subcompetențe (Schneider/North 2000). Făcînd o totalizare și luînd în considerație specificul contextului nostru (studentul învață limba germană de la abecedar, avînd foarte puține contacte cu vorbitorii nativi etc.), putem concluziona: competența de comunicare înseamnă, în sens direct, a putea vorbi în limba străină la o anumită temă, a explica oral un oarecare fenomen, a întreține o discuție. Pentru competența de comunicare, care poate fi autoevaluată, de mare importanță par a fi componentele care o alcătuiesc: *competența strategică, competența lingvistică, competența pragmatică, competența socioculturală și activitățile comunicative.*

Pentru clasificarea **strategiilor** de învățare, îndeosebi de relevante sînt două domenii, care fac cu putință această clasificare: a) *psihologia învățării*: un studiu realizat de Mandl/Friedrich (1992) ne prezintă o imagine de ansamblu referitoare la principalele abordări asupra problemei în cauză, iar Wuttke (1999) ne oferă o analiză a relațiilor dintre strategii și motivație în timpul învățării autonome; b) *cercetarea limbilor străine*: contribuții fundamentale în domeniul limbilor străine la clasificarea și descrierea strategiilor aparțin lui Faerch/Kasper (1984), Wenden (1987), Oxford (1990), O'Malley/Chamot (1990). În spațiul german explicații critice la noțiunea de strategie au fost făcute de către Zimmermann (1997) și Neveling (2004).

Zimmermann (1997) deosebește 3 tipuri de definiții, în acestea încadrîndu-se cu succes și definițiile altor autori:

1. Strategiile sînt acțiuni/secvențe de acțiuni efectuate pentru a atinge un anumit scop (Oxford (1990), Mandl/Friedrich (1992)).
2. Strategiile sînt programe de acțiune, bazate pe anumite ipoteze, reguli precise (Faerch/Kasper (1984), Clauß (1986), Lompschere (1992), Cohen (1998)).
3. Strategiile sînt constructe multidimensionale, care în același timp conțin o dimensiune in-

teractivă, cognitivă și metacognitivă (Wenden (1987)).

Aceste 3 tipuri accentuează diferite aspecte ale strategiilor, dar și se completează reciproc. Trăsăturile importante ale strategiilor sînt: opționalitate, scop și planificare (Neveling 2004).

Teoria constructivistă a învățării scoate în evidență faptul că strategiile reprezintă o legătură sistematică de măsuri unice (Rampillon (1985)), numite în psiholingvistica rusă *operațiuni*. Strategia structurează operațiunile, care, în final, conduc la realizarea acțiunii.

Wendt (1993) este de părere că strategiile sînt struc-

turi fundamentale, viabile și interiorizate (mai mult sau mai puțin) ale acțiunilor spirituale și materiale, dimensionate cognitiv și afectiv. Lompscher (1992) adaugă că strategiile mai pot fi simple sau complexe, realizate conștient sau inconștient.

În finalul analizei materialelor despre strategiile de învățare, voi prezenta un model. Elaborat în anul 1983 de către savanții Faerch și Kasper, modelul a fost completat cu 4 rubrici de către Bachmann (1989). Acest model este reușit tocmai datorită faptului că a combinat toate sferile competenței strategice, fiind ușor de adaptat la contextul nostru.

Tabelul 1. *Sferele competenței strategice*

	Recepție	Producere	Interacțiune
Planificare	Procesul de construire a structurilor	A se pregăti/a repeta	
Executare	A elabora concluzii	A compensa	Schimb de rol A coopera A cere ajutor
Evaluare/Reparare	A testa ipoteze/a revizui/a monitoriza	A monitoriza și a se autocorecta	A cere explicație Corectare comunicativă

Competența **lingvistică** cuprinde toate elementele ce țin nemijlocit de limbă: posedarea vocabularului necesar, regulile gramaticale, pronunțarea, ortografia. Cu alte cuvinte, ceea ce trebuie să știe un student cînd învață o limbă străină.

Tabelul 2. *Competența lingvistică*

Competența lingvistică	
Domeniul <i>A ști</i>	<u>Spectrul general</u> Domeniul morfologic (la nivelul B2 studentul trebuie să știe: verbele tranzitive/intranzitive; verbele personale/impersonale; verbe cu prefixe separabile/inseparabile; verbele ce exprimă acțiune, stare, proces; verbele modale; verbe ajutătoare; substantivele concrete/abstracte; genul substantivelor; numărul substantivelor; declinarea substantivelor; articolul hotărît/nehotărît, declinarea articolului; declinarea adjectivului, gradele de comparație ale adjectivelor și adverbilor; pronumele personal, reflexiv, reciproc, posesiv, demonstrativ, interogativ, relativ, nehotărît; pronumele adverbial; particulele; prepozițiile, conjuncțiile/subjuncțiile. <u>Domeniul sintactic</u> (la nivelul B2 studentul trebuie să știe: predicatul simplu/nominal; subiectul; propoziții principale și propoziții subordonate; topica în propoziția principală și în cea subordonată; fraza formată prin coordonare și prin subordonare). <u>Domeniul lexicologic</u> (la nivelul B2 studentul trebuie să știe: cuvinte tematice, noțiuni, cuvinte împrumutate, internaționalisme, cuvinte compuse (un fenomen specific limbii germane: regulile de formare a acestor cuvinte), îmbinări de cuvinte, expresii idiomatice, frazeologisme, sinonime, antonime, omonime, figuri de stil).
Acuratețe Corectitudi- dine	Acuratețea gramaticală Controlul vocabularului Controlul fonetic Controlul ortografic (limba este un organism viu, care suferă schimbări. Limba germană nu este o excepție. Regulile ortografice le găsiți în dicționarele specifice. Îndeosebi de recomandat este DUDEN).

După Thomas (1983), competența *pragmatică* este abilitatea de a folosi limba efectiv într-o ordine, urmărind un anumit scop, și de a înțelege limba într-un context. Deci competenței pragmatice îi sînt atribuite, în general, cunoașterea principiilor și regulilor activității de vorbire și capacitatea de a realiza aceste activități de vorbire într-un anumit context. Din context face parte mediul, dispoziția și intenția vorbitorului, relația lui cu ascultătorul, repertoriul lor cognitiv comun.

Al doilea domeniu al capacității pragmatice este competența de a ține un *discurs*. Această competență cuprinde

cunoștințele despre regulile unui discurs, genul textului, cât și abilitatea de a structura *coerent* și *logic* un discurs.

Abilitatea de a se adapta contextului în calitate de narator sau ascultător ori de a acționa adecvat la schimbările de situație a fost numită de către Schneider/North (2000) *flexibilitate*. Studentul trebuie să fie flexibil, dacă discursul ia o altă întorsătură; dacă în discurs apare ceva imprevizibil. Aceasta impune o atenție sporită din partea tuturor, un interes comun și un simț strategic bine dezvoltat.

În timpul unui discurs susținut în limba străină e ușor de observat cât de greu e să alegi cuvântul sau expresia potrivită pentru un anumit context. Deci, vorbitorul trebuie să-și formuleze discursul corect din punct de vedere gramatical, dar *precis* și adecvat din punct de vedere semantic. Cel care ține un discurs în limba străină trebuie neapărat să consulte dicționarul explicativ, care-l va ajuta în acest sens.

Un alt punct important la nivelul B2 este *fluența*. Fulcher (1993) dă noțiunea de vorbire fluentă: cineva poate spune ceea ce vrea el, dar nu caută prea mult cuvintele; reacționează spontan și măsurat, știe să lege și să mențină o conversație cu alții. Dar la aceasta se mai alătură și partea tehnică: tempoul de vorbire, durata, pauzele făcute pot fi măsurate. În multe teste această durată este criticată. Fulcher însă argumentează că acest fenomen apare chiar și la vorbitorii nativi, deoarece e legat nemijlocit de alegerea vocabularului necesar. Eu sînt întru totul de acord cu Fulcher și mențin ideea că tempoul e secundar, că este o particularitate a noastră ca indivizi cu capacități diferite. Chiar mai bine ar fi să vorbești mai lent, dar în schimb – tematic, coerent și precis. Ca o totalizare a celor spuse mai sus, principalele elemente ale competenței pragmatice sînt: *fluența; flexibilitatea; precizia; coerența; desfășurarea tematică*.

Competența *socioculturală* nu se deosebește în mod evident de competența pragmatică. În literatura de specialitate sînt multe taxonomii și concepte referitoare la această competență și la faptul dacă ea poate fi evaluată. Mulți savanți au opinii diferite privind această competență balansînd între abordarea sociolingvistică și cea interculturală. Cred că ar fi corect să îmbinăm propunerile existente.

Competența socială se referă la raportul dintre cadrul social și particularitățile culturale, cum sînt tradițiile, moravurile, mentalitățile. (<http://dexonline.ro/definitie/sociocultural>). Euristic putem defini această competență prin intermediul a trei componente de bază.

- Cunoașterea socioculturală cuprinde cunoștințe despre valori, norme, convenții. Cu alte cuvinte, oricine învață o limbă străină trebuie să aibă un minimum de cunoștințe generale despre societatea, cultura, economia și istoria țărilor unde se vorbește această limbă. Studentul trebuie să

diferențieze aceste noțiuni și trebuie să cunoască unii factori, care îi vor permite pe viitor să înțeleagă sugestiile, aluziile sau ironia;

- Competența sociolingvistică cere cunoașterea capacităților necesare pentru a domina dimensiunea socială a utilizării limbii. Ea presupune stăpînirea mărcilor lingvistice ale relațiilor sociale, a regulilor de politețe specifice poporului, a structurilor idiomatice, a diferitelor registre, dialecte. (sursa: Nivel prag: pentru învățarea limbii române ca limbă străină. Chiar dacă noțiunea a fost dată pentru limba română, poate fi adaptată cu succes la orice altă limbă).
- Competența interculturală, care îl va ajuta pe student să se simtă sigur într-o cultură străină, să se comporte natural, să nu încalce tabuurile, să evite neînțelegerile, să participe activ la viața culturală. Cuvinte-cheie pentru această competență sînt *toleranță, empatie, curiozitate, acceptarea fenomenului străin, depășirea stereotipurilor*.

Activitățile de comunicare au fost clasificate în diferite categorii (Schneider/North 2000): Breen/Candlin (1980) le numea abilități de bază și le vedea împărțite în 3 categorii: interpretare, negociere și exprimare. Brumfit (1984) le numește activități majore grupate în 3 categorii: comprehensiune, conversație și vorbire desfășurată. North și alții (1992) le împarte în macroabilități, unde fiecare are anumite activități: recepția (a vedea, a auzi, a citi); producerea (prezentări, scrisori, rapoarte); prelucrarea (a auzi și a face notițe, a citi și a sintetiza, a interpreta, a traduce).

Pentru autoevaluarea competenței de comunicare, relevante sînt 3 domenii: recepția informației, interacțiunea și producerea (vezi *Tabelul 3*).

Obiectivul major al acestui articol a fost descrierea procesului de autoevaluare a competenței de comunicare, elucidînd următoarele întrebări: Ce este, de fapt, competența de comunicare? Din ce subcompetențe este alcătuită? Datorită căror descriptori poate fi autoevaluată? Avînd la bază cerințele CCRE privind nivelurile limbii străine, s-a încercat explicitarea tuturor elementelor, obiectivelor, subcompetențelor, ce țin nemijlocit de competența de comunicare la nivelul B2. Mulți didacticieni din domeniul limbilor străine (Siebert, Lindemann, Wolff, Wendt, Rusch, Müller, Meixner, Bleyhl, Rampillon, Schmidt, Donnerstag, Bosenius, Leupold, Caspari, Stegu) – care pledează pentru teoria constructivistă de învățare, ale căror cuvinte-cheie sînt *învățarea autonomă, autoevaluarea, responsabilitate personală, învățarea centrată pe elev, diferite modele și tehnici de învățare, învățarea ca un proces constructiv* – sînt de părerea că autoevaluarea este un proces complex: studenții au posibilitatea să-și controleze și să-și aprecieze nivelul de cunoștințe și competențe.

Tabelul 3. *Autoevaluarea competenței de comunicare*

Recepție		
A auzi o informație la lecție, un discurs, referat, raport în timpul seminarului, o emisiune la radio, la casetofon; prezentări, lecturi, instrucții, proiecte. A auzi și a vedea un film, o emisiune, un program. A citi informația.		
Interacțiune		Producere
Tranzacțional	Întâlniri cu diferite personalități, cu vorbitorii nativi, în cadrul proiectelor, în cadrul schimbului de studenți; Schimb de informații; Interviuri; Convorbiri telefonice	Prezentări formale (a te prezenta, a prezenta pe cineva; în timpul interviului a pune corect întrebări, a întreține o discuție, a fi pregătit pentru un eventual schimb de roluri, a ține un discurs)
Creativ, interpersonal	Conversație	Descriere Narațiunea și interpretarea experienței proprii
Evaluativ, a rezolva probleme	Discuție Negociere Conferințe formale	A presupune

Această autoapreciere se referă la procesul de studiu, la obiectul învățării, la însemnătatea sa. Autoevaluarea, deci, ne relatează nu doar despre starea *de facto* a cunoștințelor și abilităților unui student la limba străină, ci este, întâi de toate, foarte importantă pentru dezvoltarea proceselor de învățare. Autoevaluarea cuprinde, în acest caz, *obiectivele* care și le-a pus studentul, *conținuturile* (ce trebuie de învățat), *metodologia* (cum a fost învățat), *rezultatele* și *planificarea* (concluziile și acțiunile pentru viitoarea etapă de învățare).

Sper ca articolul dat să servească drept model de autoevaluare a competenței de comunicare pentru persoanele (de orice vîrstă) care pretind a cunoaște limba germană (model valabil, de fapt, și pentru orice altă limbă străină) la nivelul B2 al CECRL.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct Validation of Self-ratings of Communicative Language Ability. În: *Language Testing* 6/1, 1989. p.14-29.
- Bausch K.-R. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Tübingen: Narr, 2003. p. 30.
- Breen M. P., Candlin C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. În: *Applied Linguistics* 1/2, 1980p.89-112.
- Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Christ H. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 2003. p.61.
- Clauß G. Wörterbuch der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag. 1986
- Cohen A. D. Strategies and Processes in Test Taking and SLA. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- Europass/European language levels-Self Assessment Grid.pdf
- Faerch C./Kasper G. Plans and strategies in foreign language communication. The Interlanguage Studies Bulletin 5/1, 1984. p. 47-118.
- Fulcher G. The Construction and Validation of Rating Scales for Oral Tests in English as a Foreign Language. PhD Thesis. Lancaster: University of Lancaster, 1993. p.123-125.
- Harsch C. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2007. p.305.
- <http://dexonline.ro/definitie/sociocultural>
- http://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referință_pentru_Limbi
- Lompscher J. Lehr-und Lernstrategien im Unterricht-Voraussetzungen und Konsequenzen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. p.95-104.
- Mandl H., Friedrich H. F. Lern-und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe, 1992. p.6.
- Neveling C. Grenzen überschreiten: sprachlich-fachlich-kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). 2004.
- North B. European Language Portfolio: Some Options for a Working Approach to Design Scales for Proficiency. În: *Council of Europe*, 1992. p.158-174.
- Nivel prag: pentru învățarea limbii române ca

limbă străină.

19. O'Malley J. M., Chamot A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
20. Oxford R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House. 1990.
21. Rampillon, Ute(1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, p. 95-113.
22. Schneider, Günther; North, Brian (2000): *Fremdsprachen können-was heißt das?*Chur/Zürich: Verlag Rüegger, p. 25, 33, 36.
23. Thomas, Jenny (1983): *Cross-cultural Pragmatic Failure*. În:Applied Linguistics 4/2, p. 91-112.
24. Wenden, Anita (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, p.6.
25. Wendt, Michael (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Die drei Dimensionen der Lernersprache*. Tübingen: Narr, p.65.
26. Wuttke, Eveline (1999): *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Peter Lang.
27. Zimmermann, Günther (1997): *Anmerkungen zum Strategiekonzept*. În: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther Ismaning: Hueber, p.95-113.



Nelli CECIU

Profesoară de limbă engleză, grad didactic superior, LT "Petru Movilă", mun. Chişinău

Curiosity, competition, competence

Rezumat: Articolul conţine o descriere detaliată a lecţiei prezentări, care solicită de la elevi abilitatea de a-şi exprima ideile în limba engleză, precum şi recapitularea cunoştinţelor acumulate la alte obiecte. Jocul permite participarea simultană a elevilor din diferite clase, ceea ce face competiţia mai captivantă. Formatul lecţiei are un nivel de motivaţie extrem de înalt şi îi implică în activitate pe toţi elevii. Clasa este divizată în două grupuri: echipa participantă şi echipa fanilor. Membrii ambelor grupuri învaţă să colaboreze în echipă, să înţeleagă contribuţia lor la rezultatul final, la victorie, demonstrând un

interes sporit pentru o mai bună cunoaştere a limbii străine, fiind motivaţi să avanseze şi la alte obiecte.

Articolul include un proiect al activităţii, care conţine mai mult de 50 de întrebări, urmate de tot atâtea răspunsuri. De fapt, este un scenariu care poate fi realizat la nivel de gimnaziu şi la cel de liceu în oricare din limbile străine studiate.

Abstract: The article provides clear and detailed description of a lesson-performance, which requires from the pupils ability to express their ideas in English and recollect the material of all other school subjects. The content of the game permits simultaneous participation of pupils from various grades, making competition between them even more interesting. The form of the lesson is extremely motivating and involves 100 % of the students. The class splits into two groups: the game team and the fans' team. Students in both teams learn team work, understanding their contributions to final victory. The teacher's experience shows invariable success and powerful motivation for the students to better learn foreign language and to improve their knowledge in other subjects. The article gives full recipe of the performance, it contains more than 50 questions with answers, practically it is a ready scenario that can be presented in any foreign language both at lyceum and gymnasium levels.

Keywords: Competence, game, motivation, English, performance, competition.

"I have no special talents. I am only passionately curious." (Albert Einstein)

Curiosity, competition, competence. These are three fundamental features of any child's nature. A lesson gains maximum efficiency when the topic of a lesson or extra curriculum activity gives the opportunity to use all three of them.

Such a chance may be gained only in a game. You cannot turn each lesson into a game, but sometimes it is quite possible and advisable.

For several years I have been staging at our lyceum a variant of rather popular game -competition "What? Where? When?". Usually from four to six teams from various forms participate in the performance. Last year the competition involved teams from three lyciums of our city.

While the performance (game, competition – actually it is a combination of all of them) is presented in English (it includes answering the questions, songs, dances and declamation), the questions refer to all areas of knowledge: natural sciences, history, geography, biology, etc.

First of all, an intellectual game stimulates curiosity of students. They are surprised by their own ability to find out and present so many facts in English. Second, the game usually takes place on a stage, so the students train their skills in communicating with large audience, which is not so easy. And third, the game develops a strong feeling of a team work, ability to think critically and compare the opinion of your team mate and your own one. Competitive strive to demonstrate one's competence in any field is an inherent feature of every youth. In this game one has widest opportunity to show both good knowledge and capability to associative thinking while digesting about a hundred of questions.

The experience shows that about two weeks before the performance and another two weeks after it an increased enthusiasm is regularly observed among the majority of students. Certainly, preparation for the game needs serious research and much effort on behalf of the

leading teacher/ teachers. The teacher needs to possess some knowledge in all the subjects involved, but as the questions in general do not surpass the high school level, the major need is enthusiasm. Why does curiosity matter? It keeps the brain active and awake, keeps us open and ready for new ideas, keeps life and learning exciting.

The game "What? Where? When?" consists of 4 or 5 rounds; each round is made of 12 to 15 questions. Between the rounds there are 10 minute breaks. During the breaks the team members and their fan groups present micro concerts, which are also evaluated by the jury. Jury is made of the teachers and some invited guests. In total the performance takes about 90 minutes. The winners usually get sweet prizes and printed certificates.

One of the rounds may be devoted to some event or holiday in the English speaking countries, e.g., The Thanksgiving Day, Christmas, The Columbus Day, etc.

As an example we can consider one game. It had 5 rounds devoted to several areas.

For the 5 rounds about 50 questions (and respective answers) were prepared as bright slides in 'PowerPoint' that were projected onto a screen and accompanied with sound tracks.

THE FIRST ROUND "ARE YOU SMART?" WAS DEVOTED TO NATURAL AND COMPUTER SCIENCES.

There were ten questions with 30 seconds processing time.

1. How many vowels are there in the English language? Name them. (6; *a e i o u y*)
2. What continent is subjected to the world's largest ozone hole? (*Antarctica*)
3. What three terms are represented in Newton's second law of motion $F = ma$? (*Force, mass, acceleration*)
4. What gas do plants absorb from the atmosphere? (*Carbon dioxide*)
5. Name the two longest rivers in the world. (*The Amazon and the Nile*)
6. What is the hardest material in the human body? (*Tooth Enamel*)

7. What's short for "binary digit"? (*Bit*)
8. What do the letters USB stand for in a computer and what is it for? (*USB- Universal Serial Bus is an industry standard that defines the cables, connectors and used for connection, communication and power supply between and electronic devices.*)
9. What are the first six letters on the top row of most computer keyboards in the world? (*QWERTY*)
10. "The quick brown fox jumps over the lazy dog". 50 years ago all English telegraph operators knew this phrase by heart and often used it. Why was this phrase so special?

(This phrase contains all 26 letters of the English alphabet; using it the English operators checked the quality of telegraph communication).

THE SECOND ROUND WAS DEVOTED TO BIOLOGY.

There were 12 questions about animals, their habits and abilities, from a pig to a lion and from an owl to a grizzly bear. Students should state "TRUE" or "FALSE" for each of the 12 questions. Students score 2 points for each correct answer. For every wrong answer 1 point is deducted.

1. The grizzly bear can run as fast as the average horse!! – *True*
2. Cats have been domesticated twice as long as dogs. – *False*
(Cats actually have been domesticated for only

- half as long as dogs.)
3. It is possible to lead a cow upstairs but not downstairs. – *True*
4. Horses usually live for around 50 to 60 years. – *False*
(The modern domestic horse has a life expectancy of 25 to 30 years)
5. Female leopards are about 30% larger than males. – *False*
(Male leopards are about 30% larger than females)

6. A lion can run up to a maximum speed of 80 kilometers per hour. – *True*
 7. Monkeys express affection and pacify others by grooming each other. – *True*
 8. Pigs can only cover a mile in 30 minutes when running at top speed. – *False*
(They can run a mile in 7,5 minutes)
 9. The long whiskers of a seal help them to detect vibrations underwater. – *True*
 10. Tigers have eyes that are the brightest of any other animal in the world. – *True*
 11. Under certain conditions, wolves can hear as far as 20 miles away in the forest. – *False*
(It's 6 miles, not 20 miles!)
- The last question – The Tie-Breaker :
12. A Barn Owl can eat up to mice each year. –

(1000 mice).

And the teacher made a conclusion to the second round: "To all animals anywhere and anytime we must always be good, compassionate and kind".

It is worth reminding that the rounds were separated by 10 minutes breaks, which were filled with mini-concert performances of the fun-groups supporting their teams. Whereas a team consisted only of 6-8 pupils, the performance groups involved from 10 to 20 pupils. Practically the whole class actively participated in singing English songs and reciting English verses or staging small pieces, where text was often written by the students.

While the competing team answered the questions prepared by the teacher, the performance was prepared by the students themselves. These efforts were remembered and discussed long after the performance.

THE THIRD ROUND WAS BASED ON QUESTIONS ON CIVILIZATION, GREAT BRITAIN AND THE USA.

Question 1. Many rulers in the world were given the title of the kings of the Universe. But those were legends and fairy tales. In reality not so long ago there was a queen who ruled over ¼ of the Earth population. What was her name? (*The British Queen Victoria*)

Question 2. Ancient British knights tried to keep their right arm free and ready to fight. What modern rule originated from that habit? (*They have left-side traffic in the UK.*)

Question 3. What does the word "Albion" mean? (*The ancient name for Britain, The Romans connected it with albus, 'white', and referred it to the cliffs of Dover.*)

Question 4. Sir Winston Churchill once said that that woman had earned on crimes more money than any other woman in the World. What is her name? (*Agatha Christie*)

Question 5. If you do this in Russia the people around you wish you health; in Italy the Italians wish you happiness; in the Middle East people clap their hands and make a bow to you. What must you do to cause such a reaction and what do Englishmen tell you in this case? (*You must sneeze. And Englishmen tell you "Bless You!"*.)

Question 6. In 1978 before The World Football Championship in Argentina a very popular English pop music group was asked to write a song for British fans. And even though the British national football team missed those Argentina games, this optimistic song is popular till now. Name the group and the song. (*The group was "Queen". The song – "We Are the Champions"*)

Question 7. Name the USA president who never lived in the White House. (*George Washington, the first president of the USA.*)

Question 8. This city was started on a piece of land purchased for glass beads and a few bottles of rum. Today in this city there are more Italians than in Rome, more Irishmen than in Dublin and more Jews than in Tel-Aviv. What city is it? (*New-York*)

Question 9. When the New-Yorkers are in a hurry and need to reach a place 2 or 3 km away, how do they get there? (*They get there on foot. It is quicker than go by car*)

Question 10. Name the place where bulls and bears constantly make cruel fights. (*Stock Exchange (Broker's board)*)

Question 11. In one American city local librarians arranged a funny exhibition. Among the exhibited various paper pieces the visitors could also see kitchen knives, razor blades, a comb, a watch, keys, lots of pens, different leaves and flowers and what not. All those exhibited objects served as... What? (*Bookmarks*)

Question 12. Once Americans were questioned before holiday. The question was: "What do you want to get as a present for Christmas?" The most popular answer was surprising. What was it? (*"I don't know"*)

THE FOURTH ROUND REPRESENTED EIGHT THINKING PUZZLES RELATED TO BEHAVIORAL PROBLEMS AND TO CREATIVE MATH PROBLEMS.

Question 1. If it takes 85 seconds to boil 2 eggs, how long will it take to boil 3 eggs? (*The same time*)

Question 2. What is greater – 27% of 50 or 50% of 27? (*They are equal*)

Question 3. The cost of the book was \$1 and a half of the book's cost. How much does the book cost? (*\$2*)

Question 4. According to the rules of courtesy – who must go first out of the elevator: a man or a woman? (*The person standing closer to the door goes out first*)

Question 5. You are participating in a race. You overtake the second person.

What position are you in? (*The Second*)

Question 6. Why does the fire bucket have such a conical form? (*To protect from stealing*)

Question 7. Superstitions and prejudices among people are numerous and various. There are people who have bad feelings each time when a month starts on Sunday. What frightens them? (*The 13th day of that*

month will be Friday)

Question 8. What do we all regularly meet but never see off? (*The New Year*)

Yes, sometimes the questions seem to be rather simple. Some rounds stipulated speed answers: 10 second instead of 60. And we must keep in mind that this is not an exam. It is an entertainment.

THE FIFTH ROUND - "WHAT DO YOU KNOW ABOUT THE WORLD?"

The questions of the fifth round were based on sport, its history and traditions. There were 11 questions.

Question 1. The Olympic flag presents 5 rings of different colors: yellow, blue, green, red and black over white background. Why Pierre de Coubertin proposed these very colors for the Olympic flag? (*You will find at least one of these colors in the flag of any country*)

Question 2. Ancient Greeks considered that skill so natural that they never competed in it. They used to say that a man has no culture, if "he can neither read nor...". What skill was implied? (*Swimming*)

Question 3. This prize is made of pure gold and weighs 5 kg. What is the official name of this prize? (*FIFA world cup*)

Question 4. In what sport the speed of the ball is the greatest? (*Golf*)

Question 5. In ancient times these objects were constructed mainly for military purposes. Later they were constructed as administrative objects and elements of trade system. The best ones were constructed by ancient Romans, then by Aztecs, now the best ones are in Germany. What is that? (*Roads*)

Question 6. A symbol of what country was a sea lighthouse? (*A statue of Liberty is a symbol of the USA and it served as a sea lighthouse*)

Question 7. This plant was cultivated thousand years ago by the monks. Its fruit was a part of daily ration of

Moldovan monks. Many centuries ago it was brought from Persia to Greece and from there Roman legions spread it all over the world. We still eat it and call it by the name of another country. What is it? (*A walnut, which we call Greek nut*)

Question 8. This plant has the sweetest juice among all plants – more than 20% of it is sugar. Local people collected that juice and prepared sugar centuries ago. Now it is a national symbol of the country and it is shown on its flag. What country is it? And name the plant. (*Canada, Sugar maple*)

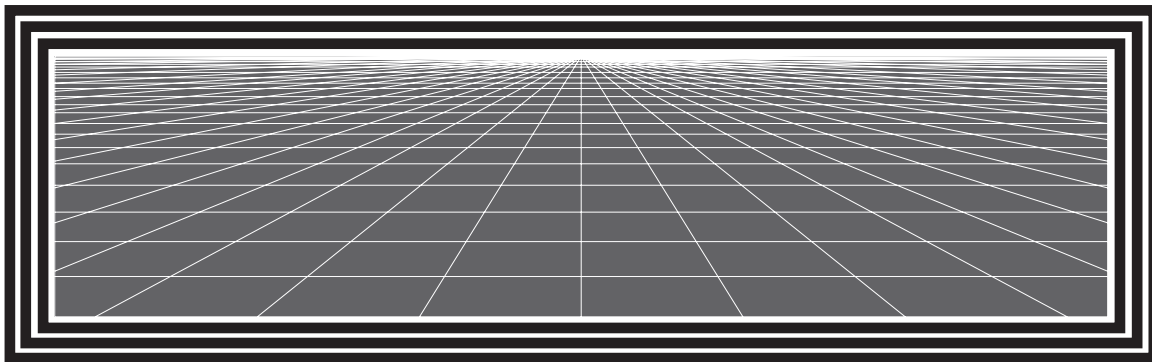
Question 9. About 50 years ago the authorities of China proclaimed the war against the '4 evils'. Three of them were: sparrows, flies, and rats. What was the fourth evil? (*Mosquitoes*)

Question 10. One Irish landowner refused to pay a land tax. Then the local league of landowners ordered to all local people to forget about him. The post office didn't bring him letters, his workers and home servants left his house, and nobody talked to him. What was his name? (*Boycott*)

Question 11. A popular newspaper "Arguments and Facts" announced a contest "Who is the best person in the world?" They received more than 2000 letters with the answers. People named John Lennon, Yuri Gagarin, Yuri Nikulin and others. Jesus Christ took the 2nd place with 25% of votes. And who was in the 1st place with 30% of votes? (*Mother*)

One of the main pedagogical ideas is that new knowledge is best acquired via the game process. We all just need to remember it. While preparation to a lesson in the form of a game needs some additional time and special work, it is worth the efforts. My experience shows that such approach involves 100% of students into the preparation of the game and its performance. No other type of class activities can boast such enthusiasm. Curiosity and competition are effective motivational levers; and the impact of a good game-lesson is felt for the whole school year. I think it is essential to give such lessons during the school year.

"To waken interest and kindle enthusiasm is the sure way to teach easily and successfully."
(Tyron Edwards)



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psiholog

Componente psihologice inedite și necesare în evaluarea profesorilor

Rezumat: Scopul acestui articol este de a aduce în atenția profesorilor și decidenților din învățământ unele perspective teoretice și de cercetare cu privire la importanța psihologiei în pregătirea cadrelor didactice și în evaluarea acestora. Sînt prezentate, în primul rînd, perspective teoretice succinte cu referire la ce este necesar pentru înțelegerea dezvoltării copilului și la felul în care cunoștințele și abilitățile date contribuie la eficientizarea practicii educaționale. De asemenea, sînt descrise

cîteva repere de cercetare vizînd modul în care credințele profesorilor determină practicile în sala de clasă. Acestea trebuie revizuite, ceea ce presupune investigarea concepțiilor despre copii, despre predare și despre sine împărtășite de cadrele didactice și a influenței unor astfel de convingeri limitative asupra punerii în aplicare a practicilor educaționale.

Abstract: The purpose of this article is to bring to the attention of teachers and decision makers on the importance of the psychological aspects in teachers' formal education and moreover, their lifelong education and evaluation. The author presents some brief theoretical perspectives on how and what is needed for the understanding of child development and how these knowledge and skills contribute to educational practice. Also, the author stress on some benchmarks based on researches on teachers' beliefs and how these concepts determine their practices in the classroom. The most essential pledge of the article is that teachers' beliefs need to be revised. And the review include investigations on conceptions about children, about teaching and about themselves, shared by teachers and the urge for limiting the influence of such beliefs on the implementation of educational practices.

Keywords: Teachers' formal education, lifelong education, evaluation, educational practices, psychological aspects.

ARGUMENT

Psihologie și arta predării – astfel a intitulat William James un capitol de carte, în urmă cu mai mult de o sută de ani, fiind printre primii care a abordat importanța psihologiei în procesul instructiv.

Felul în care psihologia (în particular, psihologia educațională și psihologia dezvoltării) este legată de predare rămîne a fi o problemă și astăzi (Brown, 1994; Olson & Bruner, 1996; Renninger, 1998; Sarason, 2001). În prezent, este larg răspîndită convingerea că înțelegerea dezvoltării copilului contribuie la eficiența predării, motiv pentru care multe state solicită obligativitatea unui curs de dezvoltare a copilului pentru certificarea cadrelor didactice. În opinia experților din învățământ, cunoștințele legate de acest aspect și abili-

tățile de comunicare și relaționare sînt fundamentale în procesul de pregătire și evaluare a cadrelor didactice (Comer & Maholmes, 1999; Comisia Națională pentru predare, SUA, Consiliul Național pentru Acreditare în Formarea Cadrelor Didactice [NCATE], 2000).

Un profesor acționează ca un filozof și un ghid. El trebuie să cunoască procesele psihologice asociate creșterii și dezvoltării copilului, necesitățile și particularitățile acestuia la diferite etape ale evoluției sale. Cunoștințele din psihologia educațională îl ajută la studierea capacităților, a intereselor și particularităților inteligenței elevilor, astfel încît să aplice tehnici de predare-învățare cît mai variate și să stabilească ce măsuri să adopte pentru o comunicare eficientă cu ei.

În cele ce urmează, ne vom referi la cîteva dintre

aplicațiile psihologiei educaționale pentru marea și nobila artă de predare, precum și la stringența includerii unor aspecte inedite în evaluarea profesorilor.

EVIDENȚE PSIHOLOGICE

Studiile de psihologie educațională evidențiază următoarele cunoștințe și abilități psihologice pe care urmează să le dețină profesorii.

a) Diferențele individuale ale copiilor

În general, un profesor trebuie să se ocupe în întregime de colectivul de elevi și de situațiile care apar în sala de clasă. Fiecare colectiv de elevi este caracterizat prin mari variații în ceea ce privește abilitățile, cunoștințele și comportamentele acestora. Prin urmare, este esențial pentru profesor să cunoască și să înțeleagă diferențele individuale ale elevilor: capacități, interese, atitudini, nevoi etc.

Acest segment include și cunoștințele despre particularitățile temperamentale (în special felul în care decurg procesele de excitație și inhibiție) și cele caracteriale, factorii de mediu care favorizează învățarea în cazul unor copii cu anumite specificități (de ex., mecanismele încurajării copiilor mai sensibili sau a celor cu o stimă de sine redusă). În acest scop, profesorii vor colabora cu psihologul școlar și cu părinții.

b) Procesul de predare-învățare

Un profesor trebuie să cunoască principiile psihologice ale procesului instructiv, abordările de predare ce se soldează cu rezultate mai bune și mecanismele psihologice ale învățării. În linii generale, pentru transmiterea optimă a conținuturilor curriculare, sînt necesare anumite competențe, inclusiv de comunicare și prezentare, precum și o atmosferă plăcută în sala de clasă. Astfel, un bun management al clasei de elevi pretinde de la profesor abilități și cunoștințe de natură psihologică, iar competențele sale didactice includ și tehnici de comunicare eficientă (de ex., ascultarea activă, oferirea unui feedback constructiv *versus* critică, formularea clară a mesajului, evitarea ambiguităților etc.). În același timp, cunoașterea mecanismelor psihologice ale procesului instructiv este importantă în practica didactică și trebuie completată cu considerarea diferențelor individuale ale copiilor.

c) Metodele eficiente de predare

Metoda de predare se bazează pe caracteristicile de dezvoltare ale elevilor. De ex., *Istoria* este predată mai bine copiilor mici cu ajutorul unor povești, dar această metodă nu va da roade și într-o clasă de adolescenți. Deci predarea la clasă depinde de cunoștințele profesorilor despre interesul elevilor din diferite grupe de vîrstă.

d) Dezvoltarea-adaptarea curriculumului

Chiar dacă curricula școlară este elaborată de o echipă de profesioniști, deseori cadrele didactice adaptează cursul la particularitățile clasei de elevi, cunoștințele de psihologie fiind de mare ajutor în dezvoltarea curri-

culară, în ajustarea obiectivelor sau în particularizarea sarcinilor.

e) Studierea stării psihologice a elevilor

Profesorul trebuie să fie atent la sănătatea mintală și la starea psihologică a elevilor, să cunoască factorii ce le influențează, precum și anumite manifestări ale unor tulburări sau probleme, în vederea semnalării lor în discuțiile cu părinții, psihologul școlar.

f) Orientarea vocațională a elevilor

Un profesor are mai multe roluri, orientarea vocațională a elevilor fiind cea asistentă și ghidare pe care o realizează pe tot parcursul instruirii, cu sau fără intenție. Cunoștințele de psihologie îi permit să le ofere elevilor o orientare școlară și profesională în funcție de interesele și talentele lor, dar și de categoria de vîrstă din care fac parte.

g) Măsurarea rezultatelor învățării

Profesorul trebuie să efectueze în sala de clasă două activități importante: predarea și evaluarea. Activitățile de evaluare contribuie la măsurarea rezultatelor elevilor la învățătură și la îmbunătățirea procesului de predare-învățare. În acest context, cunoștințele vaste de psihologie vor asigura obiectivitate, accesibilitate, dar și catalizarea motivației elevilor pentru reușita academică.

Alte segmente unde sînt necesare cunoștințele și abilitățile psihologice:

a) Activități curriculare și extracurriculare

Procesul de predare-învățare include și alte aspecte educaționale, nu doar cele ce dezvoltă cognitiv elevul. Prin urmare, alături de activitățile curriculare, jocurile, dezbaterile, programele culturale etc. sînt esențiale pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor.

b) Elaborarea orarului

Plasarea lecțiilor în funcție de gradul lor de dificultate și de tipul de procese psihologice pe care le solicită necesită anumite cunoștințe de psihologie, pentru ca orarul să fie unul favorabil elevilor.

c) Gestionarea democratică a clasei de elevi

Gestionarea clasei de elevi trebuie să fie imparțială, democratică și cu respect pentru fiecare copil. În acest sens, cunoștințele și abilitățile profesorului vor fi orientate spre asigurarea libertății de exprimare a elevilor și spre dezvoltarea dexterității lor înnăscute de a explora. Problemele elevilor trebuie să fie rezolvate prin discuții, cu simpatie și înțelegere reciprocă, fără umilire și jignire.

CÎTEVA REPERE ȘTIINȚIFICE

În studiile recente cu privire la rostul psihologiei în evaluarea profesorilor s-au evidențiat următoarele dimensiuni de luat în considerație:

- descoperirea interrelațiilor dintre diferite linii de studiu;

- organizarea și sistematizarea propriei vieți psihice;
- coeziunea între cel care învață și cel care predă.

În încercarea de a înțelege semnificația psihologiei în învățământ, pentru ca profesorii să își facă munca cu maximă eficiență pentru copii și cu satisfacție profesională, cercetătorii au recurs la o mare diversitate de metode, variind de la analiza conceptului de planificare pînă la observarea cadrelor didactice în sala de clasă și în afara ei (Clark și Peterson, 1986), în baza unor studii etnografice sau scrieri autobiografice ale profesorilor (Ashton-Warner, 1980; Connelly și Clandinin, 1990). Toate aceste cercetări relevă faptul că, atunci cînd se confruntă cu noi provocări, un profesor se străduiește să le rezolve în funcție de cum înțelege el problema (aspect ce ține de funcționarea psihologică a cadrului didactic) și de trăsăturile sale caracteriale și temperamentale (particularități psihologice, și acestea). Confluența dintre aceste două lumi psihologice ale profesorului determină, la rîndul său, noi orizonturi de înțelegere și comportament (Louden, 1991).

Punctele de vedere de mai sus au croit, cu siguranță, un traseu în activitatea de evaluare a profesorilor, întrucît sînt cruciale în conturarea rolului acestora în formarea și dezvoltarea elevilor. Profesorii nu mai sînt considerați competenți sau incompetenți, deoarece sînt, pur și simplu, unici. Ei nu mai acționează ca porți către cunoaștere, deoarece întruchipează întreg curriculumul. Ei nu mai au doar rolul de „transportare” a ceea ce știu, deoarece și poziția lor față de ceea ce știu influențează opiniile elevilor.

Este de la sine înțeles că, pentru a fi eficienți, profesorii trebuie să fie consecvenți în abordările pe care decid să le adopte; să acționeze în conformitate cu convingerile lor și cu materia predată. În realitate însă lucrurile nu stau chiar așa. După Chris Argyris (1984) și Donald Schon (1988), de obicei, între ceea ce spun profesorii și modul în care acționează există o discrepanță, care ar putea fi rezolvată prin *psihologizarea* învățării continue și a evaluării acestora. Unii cercetători (Shon, 1993) vorbesc despre necesitatea supunerii practicii la clasă reflecției critice, prin metode de autoobservare și monitorizare colegială. Smyth (1991) sugerează că această reflecție critică poate fi realizată prin intermediul unor serii de întrebări: *Cum interferează stereotipurile și convingerile mele despre anumiți copii cu predarea? Dar cu evaluarea lor? De unde provin aceste idei preconcepute? Ce părere am despre puterea profesorilor în clasă? Cum interferează propriile mele valori cu predarea? Ce atitudine am față de abuzul verbal al copiilor? Cum apreciez manifestările gîndirii critice a copiilor? Care îmi sînt opiniile și cunoștințele despre particularitățile individuale ale copiilor? Ce cunoștințe*

dețin despre: procesele de învățare, particularitățile de vîrstă, caracter, temperament?

CREDINȚELE PROFESORILOR – PIATRĂ DE ÎNCERCARE A IMPARȚIALITĂȚII ȘI CALITĂȚII

Convingerile nu pot fi definite sau evaluate univoc, dar există o serie de lucruri pe care ar fi bine să le știm. Convingerile sînt determinate cultural și, deoarece sînt formate din copilărie sau din tinerețe, ele tind să fie rezistente la schimbare. În virtutea faptului că sînt dificil de măsurat, le putem deduce observînd mai curînd modul în care oamenii acționează decît ceea ce spun.

Convingeri despre elevi. Profesorii au multe credințe despre elevii lor sau chiar combinații de credințe. Roland Meighan (1990) afirmă că există cel puțin șapte moduri în care profesorii își interpretează elevii și că asemenea construcții de evaluare au o influență profundă asupra practicii la clasă. Astfel, potrivit cercetătorului, elevii sînt văzuți ca: „rezistenți”, „recipiente”, „materii prime”, „clienți”, „parteneri”, „exploratori individuali”, „exploratori democratici”. Aceste construcții mintale sînt împărtășite de majoritatea profesorilor și reflectă, pe un continuum, natura relației de putere dintre ei și elevi. Primele trei construcții sînt împărtășite de către profesorii dominanți, în timp ce ultimele patru – de către cei care favorizează participarea elevilor.

Mai exact, profesorii care îi percep pe elevi ca fiind „rezistenți”, îi consideră niște indivizi recalcitranti, care nu doresc să învețe. Această convingere eronată prin caracterul său generalizator determină o altă viziune asupra educației: pedeapsa este cel mai potrivit mod de a depăși problemele cu „elevii recalcitranti”.

O convingere denaturată, mai comună decît prima, se referă la elevi ca fiind „recipiente” de umplut cu cunoștințe. Profesorul este văzut ca avînd un „vas” de cunoștințe pe care le revarsă în elevi. Este ceea ce Freire (1970) numește „conceptul bancar” cu privire la educație, în care elevii sînt percepuți drept conturi bancare, depozitele fiind efectuate de către părinți și profesori și, ulterior, „achitate” de către cei educați. Convingerea cu privire la elevi ca „materii prime” are aceeași viziune îngustă asupra beneficiarilor învățămîntului ca și primele două, iar rolul profesorului în această concepție este de a „fabrica” oameni.

Convingeri despre învățare. Predarea nu este indivizibilă de învățare. Putem fi profesori eficienți pentru elevii noștri doar atunci cînd știm ce așteaptă ei de la noi. Propriile noastre convingeri despre învățare pot favoriza sau periclita acest lucru. În cazul în care scopul nostru este de a pregăti elevii pentru susținerea unui examen, atunci acest lucru va afecta modul în care predăm. Dacă percepem cursurile de limbi străine ca un proces peren, care are implicații sociale și culturale, vom aborda diferit procesul de predare. Cercetătorii Gow și Kember (1993)

sugerează că cele mai multe abordări ale învățării împărtășite de către profesori pot fi subsumate oricărui dintre următoarele puncte: o creștere cantitativă în cunoaștere; memorare; achiziționarea de fapte și proceduri care pot fi păstrate și/sau utilizate în practică; captarea sensului; un proces interpretativ care are ca scop înțelegerea realității; o formă de schimbare personală.

Prin urmare, activitatea de predare depinde de convingerile adoptate de către profesor. Și doar atunci când acesta este liber de orice preconcepții, demersul său se desfășoară în strictă conformare la obiectivele curriculare și la personalitatea elevului.

Convingerile profesorilor despre ei înșiși. Pentru profesori, activitatea de predare este eminamente o expresie personală a sinelui. Iată de ce opiniile despre ei înșiși au implicații deosebite în acest proces. Altfel spus, un profesor care nu are respect de sine, nu va fi capabil să construiască stima de sine a altora. Profesorului care nu îi acceptă pe elevii săi pentru ceea ce sînt îi este dificil să se accepte pe sine.

ÎN LOC DE CONCLUZII

În literatura de specialitate există trei mesaje clare cu privire la convingerile profesorilor: (1) credințele profesorilor au un impact profund asupra clasei de elevi și a fiecărui elev în parte; (2) credințele profesorilor au un impact stratificat, multidimensional și, uneori, implicit asupra elevilor, fiind greu de schimbat; (3) prezența unor profesori care nu reușesc să își examineze propriile convingeri, ceea ce ar putea duce la consecințe neprevăzute în sala de clasă. Fără intenție, cadrele didactice pot neglija aspecte ale curriculumului cu care nu rezonază, pot trece cu vederea sau marginaliza elevii care au nevoie de aceste aspecte, pot interpreta greșit motivele sau comportamentul elevilor, le pot limita potențialul. În schimb, profesorii care sînt dispuși să își exploreze convingerile, fie cu ajutorul evaluărilor psihologice periodice, fie prin intermediul feedbackurilor din partea colegilor sau prin propriul discernămint, vor înțelege și modul în care credințele lor interferează cu practica de zi cu zi și cu baza de cunoștințe pe care le dețin. În timp, vor învăța să adapteze și să valorifice convingerile funcționale, contribuind la promovarea creșterii și dezvoltării intelectuale, sociale și emoționale a elevilor, mizînd pe autonomie și reciprocitate, dar și pe echitate în sălile de clasă.

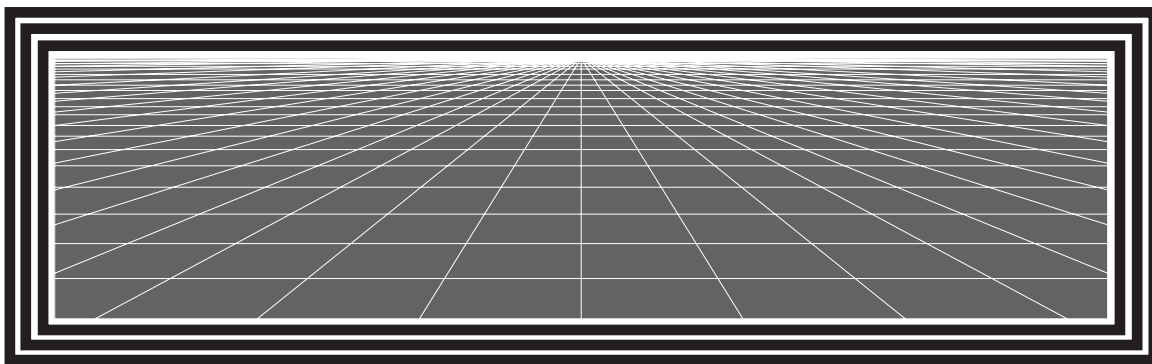
Nu există un atare fenomen ca "profesor perfect", dar există potențial suficient în fiecare profesor care dorește să își îmbunătățească practicile. O abordare mult mai profundă a formării și, ulterior, a evaluării profesorilor pare a fi preocuparea pentru latura psihologică a devenirii, perfecționării și dezvoltării lor continue. Iar studiul convingerilor împărtășite, care le formează, în mare, stilul didactic și le modelează acțiunile, este un punct

optimal de pornire în modernizarea activității de formare și evaluare a acestora, în modernizarea învățămîntului, în cele din urmă. Acest demers oferă perspective valoroase în ceea ce privește schemele cognitive cu care operează profesorii, precum și laturile afective ale relației dintre profesori și colegi, profesori și elevi, profesori și părinți. Predarea nu este doar informare sau cunoaștere, ci, mai curînd, o expresie a valorilor și atitudinilor.

Poți învăța „pe de rost” particularitățile de vîrstă ale elevilor, dar nu poți disimula un stereotip etnic sau de gen, precum nu poți simula plăcerea explorării alături de elevi sau satisfacția co-făurii alături de ei și prin ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ashton-Warner S. Teachers. London: Virago. 1980.
2. Alvidrez J., Weinstein R. S. Early teacher perceptions and later student achievement. În: Journal of Educational Psychology, 1999, nr.91, p. 31-39.
3. Calderhead J. Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner, R. C. Calfee (Eds.). Handbook of educational psychology. New-York: Simon & Schuster Macmillan, 1996, p. 709-725.
4. Cronin-Jones L.L. Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. În: Journal of Research in Science Teaching, 1991, nr. 28(3), p. 235-250.
5. Czerniak C., Gow M., Kember L., Kember D. Teaching concepts. În: British Journal of Educational Psychology, 1993, nr. 63, p. 20-33.
6. Ernest P. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. Journal of Education for teaching, 1989, nr.15, p. 13-33.
7. Fang Z. A review of research on teacher beliefs and practices. În: Educational Research, 1996, 38(1), p. 47-65.
8. Louden W. Peer monitoring, Curriculum and Educational change. În: Curriculum Journal, 1991, nr. 2, p. 361-73.
9. Lumpe A. T., Haney J. J. Science teachers' beliefs and intentions to implement thematic units. În: Journal of Science Teacher Education, 1999, nr. 10(2), p. 123-145.
10. Kagan D. Implications of research on teacher beliefs. În: Educational Psychologist, 1992, 27, p. 65-90.
11. Reeve J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. În: Elementary School Journal, 2006, nr. 106, p. 225-236.
12. Somon P., Psychology for teachers: an alternative approach. London: Hutchinson, 1988.



DOCENDO DISCIMUS



Mariana **MARIN**

dr., conf.univ., Institutul de Științe ale Educației

Dezvoltarea profesională: zona de confort sau zona de risc? Sau cum să abordăm pozitiv noul regulament de atestare a cadrelor didactice...

Rezumat: Articolul tratează problema atestării cadrelor didactice din perspectiva pozitivismului emoțional. Se aduc argumente pentru susținerea Regulamentului de atestare a cadrelor didactice, construite pe evidențierea competențelor inteligenței emoționale, și anume: echilibrul emoțional, încrederea în propriile forțe, gândirea pozitivă, stima de sine, dăruirea de sine, umanismul, bunătatea, participarea conștientă.

Lectura activă a regulamentului de atestare este abordată sub aspect contrastiv și reiterează aspectele legate de conferirea și confirmarea în funcție. Publicația prezintă necesitatea elaborării unui registru de dezvoltare profesională, organizat pe obiective ce vor corespunde modelului SMART. Sînt oferite sugestii concrete pentru calitatea textului științifico-metodic al raportului de autoevaluare. Candidații la grade didactice pot beneficia de instrucțiunile prezentului material, urmărind pas cu pas calitățile textului științific: logica, obiectivitatea, precizia, unitatea, claritatea, concizia.

Abstract: This article treats the issue of teacher certification in terms of emotional positivism. Are brought arguments to support the teacher certification regulations governing, consisting of emotional intelligence competencies namely: emotional balance, faith in own powers, the positive thinking, self-esteem, gift of self, humanism, kindness, conscious participation.

Active reading of the regulation of certification is treated in terms of contrast and repeats to confer aspects of accommodation confirmation within function. The publication presents the the need for a register of professional development organized based on objectives that will correspond of the SMART method. Are offered concrete suggestions for scientific-methodological quality of the text of self-evaluation report. Candidates of the teaching degree can receive the instructions of this material, following step by step the scientific quality of the text: the logic, the objectivity, accuracy, unity, clarity, brevity.

Keywords: Comfort zone, risk area, emotional intelligence, professional development, certification regulation, self-evaluation report, scientific text, confirmation and conferment of degree.

Noul Regulament de atestare a cadrelor didactice (RACD) a bulversat întreaga comunitate pedagogică, întrucît elementele de inovație care se introduc în sistem întotdeauna sînt percepute anevoios. Este o situație absolut normală. Cadrele didactice active acceptă noul în educație, deoarece conștientizează importanța calității instruirii și orientării școlii spre viitor. De fapt, în școală trebuie să persiste viitorul.

Probabil, ca să putem face față oricărui regulament, e necesar să pornim de la starea noastră emoțională, de la ceea ce sîntem și atunci lucrurile se clarifică de la sine, în mod pozitiv.

În discursurile către colegi mereu precizez că atestarea nu este obligatorie pentru un cadru didactic. Procesul dat implică o motivație, în primul rînd, extrinsecă – dorința de a fi răsplatit cu 30, 40 sau 50% adaos la salariu. Astfel, gradația pentru mulți înseamnă o diferențiere a statutului financiar. Nimeni nu ne obligă să vrem un salariu mai mare și, în acest sens, putem alege o zonă de confort. Acest lucru îl spun celor sceptici, care văd o corvoadă

în tot ceea ce se face nou în sistemul de învățământ. Profesorul talentat, cel cu vocație, se bucură de reglementul bazat pe credite profesionale, pentru că, în sfârșit, munca sa va fi și remunerată. Nu poți deci să obții o remunerare suplimentară dacă te retragi, dacă nu te perfecționezi.

RACD îi sperie mai mult pe colegii care au ales *zona de confort* în educație. Pentru ei, a fi profesor este o meserie în care salariul se obține fără mari eforturi. Vin la serviciu pentru că au o familie, pe care trebuie să o îndestuleze. Ei își desfășoară lecțiile, respectă orarul, îndeplinesc catalogul, verifică la timp caietele. Alte elemente ce conturează profesorul din zona de confort ar fi: dezinteresul de a produce altceva, făcând numai ceea ce l-au învățat la Alma Mater și rămânând un observator pasiv a ceea ce fac colegii. Este sceptic la inovații, nu-l interesează aplicarea acestora. Participă la ședințele catedrei în calitate de beneficiar. Nu îl preocupă problemele școlii, ale comunității, le rezolvă doar pe ale sale. Critică des, emană furie. Spune că citește, se dezvoltă, se informează profesional, în realitate însă nu o face. Dă vina pe alții atunci când greșește. Speră de fiecare dată că noul va fi abrogat și toți vor greși. Niciodată nu își stabilește obiective. În zona de confort e mai ușor să critici decât să sufleci mînicile și să lucrezi. Se gîndește la propriul succes, însă nu are șanse foarte mari.

Opusul acesteia este *zona de risc*, o zonă de permanentă explorare a noului. Profesorii care o aleg trăiesc cu sloganul *Școala e viața mea!* Crezul acestora este întărit de ideea că fiecare minut în școală reprezintă un ecou din viitorul elevilor lor. Ei au o viziune și își trasează mereu obiective. Cîteodată, se trezesc la miez de noapte să aștearnă ceva pe hîrtie și nu mai adorm, pentru că vor să vină mai repede momentul întîlnirii cu discipolii. Îi interesează să aibă rezultate obținute cu prețul muncii lor. Spre deosebire de colegii care aleg confortul, profesorii din zona de risc încearcă să facă mai mult decît pot, își mobilizează toate resursele ca să fie informați, să descopere cît mai multe. Este mult mai simplu să participi la ședințe, ateliere, seminarii în calitate de beneficiar, însă ei contribuie la organizarea întîlnirilor profesionale, alegînd să fie criticați, dar să nu rămînă pasivi. Își asumă responsabilitatea pentru eșecuri, deși au întotdeauna succes. Pe această categorie de profesori îi preocupă problemele școlii, ale comunității. Sînt altruști, vor ca toți să aibă succes, emană iubire și entuziasm. Acceptă cu ușurință schimbarea.

În zona de confort sînt *profesori*, în zona de risc sînt *dascăli*. Există reale șanse de a deveni profesori de succes, chiar dacă nu putem ajunge dascăli, deoarece trebuia să ne fi născut cu acest nume. Însă cum putem deveni profesori performanți?

De aici reiterez cîteva gînduri pe care le consider im-

portante pentru orice cadru didactic, înainte de a merge la atestare. Dacă sincer dorește să obțină performanțe, atunci poate începe lectura Regulamentului.

Cum trebuie să fim și ce trebuie să știm înainte de a citi, la propriu, Regulamentul de atestare a cadrelor didactice? Unul dintre obiectivele prezentului act este stabilirea nivelului de competențe profesionale ale cadrelor didactice în conformitate cu standardele în vigoare. În contextul dezvoltării profesionale, am putea să alegem zona de risc, astfel încît să nu aibă efecte negative asupra stării noastre emoționale, fizice. Pentru aceasta, avem nevoie de mai multe competențe nescrise în standardele profesionale.

- ✓ *Echilibrul emoțional* este pe primul loc. Aplicăm ascultarea activă, nu escaladăm conflictele, ne concentrăm asupra emoțiilor pozitive.
- ✓ *Încrederea în propriile forțe* ne orientează spre ideea că: sîntem mereu în căutare, vom lucra asupra noastră, citim mult, mereu rezolvăm ceva.
- ✓ *Gîndirea pozitivă* are următoarele etape: ne reprogramăm mintal, deoarece gîndurile se materializează; abordăm într-un mod sănătos orice problemă, fiindcă, dacă gîndești pozitiv, totul se soluționează; nu privim totul în două culori, încercăm să vedem și nuanțele; nu raportăm totul la propria persoană; nu tragem concluzii pripite.
- ✓ *Stima de sine* corelează direct cu cunoașterea de sine. Sentimentul de siguranță este important și acesta vine la braț cu sentimentul de competență. Este simplu: te stimezi dacă ești competent.
- ✓ *Dăruirea de sine* înseamnă a te transfigura, a uita de tine ca persoană. Este greu să te împaci cu acest gînd, dar te face fericit, or, un profesor fericit este un adevărat dascăl.
- ✓ *Umanismul* caută sensibilitatea din noi pentru sentimentele elevilor și colegilor.
- ✓ *Bunătatea* nelimitată caracterizează o persoană din zona de risc. Își asumă consecințele, înțelege că există o *povară* a bunătății noastre, însă ea este obligatorie. Caracterul bunătății marchează mesianismul, or, și Iisus a fost Învățător.
- ✓ *Participarea conștientă* ne conduce la ideea că reprezentăm în societate intelectualitatea. Sîntem conștienți de datoria pe care o avem. Participăm activ în viața învățămîntului din Republica Moldova.

LECTURA ACTIVĂ A REGULAMENTULUI DE ATESTARE ȘI RAPORTUL DE AUTOEVALUARE

Argumentele de mai sus constituie un temel pentru scrierea *memoriului de activitate*, numit în regulamentul *Raportul de autoevaluare* (RA). Orice RA este construit pe baza unor informații personale despre achizițiile candidatului la grad pe parcursul a 5 ani. Este clar că autorii

își vor construi textul pe baza unor informații veridice, a dovezilor concrete. Este recomandabil ca fiecare să își traseze propriul demers într-un registru de dezvoltare profesională ce va fi completat permanent.

Registrul va conține obiective planificate pentru cinci ani; este indicat ca acestea să fie construite în cheia SMART:

- *specifice*: Cine...? Ce...? Când...? Cum...?;
- *măsurabile*: Cît de mult?;
- *realizabile*: Cît de real este?;
- *relevante*: Ce rezultate concrete voi obține?;
- *bine definite în timp*: Când...? Pînă cînd...? În ce perioadă...?

RA este abordat aproape de toate categoriile de cadre didactice care se atestază și constituie componenta *Portofoliul de atestare a cadrului didactic*.

- Art. 38. Gradul didactic al doilea **este conferit** în temeiul: 3) rezultatului susținerii publice a Raportului de autoevaluare în cadrul Comisiei de atestare raionale (municipale).
- Art. 43. Deținătorilor de diplome de master în științele educației le este **conferit gradul didactic al doilea** în temeiul: 4) rezultatului susținerii publice a Raportului de autoevaluare în cadrul Comisiei de atestare raionale (municipale).
- Art. 45. Gradul didactic al doilea **este confirmat** în temeiul: 3) rezultatului susținerii publice a

Raportului de autoevaluare în cadrul Comisiei de atestare raionale (municipale).

- Art. 46. Cadrele didactice din instituțiile de învățămînt secundar profesional și mediu de specialitate vor susține Raportul de autoevaluare în cadrul Consiliului Profesorat, în prezența unui evaluator extern, delegat de minister.
- Art. 47. Gradul didactic întîi **este confirmat** în temeiul: 3) rezultatelor susținerii în ședința Comisiei Republicane de Atestare a Raportului privind dezvoltarea continuă a competențelor profesionale și a Interviuului de performanță.
- Art. 48. Gradul didactic superior **este confirmat** în temeiul: 3) rezultatelor susținerii în ședința Comisiei republicane de atestare a Raportului privind promovarea schimbărilor la nivel local, raional, republican și a Interviuului de performanță.

În conformitate cu *Harta creditară și metodologia cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale*, pentru Raportul de autoevaluare se oferă obligatoriu 60 de ore, echivalentul a 2 credite.

În *Tabelul 1* este prezentat, în contrast, structura raportului pentru conferirea și confirmarea gradului. Există o deosebire, de aceea este cazul să li se acorde o atenție sporită. Raportul se prezintă în variantă redactată la calculator (volum: 8-10 pagini).

Tabelul 1. Structura raportului pentru conferirea și confirmarea gradului

Colegii care parcurg un traseu de conferire a gradului vor scrie RA în conformitate cu Anexa 6.	Colegii care parcurg un traseu de confirmare a gradului vor scrie RA în conformitate cu Anexa 7.																		
<i>Structura Raportului de autoevaluare pentru conferirea gradului didactic al doilea, întâi</i> 1. Date generale 2. Argumente în favoarea solicitantului gradului didactic: • preocupările pentru dezvoltarea profesională; • implicarea în activitatea instituției de învățămînt; • contribuția personală la prestigiul și imaginea unității de învățămînt. 3. Îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale 4. Direcții de perspectivă 5. Rezultatele elevilor	<i>Structura Raportului de autoevaluare pentru confirmarea gradului didactic al doilea, întâi</i> 1. Date generale 2. Argumente în favoarea performanțelor obținute: • dovezi ale progresului școlar al elevilor; • dovezi ale preocupărilor cadrului didactic pentru dezvoltarea profesională; • dovezi ale implementării rezultatelor formării continue în proiectarea și desfășurarea demersului didactic; • dovezi ale implicării în activitatea instituției de învățămînt; • dovezi ale contribuției personale la prestigiul și imaginea unității de învățămînt. 3. Îmbunătățirea continuă a performanțelor profesionale <table><tr><th colspan="6">DOMENIUL DE COMPETENȚĂ</th></tr><tr><th>Indicatorul de performanță vizat</th><th>Obiectiv</th><th>Acțiuni întreprinse</th><th>Rezultate acumulate</th><th>Dovezi</th><th>Concluzii</th></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> 4. Direcții de perspectivă	DOMENIUL DE COMPETENȚĂ						Indicatorul de performanță vizat	Obiectiv	Acțiuni întreprinse	Rezultate acumulate	Dovezi	Concluzii						
DOMENIUL DE COMPETENȚĂ																			
Indicatorul de performanță vizat	Obiectiv	Acțiuni întreprinse	Rezultate acumulate	Dovezi	Concluzii														

Pretendenții la conferirea gradului didactic superior vor scrie o lucrare metodică (Anexa 8), iar colegii care **confirmă** acest grad vor realiza un raport *privind promovarea schimbărilor/asigurarea calității educației la nivel local, raional, republican*, în conformitate cu Anexa 9.

Structura raportului privind promovarea schimbărilor/asigurarea calității educației la nivel local, raional, republican (pentru confirmarea gradului didactic superior)

1. **Date generale**
2. **Obiective generale privind promovarea schimbărilor/asigurarea calității educației la nivel local, raional, republican**

Obiective specifice	Acțiuni întreprinse	Rezultate acumulate	Dovezi	Concluzii

3. Direcții de perspectivă

Dovada activității sub forma memoriului trebuie să se scrie după principiul maximei latinești *non multa sed multum*. Vom stăruia să fim expliciti și convingători în câteva pagini. RA se înscrie în categoria de texte științifice, de aceea va purta semantica acestora. *Trăsăturile stilului științific* [op. cit. Ilie Rad, p. 3] rezidă în următoarele:

- ✓ **Logica.** Presupune ordonarea corectă a ideilor, pasajelor etc. Trecerea de la o idee la alta, de la un pasaj la altul se face prin numerotarea corespunzătoare a acestor diviziuni ale textului științific. Trecerea de la o diviziune la alta se face prin așa-zisele cuvinte „de trecere”: „așa cum rezultă din cele arătate anterior”, „prin urmare”, „cu toate că” etc. Textul trebuie să releve foarte clar relația cauză-efect. Revenirea asupra unei idei exprimate anterior nu este de natură să îl satisfacă pe cititor, care trebuie, dimpotrivă, să aprecieze logica strânsă a faptelor prezentate pe parcursul cercetării. Este necesar ca ideile să aibă un *crescendo*, să pornească de la simplu la complex, de la concret la abstract.
- ✓ **Obiectivitatea.** Înseamnă prezentarea obiectivă, exactă a faptelor, *sine ira et studio*. Obiectivitatea presupune și consemnarea opiniilor nefavorabile, a unor aspecte negative etc.
- ✓ **Precizia.** Constă în utilizarea unei terminologii de specialitate.
- ✓ **Unitatea.** Se obține prin folosirea terminologiei de specialitate consacrate în domeniul respectiv. Această terminologie va fi utilizată pe tot parcursul lucrării.
- ✓ **Proprietatea termenilor.** Folosirea termenilor nu trebuie să fie ambiguă, să lase loc unor interpretări dintre cele mai diverse.
- ✓ **Claritatea.** Claritatea din stilul științific nu înseamnă să ne facem inteligibili absolut tuturor cititorilor. Chiar dacă un autor este limpede ca lumina zilei pentru specialiști, tot obscur și neinteligibil rămâne pentru cei nepregătiți. Cea mai bună însușire a stilului e expunerea adevărului în modul cel mai clar și cel mai simplu, fără podoabe retorice, fără picanterii epigramistice.

- ✓ **Concizia.** Înseamnă capacitatea de a exprima cât mai multe lucruri în cât mai puține cuvinte.

Vom oferi câteva sugestii despre componentele raportului de autoevaluare, în conformitate cu anexele 6 și 7.

1. Datele generale sînt comune pentru toate tipurile de rapoarte de conferire sau de confirmare (grad didactic II, I, superior), fiind, de fapt, un *scurt CV* conținând următoarele momente:

- vechimea în muncă în domeniul profesional la care vă atestați;
- studiile în domeniu: se indică anul absolvirii și specialitatea/specialitățile;
- debutul profesional: se indică anul și locul;
- evoluția profesională: se indică anii, locurile de muncă și funcțiile deținute în aceste perioade;
- datele despre gradele didactice, recalificări, stagii, burse;
- funcții deținute în cariera didactică, la moment;
- experiența de formator, mentor.

Cîteva sugestii:

- Este o informație generală despre candidat.
- Prezentarea datelor generale va fi mai mult tehnică. Nu sînt recomandate detaliile artistice și expresiile plastice.
- Nu se vor aduce date despre performanțele din copilărie, despre atitudinea față de școală în care ați învățat, nu se fac omagii profesorilor.

CONFERIREA GRADULUI DIDACTIC II, I

Prezentăm sugestii pentru scrierea *Raportului de autoevaluare* la **conferirea** gradelor didactice II, I. Vom aminti că diferența dintre conținutul acestor rapoarte se face pe baza competențelor prezentate în *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățămîntul secundar general* (coord. Angela Cara, Cartier, 2007). Se vor deosebi doar conținuturile, structura *raportului de conferire* fiind aceeași.

2. Argumente în favoarea solicitantului gradului didactic

2.1. Preocupările pentru dezvoltarea profesională. Dezvoltarea profesională ține de activitățile pe care le promovați dedicate studiului individual, dezbaterilor, consilierilor, implementării la nivel de instituție de

învățământ, de raion/sector, municipiu, național, internațional.

Organizare/Participare: ședințe ale consiliului metodic, ședințe ale consiliului profesoral; seminarii metodice; traininguri; ore metodice; dezvoltare profesională prin cursuri, stagii; stagii de perfecționare obligatorii; stagii de dezvoltare a competențelor profesionale; promovarea cursurilor de perfecționare; studierea literaturii de specialitate în problematica dată; publicarea unui articol la subiectul respectiv; studierea experienței avansate a colegilor de la catedră prin asistențe la ore; analiza produselor curriculare elaborate de profesorul cu experiență; ore demonstrative; interasistențe; dezbateri tematice; îndrumări metodice; parteneriat pedagogic; studii de masterat, de recalificare.

Roluri: coordonator, membrul echipei de organizare, moderator, formator local, asistent logistică, asistent moderator, co-moderator, beneficiar etc.

Exemplu:

1. Am organizat pe data de 12.10.2011, la nivel de instituție de învățământ, seminarul metodic *Utilizarea suportului didactic în scopul formării competențelor și subcompetențelor disciplinei predate*. Am avut rolul de moderator.

2. Am participat în calitate de beneficiar (cu o comunicare/ în cadrul dezbaterilor) la ședința Consiliului Profesoral din LT M. Eminescu, din data de 14.09.2012, cu subiectul *Aspecte teoretico-practice ale evaluării bazate pe competențe*.

2.2. Implicarea în activitatea instituției de învățământ. Orice cercetare pe care o efectuați nu poate fi de tip insulă, adică izolat, fără a recurge la schimb de experiență. Nu e admisibil să faceți studiul cu ușile închise, să nu se cunoască evoluția implicării Dvs. în cercetare. Tot ceea ce realizați în demersul practic trebuie să fie coordonat, în primul rând, cu instituția de învățământ, cu catedra de specialitate. Rezultatele Dvs. trebuie să fie validate pe parcursul a cinci ani. Ceea ce întreprindeți în cercetare, se prezintă ca rezultate în cadrul ședințelor de catedre, seminariilor practice, trainingurilor etc. După cum menționeam mai sus, tema sau problema cercetată vizează o acțiune consonantă cu direcțiile de cercetare ale instituției. Așadar, ne vom implica activ în viața acesteia prin demersurile noastre de cercetare. De regulă, în acest paragraf al raportului se vor înscrie demersurile experiențiale pe care le-ați validat în activitățile metodice. Se poate prezenta un tabel în care se vor menționa toate intervențiile Dvs.

Roluri pentru a demonstra implicarea în activitatea instituției de învățământ: membru al Comisiei de evaluare instituțională a calității educației; participare în activitatea Consiliului Profesoral; șef de catedră; implicare activă în elaborarea site-ului instituției de învățământ; membru al grupului de lucru privind elaborarea Pro-

iectului de dezvoltare a instituției de învățământ/de atragere a surselor extrabugetare; formator local; mentor/tutore; organizator al unor activități extracurriculare și extrașcolare; participare la realizarea parteneriatului profesional.

Expresii de reper: *Am elaborat și propus colegilor de catedră; am oferit consultații privind...; Am organizat o ședință de catedră; am prezentat o comunicare în ședința consiliului metodic; Am elaborat o strategie de dezvoltare a parteneriatului educațional; Mă implic activ în elaborarea site-ului instituției de învățământ; Particip în proiectul de cercetare în cadrul catedrei cu subiectul...; Mă implic plenar în activitățile de echipă, cooperare, supervizare, în elaborarea de proiecte privind...; Particip într-un proiect instituțional în problematica strategiilor eficiente de dezvoltare; Desfășor sondaje periodice pentru diagnosticarea așteptărilor și identificarea intereselor familiei; Mențin și dezvolt relații armonioase de parteneriat cu părinții; Desfășor activități de pedagogizare a părinților; Colaborez cu partenerii educaționali din comunitate...; Am creat o rețea electronică de comunicare on-line cu părinții elevilor.*

Nota bene! Se vor prezenta activitățile de dezvoltare conform logicii: la nivel individual; la nivel de catedră, instituțional, raional/municipal, republican.

2.3. Contribuția personală la prestigiul și imaginea unității de învățământ

- Se vor marca participările Dvs. în cadrul seminariilor, atelierelor, conferințelor, simpozioanelor, concursurilor raionale, naționale, internaționale, proiectelor etc.;
- Se va scrie lista publicațiilor, cu indicatorii bibliografici corespunzători;
- Se vor demonstra rezultatele participării la diverse concursuri profesionale;
- Elaborarea unor indicații, ghiduri, instrucțiuni metodice;
- Participarea la emisiuni radio, la televiziune;
- Se vor explica intervențiile Dvs., adică referatele, prezentările, activitățile etc.;
- Se va menționa aprecierea pe care ați avut-o, se va indica numele sau instituția care v-a apreciat;
- Toate aceste explicări trebuie să fie adevărate prin documente, se vor scrie: tipul certificării (certificat, diplomă, adeverință), data, locul eliberării;
- Se vor anexa obligatoriu copiile acestor documente.

3. Îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale (recomandabil 3-4 pagini)

Acest paragraf reperează interesul Dvs. pentru un anumit aspect al procesului educațional.

Algoritmul este următorul:

- ✓ prezentarea temei de cercetare (problemă, ipoteză, scop, obiective, metode de cercetare);
- ✓ rezultatele studierii literaturii de specialitate (sinteze, idei relevante);
- ✓ modelul propriu de soluționare a problemei de cercetare.

I. Prezentarea temei de cercetare (problemă, ipoteze, scop, obiective, metode de cercetare)

- Orice cercetare are loc în jurul unei probleme existente/apărute.
- Problema înseamnă punctul slab al domeniului în care activați.
- Punctul slab înseamnă nereușita sau rezultatele modeste pe care le demonstrează elevii sau școala în general.
- De obicei, o problemă este conturată de soluția reflectată și poate fi formulată prin următoarele sintagme: *Eficientizarea demersului...*; *Aplicarea metodologiei de... în raport cu...* (se va menționa problema); *Influența psihopedagogică a... în dezvoltarea la elevi...*; *Impactul metodologiei/tehnologiei... în dezvoltarea...*; *Efecte formative ale... în procesul de...*; *Rolul... în...*; *Metodologia...*; *Condiții metodologice ale... prin intermediul...*; *Condiții psihopedagogice de dezvoltare a... în raport cu...*; *Strategii de... în recuperarea/dezvoltarea/formarea...*; *Influențe psihopedagogice (pedagogice) ale... în recuperarea/dezvoltarea/formarea...*
- Se menționează interesul Dvs. față de problema propusă.
- Tema aleasă (se identifică cu problema) trebuie să fie una actuală, să înscrie tendințe ale pedagogiei contemporane.
- Descrierea ei trebuie să fie una particularizată, să nu abordeze subiecte foarte largi, să fie înscrisă pe linia disciplinei, adică să abordeze un subiect al didacticii particulare.
- Orice descriere a preocupării pentru dezvoltarea profesională trebuie să demonstreze capacitatea Dvs. de a avea soluții profesioniste la problemele enumerate.
- Soluțiile trebuie să aibă dovezi sigure: demersuri experimentale, metodologii eficiente, rezultate probate.

Ipoteze, scop, obiective și metode de cercetare

- Se menționează ipotezele, adică ce presupuneri aveți Dvs. în legătură cu eventuale soluții de ameliorare a problemei.
- Se enumeră obiectivele, adică pașii pe care îi propuneți în ameliorarea problemei.
- Se indică metodele pedagogice sau psihologice prin care veți rezolva problema.

II. Rezultatele studierii literaturii de specialitate

(sinteze, idei relevante), documentarea în domeniul de cercetare (se va evalua calitatea fundamentării științifice)

- Se prezintă conceptele de bază desprinse din situația-problemă prin definirea acestora.
- Fiecare definiție se va cita cu elementele de rigoare.

Nota bene! Nu vă însușiți bucăți de text care nu vă aparțin, fără a le cita sursa și fără a le evidenția ca citate! Orice se va prelua din literatură, se va reinterpretă, reformula, se va trece prin filtrul propriei Dvs. personalități. Încercați să regândiți ceea ce spun specialiștii în domeniu.

- Se aduc opinii științifice cu referire la problema dată, se prezintă opinii personale vizavi de situația propusă.

III. Modelul propriu de soluționare a problemei de cercetare

- Se prezintă situația teoretică aplicată la o anumită disciplină, clasă, modul sau lecție.
- Se descriu intervențiile pedagogice, reacția elevilor, se arată modul în care au evoluat acțiunile de ameliorare.
- Se evaluează metodele alese, claritatea expunerii în realizarea obiectivelor cercetării.
- Se evaluează calitatea/complexitatea metodologiei cercetării.
- Se arată dinamica succesului subiecților, gradul de implicare și reflecția Dvs. personală asupra metodologiei alese.
- Reflecția înseamnă prezentarea succesului, indicarea efectelor formative și a concluziilor.
- Concluziile trebuie să fie foarte clare, personale și adecvate demersului Dvs.
- Se argumentează originalitatea și relevanța practică a cercetării efectuate.

4. Direcții de perspectivă

- Se va propune un mic proiect al activității profesionale.
- Se vor indica problemele de cercetare pentru următorii ani.
- Se vor planifica anumite stagii.
- Se vor enumera acțiuni la nivel de instituție, la nivel de raion, național (după caz).
- Se vor prezenta direcțiile de perspectivă cu elevii, în cadrul catedrei din instituție sau al secției metodice raionale.
- Se vor propune soluții de ameliorare a sistemului educațional, se poate indica gradul personal de implicare în aceste probleme.

5. Rezultatele elevilor

- Se prezintă rezultatele elevilor în perioada atestată de profesor.
- Datele se vor referi la dinamica nivelului calitativ

al elevilor în raport cu o problemă: de obicei, problema pedagogică reflectată în prezentul raport.

- Prin diagrame sau tabele se va demonstra eșanționul de subiecți și nivelul acestora la început de aplicare a metodologiei de optimizare, de eficientizare, de ameliorare, de dezvoltare, de recuperare (în funcție de caz).
- Prin diagrame sau tabele se va demonstra eșanționul de subiecți și indicatorii la final de aplicare a metodologiei.
- În anexe, se prezintă instrumentele prin care s-a realizat evaluarea: testele, scalele, probele, itemii, chestionarele.
- Această secvență poate include și rezultatele elevilor la diverse concursuri, prin care se explică impactul coordonării psihopedagogice (modul în care ați intervenit; tehnicile, metodele de intervenție aplicate care au condus la asemenea rezultate) a acestor elevi.

CONFIRMAREA GRADULUI DIDACTIC II, I

2. Argumente în favoarea performanțelor obținute

Nota bene! Profesorii care confirmă gradul didactic trebuie să demonstreze activismul, interesul și valorificarea experienței proprii în tendințele pedagogiei contemporane. Deosebirea dintre acordarea gradului și confirmarea acestuia constă în faptul că profesorul va prezenta activități de menținere, dezvoltare, diseminare.

Astfel, *dovada* o reprezintă: progresul, ascensiunea, creșterea Dvs. profesională (indicatorii trebuie să arate o evoluție cantitativă); preocupările pentru dezvoltarea profesională; implementarea rezultatelor formării continue în proiectarea și desfășurarea demersului didactic; implicarea în activitatea instituției de învățământ; contribuția personală la prestigiul și imaginea unității de învățământ; îmbunătățirea continuă a performanțelor profesionale.

Dovada se prezintă ca o evoluție a dezvoltării Dvs.; se reflectă în produse concrete (activități, publicații); este certificată de instituție/instituții.

2.1. Dovezi despre progresul școlar al elevilor

- Se prezintă informație cantitativă sub formă de diagrame și tabele despre evoluția nivelului de cunoștințe al elevilor în raport cu o problemă sau se prezintă impactul motivației pedagogice, a stilului Dvs. asupra unor rezultate confirmate la nivel de instituție, de raion/municipiu, național sau internațional (dacă este cazul).
- Se interpretează datele colectate, aducând exemple de valori calitative (impresii ale elevilor, părinților; opinii despre acțiunea/intervenția Dvs. psihopedagogică).

- Se aduc dovezi prin care se reproduc fragmente ale intervenției psihopedagogice/experimentului pedagogic întreprins de Dvs.;
- Se aduc argumente de validare a acestor rezultate: aprobare la ședințele catedrei, consiliile pedagogice; date contrastive prezentate la nivel de clasă-martor.
- Se aduc dovezi prin certificate de la administrația liceului/școlii în care se confirmă că Dvs., în perioada indicată, ați organizat următoarele acțiuni de investigație și conducerea cunoaște rezultatele.
- Se pot prezenta extrase din procesele-verbale ale ședințelor catedrei, consiliilor pedagogice în cadrul cărora ați adus la cunoștința comunității școlare rezultatele acțiunilor întreprinse de Dvs.

2.2. Dovezi despre preocupările pentru dezvoltarea profesională

- Raportul ar câștiga prin creativitate dacă se va prezenta o diagramă (un tabel) cu frecvența de participare la ședințele catedrei, seminariile teoretico-metodice din instituție/ municipiu/raion, întrunirile metodice, cursurile de formare continuă, experiența avansată a unor cadre didactice.
- Se indică lucrările efectuate de Dvs. ca o continuitate a activității metodice, științifice.

Exemplu:

- **Problema cercetată:** *Stimularea gândirii creative...* (se continuă cu precizarea la ce disciplină, clasă și în ce context).
- **Motivația alegerii problemei date** (*problema* înseamnă punctul slab al domeniului în care activați; *punctul slab* înseamnă nereușita sau rezultatele modeste pe care le demonstrează elevii sau școala în general): de obicei, tema de cercetare este aleasă din acest motiv. Se poate indica documentul, proiectul, ordinul pe baza căruia urmăriți tema dată.
- **Activitățile în care ați urmărit problema:** se enumeră lecțiile demonstrative, lecțiile asistate, trainingurile, seminariile, atelierile, conferințele etc.
- **Opiniile cercetătorilor științifici, câteva recomandări:** se scriu nume de referință, publicația în care V-ați informat și citatul propriu-zis. Se recomandă 2-3 opinii; se prezintă conceptele de bază desprinse din situația-problemă prin definirea acestora; fiecare definiție se va cita cu elementele de rigoare etc.

2.3. Dovezi despre implementarea rezultatelor formării continue în proiectarea și desfășurarea demersului didactic

- Soluția Dvs. pentru această problemă: orice descriere a preocupării pentru dezvoltarea profesională

trebuie să demonstreze capacitatea Dvs. de a avea soluții profesionale la problemele enumerate.

- Abordarea va fi practică. Se validează demersul științific sau nu? Ce recomandări aveți în urma observărilor sau implementării anumitor teorii?
- Soluțiile trebuie să aibă dovezi sigure: demersuri experimentale, metodologii eficiente, rezultate probate.
- Se va arăta modalitatea practică de implementare a temei date.
- Poate fi o secvență de lecție; proiectarea unei unități de învățare, a unui training etc., în care să se reflecte abordarea practică urmată de un șir de observații.
- Observațiile, concluziile, recomandările pot fi formulate cu ajutorul expresiilor lacunare (a se vedea anexa respectivă).
- Se indică succint informații despre asistările la lecțiile colegilor la disciplina predată, la alte discipline. Se concluzionează cu anumite sinteze metodice sau recomandări.
- Se va explica modul în care a fost abordată, la ce concluzii ați ajuns.
- Se prezintă situația teoretică aplicată la o anumită disciplină, clasă, modul sau lecție.
- Se prezintă intervențiile pedagogice, reacția elevilor, modul în care au evoluat acțiunile de ameliorare.
- Se vor evalua metodele alese, claritatea expunerii în realizarea obiectivelor cercetării.
- Se vor evalua calitatea și complexitatea metodologiei cercetării.
- Se arată dinamica succesului subiecților, gradul de implicare și reflecția Dvs. personală asupra metodologiei alese.
- Reflecția înseamnă prezentarea succesului, indicarea efectelor formative și a concluziilor.
- Concluziile trebuie să fie foarte clare, personale și adecvate demersului Dvs.
- Se argumentează originalitatea și relevanța practică a cercetării efectuate.

2.4. Dovezi despre implicarea în activitatea instituției de învățământ

- Tot ceea ce realizați în demersul practic trebuie să fie coordonat cu instituția de învățământ, cu catedra de specialitate.
- Rezultatele Dvs. trebuie să fie validate pe parcursul a cinci ani.
- Ceea ce întreprindeți în cercetare, se prezintă ca rezultate în cadrul ședințelor de catedre, seminariilor practice, trainingurilor aplicative etc.
- După cum menționam mai sus, tema sau problema cercetată vizează o acțiune consonantă cu direcțiile de cercetare ale instituției. Așadar, ne vom implica activ în viața instituției de învățământ.
- De regulă, în acest paragraf al raportului se vor înscrie demersurile Dvs. experimentale pe care le-ați validat în activitățile metodice: în cadrul ședințelor de catedre, seminariilor practice, trainingurilor aplicative.
- Se poate prezenta un tabel în care se vor menționa toate intervențiile Dvs.: *tipul de activitate instituțională*: ședințe de catedre, seminarii practice, traininguri aplicative etc.; *problema prezentată, tema; modul prezentării*: referat, intervenție, expert, prezentare PPT, formator; *validarea rezultatelor*: se va înscrie dacă demersul Dvs. a fost aprobat, dacă ați avut recomandări de la colegi; se menționează concluzia membrilor care au participat sau recomandările concrete ale acestora.

Roluri pentru a demonstra implicarea în activitatea instituției de învățământ: membru al Comisiei de evaluare instituțională a calității educației; participare plenară în activitatea Consiliului Profesorat; șef de catedră; implicare activă în elaborarea site-ului instituției de învățământ; membru al grupului de lucru privind elaborarea Proiectului de dezvoltare a instituției de învățământ/de atragere a surselor extrabugetare; formator local; mentor/tutore; organizator al unor activități extracurriculare și extrașcolare; participare la realizarea parteneriatului profesional (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. Realizarea parteneriatului profesional

Activități comune	Obiective	Parteneri	Rezultate finale

Expresii de reper: *Am elaborat și propus colegilor de catedră...; Am oferit consultații privind...; Am organizat o ședință de catedră...; Am prezentat o comunicare în ședința Consiliului Metodic...; Am elaborat o strategie de dezvoltare a parteneriatului educațional...; Mă implic activ în elaborarea site-ului instituției de învățământ...; Particip în proiectul de cercetare în cadrul catedrei cu subiectul...; Mă implic plenar în activitățile de echipă, cooperare, supervizare; de elaborarea de proiecte privind...; Particip într-un proiect instituțional în problematica strategiilor eficiente de dezvoltare...; Desfășor sondaje periodice pentru diagnosticarea așteptărilor și identificarea intereselor familiei...; Mențin și dezvolt relații armonioase de parteneriat cu părinții...; Desfășor activități de pedagogizare a părinților...; Colaborez cu partenerii educaționali din comunitate ...; Am creat o rețea de comunicare on-line cu părinții elevilor.*

Nota bene! Aici se vor prezenta activitățile de dezvoltare conform logicii: la nivel individual, la nivel de catedră, instituțional, raional/municipal, republican.

2.5. Dovezi despre contribuția personală la prestigiul și imaginea unității de învățământ

- Se vor marca participările Dvs. în cadrul seminariilor, atelierelor, conferințelor, simpozioanelor, concursurilor raionale/naționale/internaționale, proiectelor etc.
- Se va scrie lista publicațiilor, cu indicatorii bibliografici corespunzători.
- Se va indica participarea la diverse concursuri profesionale, se vor demonstra rezultatele; participarea la elaborarea unor indicații, ghiduri, instrucțiuni metodice; participarea la emisiuni radio, TV.

- Se vor explica intervențiile Dvs., adică referatele, prezentările, activitățile etc.
- Se va menționa aprecierea pe care ați avut-o, se va indica numele sau instituția care v-a apreciat.
- Explicațiile trebuie să fie adevărate prin documente, se va scrie: tipul certificării (certificat, diplomă, adeverință), data, locul eliberării.
- Se vor anexa obligatoriu copiile acestor documente.

3. Îmbunătățirea continuă a performanțelor profesionale

Tabelul 3. Îmbunătățirea performanțelor profesionale.

DOMENIUL DE COMPETENȚĂ					
Indicatorul de performanță vizat	Obiectiv	Acțiuni întreprinse	Rezultate acumulate	Dovezi	Concluzii
Competența de cunoaștere a – disciplinei predate – psihopedagogiei – didacticii					
Competența de aplicare a – literaturii de specialitate – literaturii didactice – experienței avansate					
Competențe predictive – proiective – creative					
Competențe de comunicare – lucru în echipă – leadership					
Competența de autoevaluare, de prognozare, de învățare continuă					

4. Direcții de perspectivă (recomandabil o pagină)

- Se va propune un mic proiect al activității profesionale.
- Se vor indica problemele de cercetare pentru următorii ani.
- Se vor planifica anumite stagii.
- Se vor enumera diverse acțiuni la nivel de instituție, raion, național (după caz).
- Se vor prezenta direcțiile de perspectivă cu elevii, în cadrul catedrei din instituție sau al secției metodice raionale.
- Se vor propune soluții de ameliorare a sistemului educațional, se poate indica gradul personal de implicare în aceste probleme.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Derapajele profesionale ale cadrelor didactice. În: *Învățătorul Modern*, 2011, nr. 3

(13). Chișinău, p. 17-21.

2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Тракта́т о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. Издательский Дом Шалвы Амонашвили. Приложение к журналу “Народное образование”, Москва, 1998.
3. Cara A. (coord). Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007.
4. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2007.
5. Pânișoară I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009.
6. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, aprobat prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova, nr. 336 din 03.05. 2013.



Valentina OLARU

drd., Universitatea de Stat din Moldova

Strategii de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare

Rezumat: Pentru ca profesorul să reușească a fi eficient și performant în procesul educațional, este nevoie să alimenteze sistematic toate laturile competențelor profesionale prin formare continuă și să își dezvolte competența de formare continuă. Instituțiile preuniversitare vor fi interesate în aplicarea

unei strategii de formare/dezvoltare a acestei competențe pentru a fi competitive pe piața serviciilor educaționale. Procesul de formare/dezvoltare a competenței de formare continuă se poate realiza prin intermediul unui stagiului de formare, compus din șase sesiuni și axat pe repere psihopedagogice relevante necesităților de formare ale cursanților. Se propune spre dezbateri un model al strategiei de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare, o structură a stagiului de formare, care include și repere psihopedagogice. De asemenea, în articol este prezentat un exemplu de sesiune, care are drept scop identificarea nivelului competenței profesionale în raport cu exigențele pentru cariera didactică.

Abstract: In order to be an effective and efficient teacher in the educational process, it requires him/her to improve all sides of professional skills through continuous training and he/she has to develop such a competence of continuous training. The schools will be interested in implementing a training strategy and developing this skill for being competitive on the market of educational services. The training/competence development training can occur through a training course, consisting of six sessions and focused on pedagogical benchmarks relevant training needs of students. It proposes for discussion a model of competency development strategy in continuous training in pre-university education, a structure of training, which includes pedagogical and psychological guidelines. Also in the article is presented an example of session that aims to identify the level of professional competence in relation to the requirements for a teaching career.

Keywords: Efficient teacher, educational process, continuous training, competence, strategy and developing this skill.

Oscar Wilde menționa că scopul vieții este dezvoltarea sinelui: atunci când acest proces este întrerupt, viața nu mai are nici un sens. Afirmația dată, privită din perspectiva cadrului didactic, constituie un adevăr crucial, fiindcă cine încetează să mai învețe, cu siguranță nu mai corespunde standardelor profesionale și solicitărilor pieței educaționale.

Sistemul de competențe profesionale, prezentat în standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general din Republica Moldova [3, p. 7] – *competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială, competența tehnică și tehnologică, competența managerială și de management al carierei* – se cere a fi completat cu o nouă competență esențială: *competența de formare continuă*. Pentru ca profesorul să reușească a fi performant și eficient, este nevoie să își alimenteze continuu toate laturile competențelor profesionale prin formare continuă. Deținerea competenței de formare continuă sporește eficiența procesului instructiv-educativ, atît la nivel instituțional, cît și de sistem educațional.

Realitatea demonstrează necesitatea vitală de a le forma/dezvolta cadrelor didactice din învățământul pre-

universitar competența de formare continuă, pentru a influența pozitiv calitatea procesului instructiv. Pentru succesul acestui demers formativ este esențială formula “ca să ajungi unde dorești, trebuie să știi unde mergi” sau, parafrazînd, trebuie să știm, întîi de toate, ce este *competența de formare continuă*, concept mult discutat, dar fără o structură clară. Ne-am asumat această misiune și am definit *competența de formare continuă a cadrului didactic (CFC)* ca fiind ansamblul achizițiilor angajatului, structurate în componente cognitive, praxiologice și afective, ce permit elaborarea și realizarea strategiei individuale de formare continuă (SIFC) de-a lungul carierei în contexte profesionale variate, incluzînd rezolvarea de probleme la locul de muncă și autorealizarea, în scopul obținerii unor performanțe profesionale.

Am derivat *competența de formare continuă* cu statut de *macrocompetență* din *competența de a învăța să înveți*, care este, prin esența sa, o *metacompetență*. Sub aspectul *structurii interne*, competența de formare continuă este o sintagmă cu un pregnant caracter prospectiv, deschis și dinamic, care acoperă un set de elemente ce funcționează interdependent: *componenta cognitivă, componenta praxiologică, componenta afectivă*.

Componenta cognitivă asigură baza teoretică a competenței prin două tipuri de cunoștințe (declarative și procedurale), conducând la o diversitate de achiziții. În accepțiune clasică, cunoștințele sînt reprezentări organizate despre real sau despre acțiunea asupra realului [6, p. 14]. Ca elemente ale competenței, cunoștințele dobîndesc atribute noi, deoarece implică nu numai cunoașterea unor noțiuni și teorii, dar și deprinderile necesare aplicării acestora, precum și capacitățile de reelaborare și de reconsiderare a informațiilor în contexte noi.

Componenta praxiologică reprezintă latura acțională a competenței. Abilitățile și capacitățile incluse se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice pînă la strategii de abordare inovativă a competenței de formare continuă [8, p. 19].

Componenta afectivă vizează caracteristicile de personalitate ale cadrului didactic și are un rol esențial în formarea și dezvoltarea *competenței de formare continuă*, cuprinzînd *structuri sintetice de personalitate care înglobează procese cognitive, afective, volitive și comportamentale, orientate axiologic* [8, p. 32]. Componenta afectivă este nu doar un element structural al competenței, ci o orientează valoric, o susține afectiv și motivațional. Am putea spune, cu temei, că această componentă reprezintă fundamentul pe care se fortifică competența.

Toate componentele respective se îmbină sintetic în structura internă a CFC prin competențele specifice derivate:

- automotivarea pentru formare continuă în dome-

niul carierei didactice;

- realizarea analizei autoreflexive a nivelului competenței profesionale în raport cu exigențele pentru cariera didactică;
- identificarea necesităților și a priorităților de formare profesională continuă;
- cunoașterea și aplicarea diverselor metode și resurse relevante necesităților individuale de formare profesională continuă;
- proiectarea SIFC pentru evoluție în cariera didactică.

Astfel, pentru dezvoltarea cu succes a CFC la personalul didactic, este necesar un stagiul de formare în cadrul fiecărei instituții preuniversitare. Organizarea acestui stagiul reprezintă o investiție în resursele umane și ar trebui să devină o prioritate a strategiei de dezvoltare pentru orice instituție școlară. Cel mai important câștig pe care îl poate aduce o astfel de formare este competitivitatea personalului didactic. În conformitate cu opiniile cercetătorilor J. Barney, P. Wright, G. McMahan, pentru ca o resursă umană să constituie un avantaj competitiv, este necesar să îndeplinească patru condiții: *să producă valoare adăugată, să fie unică sau foarte rar întîlnită la competitori actuali și potențiali, să nu poată fi imitată întocmai și să nu fie substituibilă* [1, p. 8]. Stagiul de formare a competenței de formare continuă a personalului didactic contribuie la dezvoltarea tuturor acestor criterii, dacă este axat pe finalitățile și are structura indicate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. *Stagiul de formare Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*

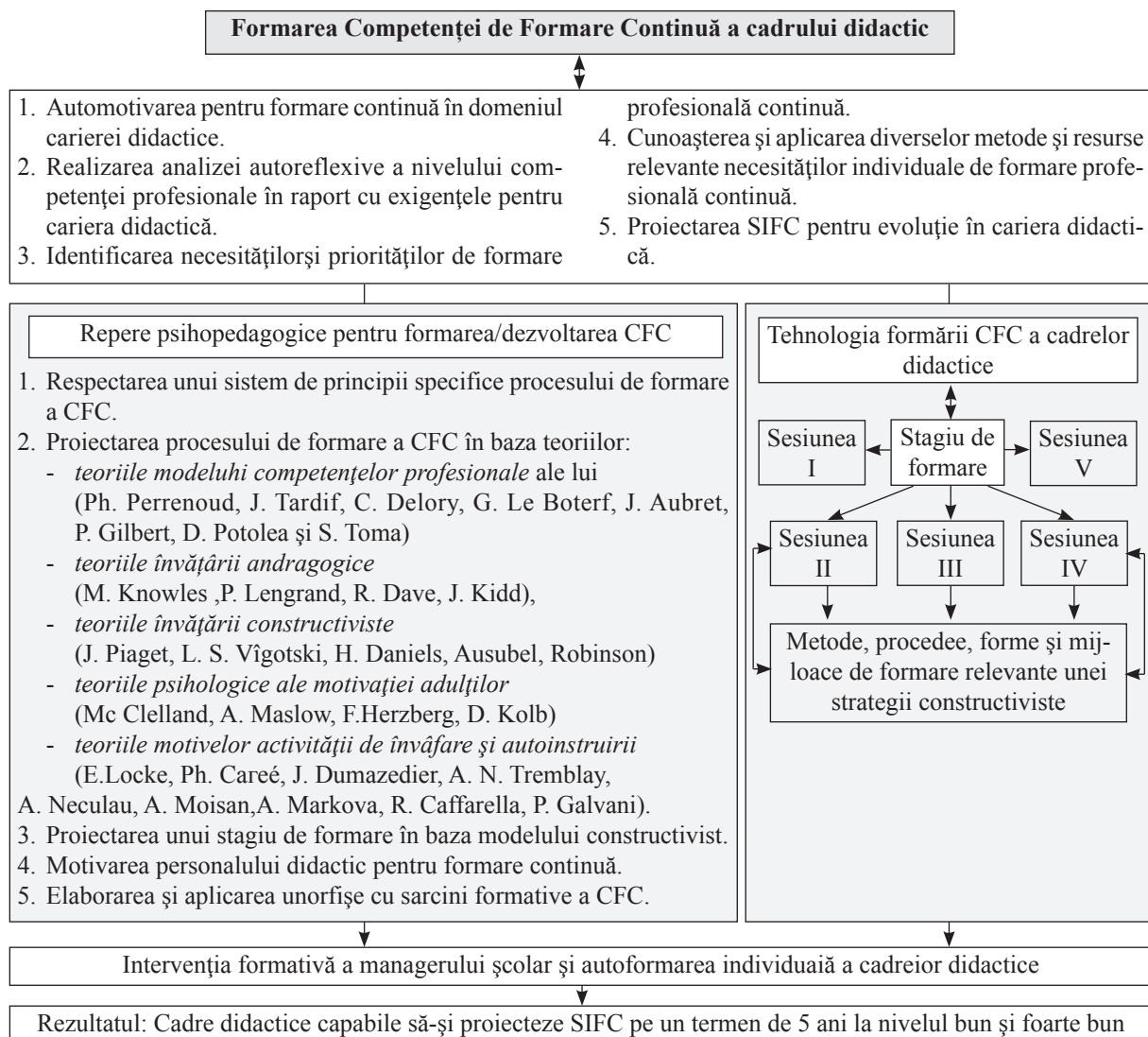
Competența specifică	Sesiunea de training	Rezultate așteptate
Automotivarea pentru formare continuă în domeniul carierei didactice	<i>Motivarea personalului didactic pentru formare continuă</i>	La sfîrșitul sesiunii, cadrele didactice: – vor conștientiza necesitatea dezvoltării profesionale; – vor determina propriile dominante motivaționale; – vor fi motivate pentru dezvoltarea competenței de formare continuă;
Realizarea analizei autoreflexive a nivelului competenței profesionale în raport cu exigențele pentru cariera didactică	<i>Formarea continuă – între necesitate și aparențe</i>	– vor determina dificultățile cu care se confruntă în cariera didactică profesorii; – vor identifica nivelul de dezvoltare a competențelor profesionale; – vor autoanaliza potențialul profesional personal prin graficul SWOT.
Identificarea necesităților și a priorităților de formare profesională continuă	<i>Identificarea nevoilor de formare și fixarea obiectivelor de performanță profesională (2 sesiuni)</i>	Partea I: – vor identifica necesitățile individuale în formarea continuă; – vor structura prioritățile în procesul de formare continuă; – vor motiva fixarea obiectivelor de dezvoltare profesională; Partea II: – vor determina structura și rolul obiectivelor de performanță profesională; – vor formula obiective de performanță pentru SIFC; – vor evalua obiectivele formulate conform criteriilor SMART;

Cunoașterea și aplicarea diverselor metode și resurse relevante pentru necesitățile individuale de formare profesională continuă	<i>Selectarea resurselor procedurale și a modalităților optime de realizare a obiectivelor</i>	– vor identifica stilul preferat de învățare; – vor analiza metodele și formele de realizare a obiectivelor asumate; – vor racorda relevant metodele și formele preferate la obiectivele de formare continuă;
Proiectarea SIFC pentru evoluție în cariera didactică	<i>Proiectarea strategiei individuale de formare continuă (SIFC)</i>	– vor identifica caracteristicile personale de învățare eficientă; – vor analiza componentele unei strategii personale de formare continuă; – vor elabora strategia individuală de formare continuă.

Activitățile de formare a cadrelor didactice din orice instituție preuniversitară sînt, de cele mai multe ori, o consecință intrinsecă sau extrinsecă a evoluției profesionale și sînt coordonate la nivel organizațional de managerul responsabil de domeniu. Formarea continuă a cadrelor didactice poate fi realizată și în cadrul

instituției școlare prin diverse forme organizatorice, cel mai des utilizat fiind *trainingul* – o intervenție de tip educațional, pentru ca personalul angajat să se adapteze la schimbările intervenite în domeniu, constînd în organizarea programelor de formare, ca răspuns la nevoile operaționale ale instituției [5, p. 9].

Figura 1. Modelul strategiei de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare



Un program de formare a CFC pentru cadrele didactice preuniversitare, intitulat sugestiv *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*, este, în principiu, un experiment. Proiectarea lui presupune un fundament filozofic adecvat, criterii de relevanță, coerență și echilibru, unitate și flexibilitate.

Instruirea în cadrul trainingurilor organizate de instituție este un proces de cunoaștere, dar, mai ales, o acțiune practică de valorificare și aplicare a cunoștințelor și a experiențelor de viață și profesionale. Experiența acumulată de profesori, precum și nevoia de exprimare a acestora impun, în cadrul metodologiei, utilizarea de forme și procedee participative, cu accent pe valorificarea potențialului individual. Este esențial ca profesorii să înțeleagă raportul dintre activitatea de formare propusă și propriile interese [5, p. 13].

Organizarea activităților de formare continuă în cadrul instituției prevede respectarea mai multor cerințe de natură psihopedagogică. Astfel, modelul pentru o formare rațională a cadrelor didactice trebuie să răspundă unei condiții fundamentale: să fie “andragogică”, ceea ce înseamnă că trebuie să respecte în mod satisfăcător particularitățile învățământului pentru adulți.

Pentru a-i spori eficiența, stagiul de formare presupune respectarea unei structuri a sesiunilor. Astfel, o sesiune de training trebuie să pornească de la o structură de proiectare a demersului formativ, care să includă o serie de elemente prin care intervenția educațională să poată deveni operațională. Scopul formării este ca fiecare persoană să își edifice propriile semnificații, nu să memoreze răspunsurile „corecte”, de aceea demersul formativ se va realiza în conformitate cu conceptul constructivist al învățării. Fiecare sesiune va fi construită plecând de la un model trifazic, împrumutat din programul *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice: evocare-realizare a sensului-reflecție* [4, p. 10-12].

Pentru a înțelege corelația elementelor strategiei de formare/dezvoltare a CFC, vom analiza *Figura 1*.

Selectarea metodelor de formare pentru training este etapa care transferă strategia demersului formativ în dimensiunea operațională. Identificarea metodelor pentru fiecare sesiune este determinată de specificul grupului de participanți și de particularitățile instruirii adulților. Dacă e să vorbim despre categoriile de metode utilizate, diversitatea lor ar fi bogată, dar acestea sînt cu precădere din eșantionul metodelor centrate pe cel ce învață și de dezvoltare a gândirii critice. Este o metodologie care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității individului, dezvoltînd și valorificînd potențialul lui irepetabil. Activitatea de formare în cadrul acestui stagiul devine, astfel, o responsabilitate a echipei manageriale a instituției, precum și o responsabilitate a fiecărui cadru didactic pentru propria dezvoltare.

Designul sesiunilor și fișele de lucru pot fi elaborate de fiecare instituție, recomandînd ca reper un instrument util prezentat în cartea *Registrul dezvoltării profesionale* [7, p. 1-12]. În cele ce urmează, propunem un model de sesiune.

SESIUNEA: FORMAREA CONTINUĂ – ÎNTRE NECESITATE ȘI APARENȚE

Timp alocat: 90 min.

Competență specifică: Realizarea analizei autoreflexive a nivelului competenței profesionale în raport cu exigențele pentru cariera didactică.

Obiective:

- determinarea dificultăților cu care se confruntă profesorii în cariera didactică;
- identificarea nivelului de dezvoltare a competențelor profesionale;
- analizarea potențialului profesional personal prin graficul SWOT.

Tabelul 2. Pașii realizării sesiunii *Formarea continuă – între necesitate și aparențe*

Etapele activității	Demers acțional	Timp	Forme/Metode de activitate						
Evocare	<i>Sarcină:</i> Reflectați critic asupra situației profesionale de cadru didactic la momentul actual și completați cu ideile Dvs. tabelul:	Total 20 min.	Grafic conceptual Discuție dirijată						
	<table><tr><td>Ce pot face acum?</td><td>Ce probleme am?</td><td>Ce voi face?</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>			Ce pot face acum?	Ce probleme am?	Ce voi face?			
	Ce pot face acum?			Ce probleme am?	Ce voi face?				
Analiza prin discuție a concordanței probleme-soluții.									

Realizare a sensului	Activitatea 1. Competențe profesionale Domeniile de competență profesională sînt aspectele esențiale ale profesiunii didactice ce derivă din standardele de formare continuă a cadrelor didactice aprobate în Republica Moldova. De aceea, indicatorii acestor domenii se transformă în doleanțele și așteptările pieței educaționale de la noi. De aceea, noi, profesorii, dacă dorim să rămînem în profesia didactică, trebuie să facem față acestor doleanțe.	10 min.	Explicație
	<i>Sarcină de lucru:</i> Analizați indicatorii competențelor profesionale din standardele de formare continuă și apreciați care dintre aceștia sînt bine dezvoltati în profilul Dvs. profesional, punînd în dreptul lor semnul “+”, și care sînt mai puțin dezvoltati, punînd în dreptul lor semnul “-”.	15 min.	Exercițiu individual cu <i>Registrul de dezvoltare profesională</i> , [7, p. 10-11]
	1. Numiți cel puțin 3 competențe pe care le aveți dezvoltate și care trebuie menținute pentru a vă exercita foarte bine meseria.	10 min.	Prezentare
	2. Numiți cel puțin 3 competențe pe care nu le stăpîniți bine și care trebuie dezvoltate.	15 min.	Discuție euristică
	Prezentare în lanț: 1. Cum puteți utiliza competențele deținute pentru dezvoltarea Dvs. profesională? 2. Ce veți întreprinde pentru a vă ameliora competențele profesionale? 3. Care ar putea fi dificultățile în acest parcurs sau ce oportunități puteți folosi?	Total 50 min.	
Reflecție	Activitatea 2. Analiza SWOT personală Pentru a conștientiza nivelul de competență profesională, recurgem la autoanaliza potențialului profesional propriu prin intermediul Graficului SWOT. Întrebările din fiecare cadran ne pot direcționa procesul. O altă variantă de autoanaliză SWOT ar fi axată pe domeniile de competență, mai precis – pe indicatorii de competență. Astfel, luăm fiecare domeniu în parte și stabilim ceea ce putem face foarte bine, ceea ce putem face mai puțin bine și ceea ce nu putem face. Plasăm aceste aspecte în cadranele respective. La <i>Oportunități</i> , identificăm ce șanse de creștere în carieră și dezvoltare profesională ne oferă mediul educațional instituțional.	10 min.	Explicație
	<i>Sarcină:</i> Completați Graficul SWOT cu opțiunile personale. 1. După analiza efectuată, considerați că aveți nevoie de formare continuă? 2. Pe ce aspecte din cadranele SWOT vă veți axa în formarea continuă ulterioară? 3. Considerați utilă pentru evoluția Dvs. profesională autoanaliza pe care ați realizat-o în sesiunea dată?	10 min.	Atelier de lucru <i>Registrul de dezvoltare profesională</i> , [7, p. 2-3]
		Total 20 min.	Discuție euristică

Astfel, pornind de la prezentarea conceptului de motivație pentru formare continuă și de la identificarea nevoilor de formare, axîndu-ne pe principalele repere teoretice necesare realizării finalităților, stagiul descris îi învață pe cursanți să gestioneze propriile resurse și pe cele oferite de instituția în care activează, să utilizeze metode eficace de autoformare, pentru a fi capabili să își construiască strategia individuală de formare continuă (SIFC), care va fi un indicator al formării competenței de formare continuă.

În concluzie, dezvoltarea carierei didactice este determinată de dezvoltarea personală, care se produce în timp, de experiența cîpătată, dar și de actele normative reglatorii specifice sistemului educațional, care presupun obligația de a urma cursuri de formare continuă pentru acumularea creditelor de dezvoltare profesională ori necesitatea de a aspira în calificare prin atestare pentru gradație didactică. De cele mai multe ori, recunoaștem acest lucru cu onestitate, dezvoltarea carierei didactice este influențată de condițiile instituției în care este angajat profesorul, de constrîngerile sociale sau economice, de responsabilitățile familiale sau evenimentele deosebite.

Specificul demersului nostru constă, în primul rând, în formarea prin autoinstruire a cadrului didactic și valorificarea experienței sale profesionale. Amploarea dezvoltării măiestriei didactice, a competenței profesionale ține de personalitatea acestuia și de atitudinea sa, deoarece el devine mecanismul-cheie care reglează conștient propriile standarde comportamentale. Aceasta are loc prin intermediul autoanalizei diverselor aspecte ale experienței profesionale, care stimulează dezvoltarea sa dinamică a profesionist calificat, măiestria acestuia perfecționându-se cu timpul.

În finalul acestui articol, vom aduce un citat al cercetătoarei Mușata Bocoș, care exprimă, în esență, importanța și necesitatea celor expuse mai sus: „Identitatea profesională a profesorului este o construcție personală a acestuia, o construcție continuă, reflexivă, rol al unor alterații mutuale de activitate colectivă, comună cu ceilalți și cu ceilalți și, deopotrivă, al unei munci asupra sinelui, asupra propriei metacogniții, întotdeauna legată de o practică socială. Nucleul paradigmei practicii reflexive îl constituie formarea continuă, iar trilogia pe care trebuie să se exercite reflexivitatea este esența procesului didactic.” [2, p. 95].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barney J., Wright P., McMahan G. Human Resources and Sustained Competitive Advantage: A Resource-Based Perspective, 1993. <http://www.marshall.usc.edu/ceo>
2. Bocoș M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. Cara A. (coord.) Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău, 2007.
4. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.S. Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: C.E.PRO DIDACTICA, 2001.
5. Cîmpean E.A., Pastor I., Stoca M. Managementul firmei și dezvoltarea resurselor umane în organizații. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
6. Potolea D., Toma S. Competența: concept și implicații pentru programele de formare a adulților. A III-a Conferință națională de educație a adulților, 19-21 martie 2010. Timișoara, 2010.
7. Olaru V., Negrei V. Registrul dezvoltării profesionale. Chișinău: Învățătorul Modern, 2013.
8. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Alba-Iulia, 2011.



Viorica GORAS-POSTICĂ

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Tradiție și calitate în instruirea profesională austriacă: abordare curriculară*

Rezumat: Articolul propune o sinteză a unor experiențe acumulate în cadrul unei vizite de studiu, organizate la Viena, parte a unui proiect sprijinit de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare/ADA. Schimbările de pe piața muncii generează/impun, în mod firesc, inovații și în formarea inițială a muncitorilor și tehnicienilor TIC, astfel încât să se asigure o corelare firească între cerințele angajatorilor, cele ale societății și ale școlii.

Este o perspectivă promițătoare faptul că învățământul vocațional-tehnic austriac are o reputație foarte bună în rândul tinerilor, devenind tot mai atractiv pentru aceștia prin facilități diverse, inclusiv prin indemnizații acordate tuturor copiilor pînă la vîrsta de 18 ani, în mod centralizat. Modelul dual se prezintă ca unul de succes în Austria, comparabil cu cel din Germania sau Elveția, fiind susținut masiv de stat și contribuind la reducerea sensibilă a ratei de șomaj printre tineri. Abordarea curriculară holistică a practicilor austriece contribuie la crearea unei viziuni generale și funcționale, transferabile și în alte contexte.

Abstract: This paper proposes a synthesis of lessons learned during a study visit organized in Vienna, part of a project supported by the Austrian Development Agency/ADA. Changes in the labor market generate/require, naturally, great innovations and initial training of workers and technicians ICT in order to ensure a natural correlation between the requirements of employers, society and school. It is a promising prospect that Austrian vocational-technical education has a very good reputation among

* Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

young people, it is becoming more attractive for them through various facilities, including scholarships for all paid centrally. The dual system is presented as a success in Austria, comparable to Germany or Switzerland, supported solid by the state and helping to reduce unemployment rate sensitive at young people. Holistical approach of Austrian curricular practices helps create an overall and functional vision, transferable to other contexts.

Keywords: *ICT vocational education and training, curriculum development, professional competencies, holistical approach, dual system, quality assurance, good practices.*

Ca rezultat al unei consistente vizite de studiu la Viena, organizată în perioada 25-29 noiembrie curent, vom trece în revistă cele mai importante lecții/experiențe însușite/descoperite în învățământul vocațional din domeniul TIC. Recunoaștem *ab initio* că am avut parte de momente utile și necesar de a fi analizate în contextul în care reforma învățământului profesional-tehnic din Republica Moldova este în plină desfășurare și introducerea/adaptarea unor experiențe avansate se prezintă mai mult decât oportună. În acest sens, *Strategia Educația 2020*, construită pe baza a trei piloni: *acces, relevanță și calitate*, stipulează că „sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să educe o forță de muncă competitivă” [3, p.3]. Obiectivul specific 1.3. vizează sporirea atractivității și facilitarea accesului la învățământul vocațional-tehnic, astfel încât ponderea elevilor care se orientează către aceste forme de învățământ să crească cu 10% până în 2020. Acțiunile prioritare sînt: proiectarea și modernizarea rețelei de instituții vocațional-tehnice în funcție de dezvoltarea socioeconomică a regiunilor; elaborarea unui cadru normativ care să stimuleze implicarea agenților economici în formarea inițială și continuă a specialiștilor, în profesii și meserii importante pentru economia națională; asigurarea unei infrastructuri adecvate pentru noul demers educațional; asigurarea mobilității transversale a beneficiarilor de programe de formare profesională între diferite niveluri educaționale și calificări; crearea de programe pentru motivarea angajaților fără calificare profesională să facă studii de nivel secundar și mediu de specialitate; dezvoltarea instrumentelor de recunoaștere a calificărilor obținute în cadrul studiilor formale și nonformale; reconceptualizarea modelelor de orientare și ghidare în cariera profesională a elevilor din învățământul general și vocațional-tehnic și asigurarea corelării politicilor VET cu alte politici sectoriale [3, p. 33].

Masa rotundă organizată la Ministerul Federal de Educație, Artă și Cultură a relevat structura sistemului educațional austriac cu accent pe domeniul TIC, care se realizează în mod egal pe trei filiere: *educație generală, teorie elementară și practică substanțială*. Atît școlile profesionale clasice, cît și cele din învățământul dual coexistă și oferă tinerilor oportunități atractive. Pentru instruirea profesională a ucenicilor, aceștia își petrec 80

la sută din timpul de studiu la întreprindere și 20 la sută – în școală. Sistemul educațional austriac este unic în Europa de Vest, durata de studii de încă patru ani pînă la BAC-ul profesional fiind recunoscută ca una adecvată. Examenele de bacalaureat se organizează în cadrul instituțiilor, în prezența unor comisii externe. Copiatul ca metodă de plagiere nu le este străin austrieilor, însă nu a ajuns să fie un flagel la examenul de bacalaureat, cum este la noi. La moment, sistemul întreg se află în perioada de standardizare, care urmează să se încheie în 2014-2015. La dispoziția elevilor din învățământul profesional se pune o mare varietate de programe, care oferă certificări adiționale și pentru care aceștia plătesc suplimentar (de exemplu, certificările Cisco CCNA și CCNP).

Așadar, învățarea unei meserii este posibilă, în principiu, pentru toți tinerii care au absolvit cursul școlar obligatoriu de nouă ani. Instruirea duală se constituie din două domenii: instruirea la întreprindere și cea la școala de meserii. Aproximativ 40 la sută din fetele și băieții unei promoții încep instruirea profesională după absolvirea școlii obligatorii. Tinerii au posibilitatea de a face o alegere din circa 250 de meserii legate de artizanat, industrie și sfera prestării serviciilor. Durata instruirii constituie, în funcție de meserie, de la trei la patru ani. Conform situației la 31 decembrie 2011, statistica ucenicilor de la Camera Economică Austria ne indică un număr de 128078 de persoane (inclusiv tinerii ce se instruiesc în afara întreprinderilor), care își finalizează studiile în cadrul a 35084 de întreprinderi. Ucenicii, după domenii, se împart astfel: majoritatea (43,8 la sută) au fost instruiți în domenii precum meșteșuguri și manufactură; 12,7 la sută dintre ei au studiat meserii din industrie și 14,8 la sută – din comerț. Dacă vom compara numărul ucenicilor din anul 2011 cu cel din anul 1980 (194069 de persoane), putem observa că, actualmente, în Austria există cu 66000 de locuri de ucenici mai puține [5, p.1].

Schimbările de pe piața muncii generează/impun, în mod firesc, inovații mari și în formarea inițială și continuă a muncitorilor și tehnicienilor din sfera TIC, astfel încît să se asigure o corelare firească între cerințele angajatorilor, cele ale societății și ale școlii. Învățământul vocațional-tehnic are o reputație foarte bună în rîndul tinerilor, devenind tot mai atractiv pentru aceștia, iar statul le asigură diverse facilități, inclusiv abonamente

pentru transport în raza de 50 km de instituție, astfel că ei nu mai au nevoie să se cazeze în cămine.

Modelul dual de instruire este considerat ca fiind de succes în Austria, susținut masiv de guvern, acesta contribuie substanțial la reducerea ratei de șomaj în rândul tinerilor până la 7-8%, comparabilă cu cea din Germania sau Elveția, de exemplu. Astfel, admiterea într-o școală profesională cu învățământ dual este posibilă numai după ce elevul obține un contract de angajare la întreprindere, în calitate de ucenic. Statul are grijă să mențină tinerii în sistem, realizând un program amplu de protecție socială: doar 3-4 la sută dintre ei recurg la abandonul școlar (așadar, sistemul dual contribuie și la diminuarea delinvenței juvenile). Studiile profesionale sînt foarte populare în Austria, angajarea fără urmarea acestora este deosebit de redusă. Tinerilor li se creează toate condițiile pentru însușirea unei meserii, accentuîndu-se necesitatea învățării pe tot parcursul vieții, ca pas în dezvoltarea profesională continuă. Guvernul are nevoie, în primul rînd, de o piață competitivă pentru cetățenii săi și se concentrează asupra acestui lucru, modelele vocaționale fiind funcționale și de succes. Școlile profesionale s-au deschis și se deschid în baza cererii elevilor, din necesități confirmate, iar responsabilitățile elevilor și cele ale statului merg mîna în mîna. Ministerul care coordonează acest lucru nu pune pe prim-plan nevoile economiei, ci pe cele ale elevilor, deși UE se focusează pe competitivitatea pieței de muncă. O întreprindere cu mulți ucenici are o reputație bună în mediul de afaceri, statul, asociațiile profesionale oferindu-i diverse premii, subvenții. Elocvent este și faptul că cea mai veche clădire din lume care găzduiește o școală profesională datează din 1911, dotarea tehnică actuală corespunzînd însă celor mai înalte standarde mondiale.

De sistemul dual sînt interesate foarte multe țări, care vor să-l preia, dar nu este ușor s-o facă, el dezvoltîndu-se în timp, reclamînd resurse financiare solide și din partea statului. În Austria, ucenicia este foarte apreciată: 40% din toate persoanele care muncesc au absolvit o instruire profesională de acest tip. Austria se află cu cotele de absolvire postsecundară și terțiară în mod clar peste media țărilor din UE [cf.1, 2]. Sistemul vocațional cuprinde și instituțiile de ocupare a forței de muncă, centrele de ghidare în carieră, care au misiunea de a deschide tinerilor noi orizonturi pe piața muncii. Putem conchide că o economie puternică sprijină școlile vocaționale de calitate. Nu știm, susțineau interlocutorii noștri, cum va fi economia țării peste 20 de ani, de aceea îi învățăm pe elevi nu doar să fie muncitori performanți, ci să devină creatori de locuri de muncă.

Alfabetizarea digitală cu utilizarea multimedia; e-learning ca teorie și practică a învățării; rețelele de socializare pentru achiziționarea de cunoștințe și pentru integrarea în comunitate; TIC ca instrument profesional

în aproape orice domeniu, pornind de la teoria proximei dezvoltări a lui Vîgotski și TIC ca modalitate de dezvoltare profesională continuă – întreg referențialul dat reclama competența/performața digitală ca prioritate majoră a sec. XXI, cheia succesului pentru viitor. Conform unui sondaj recent, 96% dintr-un eșantion de referință chestionat la nivel național consideră că tehnologiile informaționale actuale vor rămîne tehnologii-cheie pentru viitor; 88 la sută opinează că TIC va progresa simțitor, iar 76 la sută cred că femeile trebuie să fie promovate mai intens în acest domeniu. Incredibil de adevărat este faptul că sporirea (supra)solicitării TIC ca domeniu profesional este independentă de criza economică mondială. Implicarea asociațiilor profesionale în sprijinirea calificării profesionale a tinerilor din diferite domenii, asigurînd trei ani de lucru obligatoriu în întreprindere, dar și certificarea/examinarea finală a competențelor acestora este demnă de admirația noastră.

Firmele virtuale/de exercițiu, ca loc și metodă de instruire aplicativă, conectate într-o rețea, oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște, de a-și construi în timp motivația intrinsecă și a practica antreprenoriatul, lucrînd în mod practic, aplicînd cunoștințele dobîndite și colaborînd cu alte firme. Aici colegii de grup au opinat asupra necesității de a introduce modelul firmelor de exercițiu în domeniul vocațional TIC din Moldova. Abordarea digitală a afacerilor – *e-business* – este foarte importantă, or, schimbările mari generate de TIC nu se vor crampona de sistemul educațional, reiterau în mod convingător gazdele.

În afară de clasele computerizate, conform ultimelor standarde, în școlile de toate tipurile din Austria, inclusiv cele din domeniul TIC, este prezent computerul personal ca instrument de lucru la lecție, înlocuitor al pixului și creionului („Cum să te duci la prășit fără sapă?!” Sic!), și tablele interactive, care au devenit bune practici generalizate la nivel federal și local, ca și în întreaga Europă Occidentală.

Parteneriatele între școli, ziua ușilor deschise, tîrgul meseriilor au fost cîteva experiențe analizate pe viu, inclusiv împărtășirea unor date relevante dintr-un sondaj public realizat recent în Austria, în care atestăm că, în anul de studii 2012-2013, grație utilizării pe larg a TIC în procesul instructiv, lecțiile au devenit cu mult mai diversificate (77% din respondenți); elevii lucrează mai mult în mod independent (61%); predarea este orientată spre acțiunea practică (55%); s-a ameliorat motivația pentru învățare a elevilor (51%) și, în ultimă instanță, în viziunea a 43 la sută din subiecți, s-a optimizat achiziția de competențe-cheie, în general. Am întărit în mod practic convingerea că învățămîntul superior trebuie să fie axat pe cercetare, pe studii aprofundate, iar cel vocațional – pe calificare profesională prin studii aplicative.

Cadrele didactice și manageriale susțin că activitățile

frontale cu randament didactic scăzut s-au diminuat, accentul fiind pus, în ultimul timp, pe cele individuale și de echipă, proiectele colective situându-se în topul metodele didactice utilizate în procesul de învățare aplicativă a unei profesii.

În planurile de studii, am observat mai multe lucruri curioase pentru noi. De exemplu, *Religia* este un obiect de bază atât în învățământul obligatoriu, cât și în cel profesional de 3-4-5 ani – o tradiție bună de educare a moralității, păstrată încă de pe timpurile monarhiei, aceasta fiind predată în funcție de confesiune; numărul mare de ore de germană și engleză în toate tipurile de școli, accentul punându-se nu doar pe vocabularul profesional, ci și pe comunicare, pe studierea culturii și civilizației. A fost interesant pentru noi să aflăm că pînă și lucrările de diplomă, proiectele sumative pentru certificarea în profesie sînt executate de grupe de studenți, sarcinile de cercetare fiind funcționale pentru piața muncii, constituind și comenzi ale unor firme, instituții concrete. O deviză curioasă întâlnită de noi era: *Fii creativ, găsește soluții și trăiește știința!*

Pentru a asimila mai bine teoria generală despre rețele, de a acumula experiență practică și a crea oportunități de explorare a carierei și de dezvoltare de abilități, în toate instituțiile cu profil TIC există laboratoare Cisco cu sloganul *Viitorul este cu mult mai aproape decît îți poți imagina!* Aici tinerii învață să fie responsabili, să acționeze legal, să abordeze rețelele de calculatoare de la concepte fundamentale la aplicații și servicii avansate de rețea.

Dezvoltarea curriculară a fost, în mod expres, unul dintre obiectivele majore ale vizitei. Am aflat multe detalii despre implicarea agenților economici în procesul de elaborare a profesorilor practicieni, majoritatea fiind angajați ai întreprinderilor. Curriculumul modular este o realitate de ultimă oră: din cele 20 de discipline tradiționale au rămas 7 module, axate pe competențe practice, care se încheie cu evaluarea prin intermediul proiectelor individuale sau de grup. Într-un modul predau 3 profesori și se pune o singură notă semestrială, competențele fiind structurate după paradigma lui Krathwohl: profesionale, sociale și personale. Abordarea crossculturală a viitorului, cetățenia globală, dezvoltarea comunităților, competențele sociale și economice avansate și promovarea internațională a carierei sînt cîteva dimensiuni obligatorii de abordare curriculară.

Un extras din Curriculumul modular de la *Informatică aplicată* scoate în evidență cît de adecvat sînt alese sarcinile didactice, care converg spre competențe specifice relevante:

Domeniul de competență Sisteme informatice, omul și societatea. Elevii sînt capabili:

- să numească și să explice componentele hardware și funcțiile lor, să aprecieze configurația unui cal-

culator, să ia decizii de cumpărare, precum și să înlăture erori simple în funcționarea acestuia;

- să numească avantajele și dezavantajele sistemelor operaționale oferite pe piață, să configureze un sistem operațional, să gestioneze date, să instaleze și să dezinstaleze aplicații, să creeze și să organizeze spațiul de lucru;
- să utilizeze resurse de rețea, să utilizeze și să numească componentele rețelei, să identifice probleme care apar în funcționarea rețelei;
- să asigure securitatea datelor, să le protejeze împotriva defectării sau împotriva accesului neautorizat; să se informeze despre cadrul legal și să îl respecte;
- să recunoască efectele sociale ale tehnologiilor informaționale, avantajele și dezavantajele inovațiilor în domeniu.

Domeniul de competență Publicare și comunicare.

Elevii sînt capabili:

- să introducă, să prelucreze, să formateze, să imprime date, precum și să creeze, să se documenteze;
- să creeze prezentări;
- să utilizeze Internetul, să publice și să comunice în spațiul web.

Domeniul de competență Calcule tabelare și baze

de date. Elevii sînt capabili:

- să facă calcule tabelare, să utilizeze funcțiile de luare a deciziilor, să creeze diagrame, să facă schimb de date și să evalueze bazele de date;
- să creeze, să modifice și să șteargă tabele, formule și rapoarte în aplicațiile destinate gestionării bazelor de date;
- să analizeze sarcini simple și să le prelucreze pentru aplicațiile destinate gestionării bazei de date standard.

Domeniul de competență Algoritmi, obiecte și

structuri de date. Elevii sînt capabili:

- să proiecteze algoritmi de sortare și să indice pașii de calcul;
- să recunoască constantele și variabilele și să utilizeze comenzile unui limbaj de programare;
- să diferențieze tipurile de date și să cunoască domeniile lor de aplicare;
- să creeze structuri de date și obiecte simple, precum și structuri complexe de comandă [cf.4].

Referitor la metodologia didactică consacrată, menționăm elaborarea sarcinilor orientate spre practică; desfășurarea lecției axate pe soluționarea problemelor și pe acțiune (de ex., realizarea proiectelor, a studiilor de caz, a simulărilor), individual și în echipă, care dezvoltă la elevi gîndirea logică, creativă și structurată; executarea precisă a operațiilor; luarea deciziilor și acțiunea responsabilă. Pe lîngă transmiterea cunoștințelor de

către profesorul/maistrul expert, urmează să fie făcut posibil și ghidat prin consultanță procesul de învățare individuală, îmbinat cu autodirijarea. Profesorii sînt, în aceeași măsură, furnizori de cunoștințe, precum și însoțitori ai procesului de învățare. Recurgerea la impulsuri și critică din partea colegilor de clasă în cadrul soluționării problemelor, la autodiagnoză sînt de importanță majoră, atît pentru progresul învățării, cît și pentru cariera profesională de mai tîrziu. Formele de predare-învățare deschise, activitatea în proiecte (Content and Language Integrated Learning) se aplică și ele, după posibilitate. Coordonarea oportună a obiectivelor predării-învățării între diferite obiecte de studiu necesită comunicarea și coordonarea sistematică între toate cadrele didactice. În fața școlii se pun principii și sarcini educaționale transversale pentru toate disciplinele. Principiile procesului de predare cuprind educația în spiritul egalității de gen, în spirit antreprenorial; educația pentru un mod sănătos de viață; educația economică; instruirea consumatorilor; educația ecologică; educația sexuală; educația pro-europeană; instruirea în utilizarea mijloacelor tehnice de învățare și educația în domeniul circulației rutiere. Un alt principiu al procesului de predare este dezvoltarea competențelor sociale (responsabilitate socială, capacitate de a comunica, capacitate de a lucra în echipă, competența de a conduce, garanția realizării rolurilor), precum și a competențelor personale (independență, sentimentul propriei demnități, încredere în sine, rezistență la stres, atitudinea față de dependență și de consum de substanțe dăunătoare, atitudinea față de învățarea pe tot parcursul vieții etc.).

Tradițiile bune și inovațiile dinamice din învățămîntul vocațional austriac nu pot fi înțelese și cuprinse într-o sinteză, varietatea formelor, a cerințelor de instruire, a orientărilor și a structurii complexe a generat niveluri diferite și posibilități aferente, inclusiv admiterea într-o școală profesională de grad superior (berufsbildende honore Schule) – BHS, care oferă o instruire profesională avansată (în turism, construcții de mașini, electrotehnică

etc.) și o instruire generală aprofundată. Elevii dobîndesc prin aceasta calificare profesională și accesul general la studii superioare (calificare dublă) [4]. „În Austria, orientarea spre viitorul tinerilor și al economiei țării se fundamentează pe o combinație ideală dintre abilitățile practice, suportul teoretic și calificările de bază”, susține dr. R. Mitterlehner, Ministrul Federal al Economiei, Familiei și Tineretului [7, p.1].

În concluzie, reiterăm beneficiile tradiției în asigurarea calității instruirii profesionale austriece, legătura indispensabilă cu piața muncii, cu businessul, politica clară de menținere a mecanismelor și a pîrghiilor de inovare și continuitatea acestora. Sperăm în transferul unor elemente avansate în sistemul vocațional TIC din Republica Moldova, aflat în plină reformare, or, expertiză națională și internațională există, resurse umane, la fel, dar colapsul economic din care nu putem ieși este o problemă crucială. Speranțe și idei de soluționare oricînd se vor găsi, rămînem mari optimiști, mai ales cînd suportul și consensul european devine tot mai tangibil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Archan S., Mazr Th. Berufsbildung in Österreich, Kurzbeschreibung: Luxemburg. Oficiul pentru publicații Oficiale a Consiliului Europei. 2006.
2. Schneeberger A. NQR und Statistische Bezugsrahmen zur Klassifikation von Qualifikationen. Wien: Bmukk, 2007.
3. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf
4. www.htl3.at
5. <http://www.fes.de/gewerkschaften/publist-europa.php>.
6. www.act.at
7. www.bmwfj.gv.at/Apprenticeship. Dual Vocational education and training in Austria. [www.http://wko.at/wien/lehrling](http://wko.at/wien/lehrling)
9. [www.http://biwi.at](http://biwi.at)

Abordarea didactică a comunicării eficiente cu copiii



Maia NANI

gr.did. I, Școala primară nr. 82, mun. Chișinău

Rezumat: În acest articol este tratat conceptul de comunicare eficientă cu copiii de vîrstă școlară mică. Dragostea pentru copii și dorința de a-i ajuta să devină personalități este motivul pentru care alegem să devenim învățători. Fiecare pedagog are în vizor o comunicare eficientă cu copiii astfel încît să-l motiveze și să-l învețe pe copil cum să învețe. Pentru a încuraja pe elevi să coopereze cu învățătorii și părinții, este bine să evităm critica și morală. Astfel, e mult mai probabil că și comportamentul elevilor să se schimbe spre bine.

Acest studiu ne aduce la gândul că randamentul comunicării cu copilul nu se reduce doar la formule verbale, ci la formarea de atitudini (față de sine și față de ceilalți). Părinții, în parteneriat cu învățătorii, au misiunea nobilă de a educa limbajul și comunicarea eficientă la copii atât prin modelul personal, cât și prin multiple relații și activități cu aceștia, urmînd să avem grijă permanentă de cultivarea exprimării corecte, o trăsătură distinctă a personalității în dezvoltare. Felul în care vorbesc părinții și profesorii îi arată copilului părerea lor despre el.

În scopul dezvoltării comunicării, se propun cîteva modalități de abordare a copiilor. Materialul conține sugestii practice pentru părinți și profesori, care, aplicate, vor contribui la eficientizarea comunicării.

Abstract: *In this article is treated the concept of effective communication with children from elementary school. The love for children and the willingness to help them to become personalities is the motive why we have chosen to become a teacher. Each teacher has in the viewfinder to stimulate children to study. To improve cooperation between teachers and children parents had better to avoid the criticism and the moral. This way the pupils' behavior could be easier changed.*

This study shows that efficiency of the communication with the child is not reduced to some verbal formulas, but to form attitudes (towards himself and the other people). Parents, together with the teachers, have this noble mission to help children to express themselves and communicate with the others, cultivating correct expression through personal example and different

activities with the children, constantly taking care of correct expression, which becomes a characteristic feature of a developing personality. The way teachers and parents talk the children shows their opinion about him/her.

There are offered some methods to address a child to develop an efficient communication. These practical recommendations for teachers and parents will help the child to communicate efficiently.

Keywords: *Children, communication, language development, personality, elementary school, formation of attitudes.*

„... Afirmațiile adulților influențează încrederea și prețuirea pe care copilul o acordă propriei persoane. Într-o mare măsură, limbajul adulților determină destinul acestui copil...”

(Haim Ginott)

A comunica înseamnă a produce un schimb de idei, impresii, sentimente; a fi în mijlocul evenimentelor, a avea parteneri de dialog. Perspectiva didactică a comunicării este analizată aici deopotrivă în aspect teoretic și practic.

Dimensiunea psihologică a limbajului educațional.

„Comunicarea presupune asocierea elementelor cognitive și afective cu scopul de a transmite informații, a inspira credințe, a induce emoții sau a evidenția comportamente printr-un proces alternant de relații: vizual-nonverbal-verbal-auditiv-simbolic etc.” (Level și Galle). Limbajul este activitatea de comunicare a gândirii prin semne, care se învață în timp, formarea conceptelor reclamînd un efort susținut. Limbajul și gândirea sînt într-o relație simbiotică: „O deficiență a limbajului se reflectă proporțional și asupra gândirii” (Max Muller, 2010). Importante în comunicare sînt: ”distanța” dintre participanții la dialog, canalul de transmitere a informației, codul folosit, contextul (formal, informal), prejudecățile, retroacțiunea, precum și scopul mesajului.

În comunicarea didactică, una instrumentală, direct implicată în procesul de învățare, pe lângă relația profesor-elev, pot exista și altele: maestru-ucenic, părinte-copil, elev-elev, elev-carte etc. Comunicarea didactică presupune, în primul rînd, un act de înțelegere, profesorul fiind filtrul care triază, organizează și personalizează informația.

În procesul de învățare, de rînd cu informația, important este și nonverbalul (mimica, gestică, starea de relaxare și empatie) și paraverbalul (tonul vocii, pronunția, intensitatea vocii, debitul, pauzele). Randamentul comunicării cu copilul vizează nu numai formarea limbajului, ci și formarea de atitudini (față de sine și față de ceilalți). Se știe că reținem: 10% din ceea ce citim; 20% din ceea ce auzim; 30% din ceea ce vedem; 50% din ceea ce vedem și auzim; 80% din ceea ce spunem; 90% din ceea ce spunem și facem în același timp.

Astfel, copiii se redescoperă și se fac cunoscuți lumii anume prin limbaj, comunicarea cu ei urmînd să se bazeze pe respect și încredere.

CALITĂȚI CE TREBUIE CULTIVATE COPILULUI PENTRU A COMUNICA EFICIENT

Limbajul copilului evoluează rapid. Pe la 3 ani, acesta se poate face înțeles de către adulți. Între 3 și 6 ani, odată cu integrarea în colectivitățile din grădinițe, intrînd în contact cu semenii și educatorii, copilul își dezvoltă abilitățile lingvistice. Drumul de la EU spre EL traversează lumea concretului imediat. Curiozitatea se îmbină cu dorința de a se exprima. Întrebările *De ce?*, *Cum?*, *Pentru ce?* amprentează relațiile sale cu lumea, iar răspunsurile la acestea determină îmbogățirea limbajului. În jurul vârstei de 6 ani, copilul poate verbaliza gânduri și impresii, relata simple istorioare. El va deveni posesorul unui limbaj corespunzător vârstei numai datorită stimulării de către adult. În caz contrar, acesta poate manifesta tulburări de limbaj: se simte inferior; abandonează ușor sarcini care presupun un efort

mai intens; are complexe de inferioritate; simte vinovat atunci când nu reușește ceva; se compară cu semenii; nu își exprimă părerea; se adaptează greu la situații noi; uneori, demonstrează agresivitate; vrea să fie plăcut și încearcă să iasă în evidență; este gelos atunci când un alt copil devine subiectul atenției părinților etc.

Ce ar trebui să facem ca să remediem această situație?

- I. Dacă un copil are o percepție negativă a propriei persoane, ar trebui să-i evidențiem calitățile, reușitele, chiar și cele minore.
- II. Dacă are atitudinea unui învins, îi explicăm faptul că a greși este omenește; copilul trebuie orientat spre activități care nu solicită competiție și pentru care are aptitudini; dacă acesta refuză să lucreze pretextând că nu poate sau nu știe, trebuie învățat cum să procedeze și să-i demonstrăm că e mai bine să se implice, oferindu-i indicații exacte.
- III. Dacă refuză să participe la activități, trebuie lăsat să se obișnuiască cu sarcina și cu colectivul.

Părinții și pedagogii urmează să știe că unui copil cu deficiențe în comunicare trebuie să i se dezvolte încrederea în propriile forțe, capacitățile empatice, răbdarea de a duce un lucru la bun sfârșit.

Rețeta comunicării eficiente cu copilul include: un mesaj cât mai simplu; solicitări graduale; aprecierea oricărei acțiuni realizate corect; folosirea unui ton adecvat, în funcție de situație: mai ferm atunci când este vorba de o comandă, mai cald atunci când copilului i se permite să facă un lucru dorit.

MODALITĂȚI DE COMUNICARE EFICIENTĂ LA ȘCOALĂ ȘI ACASĂ

Prin ceea ce facem noi, profesorii, ținim să instituim echilibrul copil-școală. Succesul la învățătură poate fi definit ca o concordanță între capacitățile, interesele copilului și exigențele școlare. Mulți pedagogi consideră că acesta este dictat doar de nivelul inteligenței elevului. Dar o performanță implică un anumit nivel al maturității școlare: abilități cognitive, maturitate fizică, maturitate socială, maturitate afectivă.

Un copil nedezvoltat din punct de vedere biologic va obosi repede și va avea o capacitate atențională scăzută. Un copil cu imaturitate socială va arăta lipsă de răbdare, de toleranță, precum și frustrare, instabilitate emoțională. Dar există și copii care, deși sînt maturi biologic și socioafectiv, înregistrează performanțe școlare scăzute tocmai datorită unei comunicări deficitare.

Cînd formăm limbajul unui copil trebuie să ținem cont de nivelul actual, de nivelul real și de nivelul potențial de competență lingvistică. În faza inițială, descoperim capacitatea acestuia de a manevra în lumea sunetului. În faza de formare, îi oferim strategii și modalități de a jongla cu sunetele și cuvintele. Iar în ultima

fază, îi valorificăm aptitudinea de a comunica coerent. Ceea ce trebuie respectat în etapa de formare este principiul pașilor mici. Activitatea de recuperare a limbajelor întîrziate și/sau alterate trebuie să conducă la reducerea anxietății copilului, la creșterea motivației intrinseci și a performanței în actul de comunicare.

O comunicare ineficientă este rezultatul unui ansamblu de factori: *critica* – evaluarea negativă a limbajului de către ceilalți („Nu te străduiești destul.”; „Poți, dar nu vrei.”); *etichetarea* – folosirea etichetelor de către cei cu care vine în contact („Vorbești ca un nerod.”; „Nu vezi că nu poți să legi două cuvinte?”); *oferirea de sfaturi* („Dacă aș fi în locul tău, nu aș deschide gura.”); *amenințarea* („Dacă nu începi să vorbești corect, nu o să mai primești...”); *moralizarea* („Ar trebui să te străduiești mai mult.”); *argumentarea logică* („Uite cum stau lucrurile: faci un mic efort și vei vorbi mult mai bine.”).

În cartea *Comunicarea eficientă cu copiii – acasă și la școală*, Adele Faber și Elaine Mazlish prezintă câteva sugestii de depășire a situațiilor care determină insuccesul școlar, susținînd că un copil va fi întrebare ce simte sau ce emoții trăiește, întrucît aceste întrebări pot îngreuna sau bloca comunicarea adult-copil. O latură nu mai puțin importantă este și identificarea sentimentelor copilului (chiar în baza unui sunet sau cuvînt) sau oferirea unui suport imaginativ pentru rezolvarea conflictelor („creionul vrăjit”). De asemenea, în această carte sînt propuse alternative pentru critici și recomandări pentru încurajare.

Noi, profesorii, trebuie să atenuăm frustrările copilului, redîndu-i încrederea în sine, care va duce, în cele din urmă, la performanță școlară și la echilibrul EU-LUME. În contextul actual, cînd foarte mulți părinți sînt plecați peste hotare și copilul este văduvit de comunicarea cotidiană și directă cu ei, învățătorilor le revine o sarcină dublă.

Dragostea pentru copii și dorința de a-i ajuta să devină personalități trebuie să fie motivele pentru care un pedagog alege această meserie, fiind pregătit să-i motiveze și să-i învețe cum să învețe, cum să comunice, cum să se comporte etc. Dar acest lucru nu este ușor de realizat. Deseori poți auzi învățătorii rostind: „Astîmpără-te!”, „Taci!”, „Încetează!”, „Stai aici, pentru că așa vreau eu!”, „Cum adică nu înțelegi, tocmai am explicat!”... Unde oare au dispărut dragostea, răbdarea și înțelegerea? Adevărul e că profesorii devin tot mai nervoși, mai autoritari și mai disprețuitori, iar elevii, la rîndul lor, devin tot mai agresivi și mai obraznici.

Între ceea ce simt copiii și felul în care se comportă există o legătură directă. Deci cum să-i ajutăm să simtă corect? Iată cîteva recomandări.

- Acceptîndu-le sentimentele! De ex.: „*Pari deza-măgit. E normal să te superi: știind răspunsul, și*

se scade nota pentru o greșeală din neatenție.”

- Atunci când îi sînt acceptate sentimentele negative, elevul se simte încurajat și continuă în aceeași manieră. De ex.:

„Valentin și-a exprimat nemulțumirea:

- *Ce poveste timpită!*
- *De ce nu-ți place?*
- *E plictisitoare. Cui îi pasă de fata babei sau de cea a moșneagului?*
- *Personajele nu te-au impresionat?*
- *Nu, dar îmi place momentul în care se povestește despre cățelușă.*
- *Îți plac cărțile despre animale?*
- *Da... Imediat ce o termin pe asta, voi citi una despre cîini.”*

- Arătînd îngrijorare atunci când un elev este supărat, încuviințînd din cap sau scoțînd sunete aprobatoare, vîdînd înțelegere, îi lăsăm libertatea de a se concentra asupra propriei probleme și de a o rezolva, eventual singur. De ex.:

„Ion îmi spune:

- *Am pierdut cheia de la casă! O aveam în buzunar. Cred că mi-a căzut atunci cînd mă fugăream după Dan. E a doua oară cînd mi se întîmplă. Mă omoară mama.*
- *Îiii...!*
- *Îl întreb pe Dan dacă pot să stau la el pînă vine mama acasă. Și de acum o să-mi leg cheia de gît.*
- *E o idee bună..”*
- Cînd formulăm dorințele unui copil apelînd la tot felul de trucuri, glume, acestuia îi este mai ușor să accepte realitatea. De ex.: *„Ar fi grozav să ai un creion fermecat, care să se oprească din scris atunci cînd ești pe cale să greșești!”*.

- Copiilor le este mai ușor să își schimbe comportamentul atunci cînd sentimentele lor sînt acceptate. Pentru a-i încuraja să coopereze cu învățătorii și părinții, în loc de chestionări și critici, li se vor oferi cît mai multe informații, sugestii, sfaturi. În acest sens, ar trebui să se țină cont de următoarele momente: Elevilor nu le place să fie dojeniți sau să li se dea explicații lungi. Uneori, un singur cuvînt ori un singur gest îi stimulează să se gîndească la problemă și să găsească soluția. Pur și simplu, descrieți ce simțiți.

Copiilor le place să petreacă timpul cu adulții, să fie luați în serios și tratați ca personalități deosebite. Ei acceptă și doresc să li se dea responsabilități, să li se pună cerințe clare în față. Sîntem cei care trebuie să le creăm condiții favorabile pentru dezvoltare, să înțelegem care le sînt nevoile, sentimentele, dorințele, iar ei, la rîndul lor, ne vor răspunde cu dragoste, afecțiune, atașament.

Un rol esențial în dezvoltarea comunicării la copilul

de 6-12 ani îl joacă părinții, care trebuie să îl implice în activități și jocuri prin care ar învăța să comunice corect cu cei din jur! Cîteva trucuri:

- Încurajează-l să îți povestească evenimentele de peste zi, ce a făcut la școală; este important să îl ascuți cu atenție și să urmărești succesiunea evenimentelor, logica, claritatea discursului, pentru a-l ajuta să vorbească corect.
- Încurajează-l să citească cît mai mult și, după fiecare carte citită, provoacă-l să îți povestească, cu cuvintele lui, conținutul acesteia.
- Vorbește cît mai des cu el, pe orice subiect, deoarece discuțiile cu părinții sînt exerciții foarte utile în dezvoltarea vorbirii.
- Încurajează-l să își exprime opiniile; să tragă concluzii; să interpreteze mesaje, texte; să scrie un jurnal; să compună povești sau poezii etc.

Cîteva pași care ar facilita comunicarea adult-copil: Începe orice conversație prin a-i povesti ce ai mai făcut. Spune-i ce probleme ai și cere-i părerea. Vorbește-i ca unui matur și arată-i că ești interesat să afli ce soluții îți propune pentru ceea ce te frămîntă. În felul acesta, el se va simți important și apreciat, lucru ce îl va ajuta să ți se deschidă. Renunță la întrebări de tipul: "Ce ai făcut la școală?", "Ce note ai luat?" etc., deoarece constituie obstacole pentru o comunicare autentică. În momentul în care copilul începe să-ți povestească ceva, oferă-i toată atenția. Ascultă ce are de spus, fără să faci comentarii, să critici. Spune-i ce crezi doar în momentul în care ți-o cere. Nu-i da sfaturi pînă nu ascuți tot ce are de zis. Doar astfel se va simți ascultat și înțeles, dorind să îți povestească din ce în ce mai multe.

În concluzie, părinții, în colaborare cu învățătorii, au misiunea nobilă de a le forma copiilor limbajul și a le dezvolta abilitățile de comunicare, atît prin modelul personal, cît și prin diverse activități. Este un demers anevoios, delicat și responsabil, care presupune o grijă permanentă pentru exprimarea corectă și elegantă – o trăsătură distinctă a oricărei personalități.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Giblin L. Arta dezvoltării relațiilor interumane. București: Curtea Veche, 2000.
2. Faber A., Mazlish E. Comunicare eficientă cu copiii acasă și la școală. București: Curtea Veche, 2002.
3. Macdonald G. Un tată eficient. Făgăraș: Agape. 2006.
4. www.didactic.ro
5. www.copilul.ro
6. www.7p.ro



Larisa RACOVITĂ

gr. did. II, Colegiul Agroindustrial din Ungheni

Factorii de succes în activitatea antreprenorială: conceptul de firmă de exercițiu

Rezumat: Educația economică a tinerei generații este o necesitate stringentă în condițiile economiei de piață. Firma de exercițiu are ca scop formarea și dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pentru a acționa eficient într-un cadru competițional. În articol este prezentată o modalitate concretă de educație a tinerilor antreprenori, în care instruirea este aproape similară cu condițiile reale de înființare și

funcționare a unei firme. Elevii învață cum să facă o cercetare de piață (cercetarea de birou și cercetarea pe teren), cum să elaboreze un plan de afaceri, cum să schițeze organigrama, care sînt factorii ce determină succesul unei întreprinderi. Întreg procesul se desfășoară cu aplicarea noilor tehnologii didactice, promovînd educația centrată pe elev.

Abstract: Economic education of the young generation is a pressing need in the market economy. Firm of exercise is aimed at train and develop the knowledge, skills and attitudes to work effectively in a competitive framework. The article presents a concrete way of education of young entrepreneurs; the training is almost similar to the actual conditions of establishment and operation of a company. Students learn how to do market research (office research and field research), how to develop a business plan, how to design the organizational chart, which are the factors that determine the success of an enterprise. The entire process is conducted with the application of new teaching technologies, promoting student-centered education.

Keywords: Economic education, market economy, forming the competences, student-centered education, firm of exercise.

“Din școală în viață prin firma de exercițiu.”
(Johannes Lindner)

În Republica Moldova, așa cum rezultă din datele statistice, în primii 5 ani de activitate, suferă eșec aproximativ jumătate din afacerile lansate. Cauzele acestor nereușite sînt multiple și nu le vom analiza detaliat pe toate. Vă propunem să medităm asupra factorilor ce condiționează sau asigură succesul unei afaceri, în special ce țin de „actorul” principal – antreprenorul.

Aplicînd în cadrul orelor diverse metode interactive (*brainstormingul, mozaicul, ciorchinele etc.*), analizăm cu elevii cercetările din domeniu. Multe din ele pun în prim-plan un șir de calități comune tuturor antreprenorilor de succes, și anume: capacitatea enormă de muncă, perseverența, intuiția bine dezvoltată etc. Care dintre ele sînt aplicabile în cazul firmei de exercițiu (FE)? Este o întrebare ce ne frămîntă și care trece ca un fir roșu prin întreaga activitate a elevului în cadrul acesteia, el primind răspunsul dorit doar la sfîrșitul perioadei de instruire.

În contextul economiei de piață și al tendinței de integrare europeană, FE încearcă să revoluționeze modalitățile practice de realizare a educației. Luînd în considerație că, la moment, tot mai insistent se promovează instruirea centrată pe elev, FE permite ca tînărul să se înțeleagă mai bine pe el însuși, să se transforme, să își dezvolte gîndirea logică și creativitatea.

Conceptul FE, implementat în cadrul proiectului ECONET, presupune:

- realizarea tuturor tranzacțiilor corespunzătoare din practică, cunoașterea culturii economice a partenerilor din țară și din străinătate;
- familiarizarea cu elementele și funcționarea sistemului economic de piață, cu mecanismele asociate proceselor economice într-un cadru competițional;
- formarea și dezvoltarea competențelor, a aptitudinilor și abilităților elevilor de a acționa eficient în economia de piață;
- dezvoltarea abilităților de lucru în grup, de luare a deciziilor;
- conștientizarea impactului factorilor de mediu asupra activității firmei;
- formarea și dezvoltarea unei conduite adecvate de încadrare în colectivul de muncă etc.

Activitatea în cadrul FE contribuie la realizarea cerințelor practicii tehnologice și de diplomă și, nu în ultimul rînd, la formarea viitorului antreprenor.

În urma unei analize minuțioase, am observat o creștere a interesului elevilor pentru participarea activă în propria formare. Acest interes este alimentat de materia teoretică, dar, în special, de exercițiile practice. Pe parcursul instruirii, le prezentăm elevilor situații reale: există persoane care declară cu convingere că sînt dornice să se apuce de afaceri, dar care, în perioada

următoare, încep să se plîngă că nu au acces la credite nerambursabile; că primăria nu le pune la dispoziție un spațiu comercial în zona ultracentrală a localității contra unei chirii moderate; că firma X nu vrea să le furnizeze (pe gratis) o anumită tehnologie de producție; că funcționarii de la Camera de Comerț și Industrie nu sînt în stare să le dea o listă de potențiali clienți pentru produsul sau serviciul lor etc. „Cum să faci afaceri în asemenea condiții?”, se lamentează ele, uitînd să ofere un răspuns la o întrebare extrem de simplă, dar care se naște în mod logic: *Dacă X îți dă bani, Y îți furnizează know-how-ul, iar Z îți găsește clienți, unde este meritul tău? Cum vei mai putea spune că e afacerea ta?*

Această activitate se bazează pe exemple concrete din viața cotidiană. De ex.: analizînd activitatea unor firme din orașul Ungheni (firmele de construcții *Record* și *Javelin*), care inițial au avut o perioadă fructuoasă, dar apoi, neținînd cont de: cerințele pieței, calificarea angajaților, calitatea materialelor utilizate, concurență etc., au ajuns să falimenteze.

Unii sînt de părere că prima condiție pentru a avea succes în afaceri este să identifiți o nișă de piață insuficient exploatată; alții cred că primul pas este să îți fixezi un obiectiv foarte clar și să elaborezi un plan concret pentru a-l atinge; în opinia altora, cheia reușitei este să fii o persoană ambițioasă și tenace, care să nu devieze de la ceea ce își propune să facă. Analizînd exemplul dat, elevii trag concluzia că toate aceste aspecte sînt foarte importante și determină, în mare măsură, succesul în afaceri. Dar mai există o condiție, una de bază: elevul trebuie să înțeleagă că succesul nu vine imediat și poate fi ușor rătăcit, dacă te abați de la anumite principii. Dacă nu ai curaj să investești în afacere economiile de-o viață sau dacă nu poți să muncești din greu 14 ore pe zi, n-are rost nici măcar să te gîndești la afaceri, darămite să-ți fixezi obiective sau să pui la punct un plan de acțiuni. Succesul are prețul lui. Unii sînt dispuși să-l plătească, alții nu.

În cadrul *firmei de exercițiu* un rol deosebit îl joacă disciplina *Marketing*, ale cărei conținuturi permit antrenarea elevilor în evaluarea unei idei de afaceri reale. În acest sens, le propunem elevilor un studiu de caz real sau să ia cunoștință de informația din Internet. De ex.: *După ce ați aplicat unele tehnici și metode menționate mai sus, după ce ați cîntărit bine, ați cerut sfatul părinților, al familiei și, eventual, al prietenilor, identificați, în final, una sau mai multe idei de afaceri potrivite.* Dacă ideea li se pare atractivă și de perspectivă, e bine să-și amintească încă o dată de proverbul „De șapte ori măsoară și o dată taie”, care îi va scuti de multe neplăceri și situații neprevăzute. Astfel, ei află cum trebuie evaluată o idee de afaceri.

Pe de o parte, o idee de afaceri nu costă nimic dacă nu este implementată, dacă nu este materializată. Pe

de altă parte, nici o afacere nu poate fi realizată dacă nu a fost identificat principalul element – *pieța*, adică *clientul*, care dorește și este gata să cumpere produsele și/sau serviciile propuse. Cu certitudine, piața de desfacere pentru produsele fabricate și/sau produsele pe care intenționați să le oferiți este o condiție absolut necesară ca afacerea să aibă șanse de izbîndă. Acesta este motivul pentru care identificarea pieței reprezintă primul și cel mai important pas în evaluarea unei idei de afaceri. În literatura de specialitate acesta se numește *cererea de piață* și reprezintă un domeniu al marketingului. De ex.: La alegerea ideii de afaceri în FE, elevii au examinat *pieța*, adică au cercetat dacă mai sînt firme cu o activitate asemănătoare și ce grad de concurență există. De aceea, membrii FE *Alladin SRL* și-au ales ca domeniu de activitate comercializarea produselor din ceramică și a covoarelor, unde, pe piața internă (și chiar pe cea externă), nu există FE cu o astfel de activitate. *Cercetarea de piață* este considerată de mulți antreprenori ca fiind prea complexă pentru a fi executată. O atare poziție este și periculoasă, și greșită, deoarece, fără această cercetare, poți iniția o afacere pentru care pe piață nu există cerere suficientă și, ca rezultat, afacerea va eșua. Incorectă, deoarece cererea de piață poate fi foarte utilă și benefică dacă este efectuată „ca la carte”. În calitate de ghid, din start, îi fac pe elevi să conștientizeze faptul că cererea de piață necesită un studiu minuțios, adică fiecare antreprenor trebuie să posede cunoștințe și abilități de analiză, spirit de observație etc. Ca urmare, cei ce doresc să aplice o idee de afaceri de anvergură sau firmele mari care își propun să lanseze pe piață noi produse și servicii apelează, de regulă, la instituții specializate în efectuarea cercetărilor de piață, plătind pentru aceasta bani grei.

O afacere bună începe deci cu analiza situației., în primul rînd, trebuie să avem răspuns la următoarea întrebare: Ce dorim să aflăm prin cercetarea de piață? Cel mai bine este să așternem răspunsul pe o foaie de hîrtie, pentru a vedea clar ce urmează a fi descoperit în cadrul cercetării pieței:

- dimensiunea;
- potențialul;
- structura;
- tendințele;
- concurenții (produse, preț, volume);
- atitudinea și comportamentul cumpărătorilor și a consumatorilor;
- factorul demografic;
- factorul economic,;
- factorul legislativ.

Evident, explicîndu-le necesitatea cercetării pieței, elevii trebuie să conștientizeze importanța documentării inițiale privind situația generală din domeniul în care dorește să lanseze propria afacere recurgînd la ziare,

reviste, alte publicații ce pot conține informații utile (registre statistice, baze de date ce pot fi accesate cu ajutorul computerului), radioul și televiziunea, materialele publicitare ale firmelor similare etc. Această activitate se mai numește *cercetare în birou*. Urmează *cercetarea pe teren*, adică elevul trebuie să meargă și să discute cu angajați sau foști angajați ai firmelor care îi interesează, potențiali cumpărători etc. Ar fi binevenit să viziteze unele afaceri din domeniul investigat. De ex.: elevii ce activează în FE *Alladin SRL* au mers la Fabrica de covoare din Ungheni *Acvila* și la *Ceramica Ungheni* să culeagă informații despre aceste întreprinderi și procesele de producere de aici. Anume la etapa dată își spune cuvântul caracterul practic al unei cercetări de piață, ori aceasta depinde, în mare măsură, de creativitatea și inventivitatea elevilor.

Fiind un model didactic al întreprinderii, FE prezintă o metodă de predare pentru orice oră modernă de educație economică. Succesul implementării conceptului respectiv se datorează:

- realizării instruirii centrate pe elev;
- continuității acțiunilor;
- dezvoltării rețelei FE;
- angajamentului tuturor partenerilor.

Formarea viitorului antreprenor se produce prin acțiuni de tipul:

- înregistrarea FE: *Alladin SRL*, *MoldCasnic SRL*, *EcoRubinWine SRL*;
- elaborarea business-planului;
- crearea organigramei – divizarea pe departamente;
- crearea site-ului/paginii web;
- întocmirea Contractului de arendă cu Colegiul Agroindustrial din Ungheni;
- desfășurarea interviului de performanță;
- crearea fișei postului;
- lucrul în departamente;
- realizarea primelor tranzacții;
- prezentarea oficială a FE în teritoriu; participare la târgurile naționale și internaționale etc.

Atunci când vorbim despre educarea viitorului antreprenor, presupunem implicarea elevului în activități similare sau tangențiale înființării unei întreprinderi reale. Elevul parcurge un drum anevoios, la început necunoscut, care presupune:

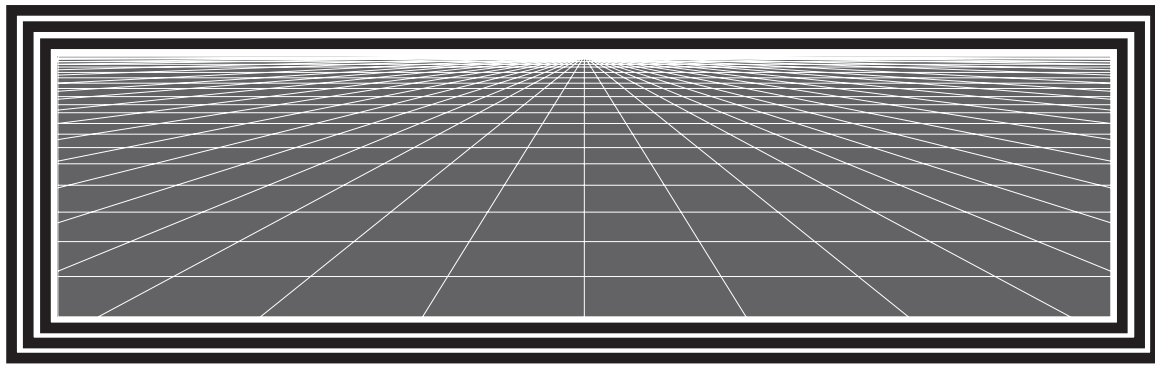
- cunoașterea pieței;
- găsirea unei idei bune de afaceri;
- dezvoltarea ideii de afaceri cu ajutorul unui business-plan;
- transpunerea planului în acțiuni concrete.

Acesta este rezultatul activității profesorului, care se încheie cu înmînarea certificatelor de participare în FE ale Colegiului Agroindustrial Ungheni, din partea Centralei FE din Republica Moldova.

Pentru Colegiul Agroindustrial din Ungheni, *firma de exercițiu* reprezintă imaginea instituției la nivel de țară și în afara ei. Discipolii noștri au fost premiați cu diplome și alte mențiuni în cadrul Tîrgului Național *Firma de exercițiu*. Toate aceste rezultate ne îndreptățesc să credem că FE este o soluție pentru dezvoltarea resurselor umane și, implicit, pentru dezvoltarea mediului de afaceri în care se va include viitorul antreprenor, în vederea creșterii competitivității firmelor reale pe piața internă și internațională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Becker G. S. Comportamentul uman: o abordare economică. București: ALL, 1994.
2. Gramlinger F. Firma de exercițiu pe cale spre o firmă de învățare? Gladbach: Thomas Hobein, 2000.
3. Nicolescu O. Sistemul organizatoric al firmei. București: Editura Economică, 2003.
4. Din școală în viață prin firma de exercițiu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
5. Ghiță P. T. Dicționar de economie. București: Editura Economică, 2001.
6. www.formare.info/corner/tc.../firma-de-exerci-tiu



EXERCITO, ERGO SUM

Considerații asupra utilizării itemilor cu alegere duală în evaluările curente la Geografia Fizică Generală (clasa a X-a de liceu)

Nina VOLONTIR

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Rezumat: În lucrare se prezintă exemple de itemi cu alegere duală (de discriminare binară), care solicită celui examinat asocierea unui enunț sau a mai multor enunțuri cu una dintre componentele următoarelor grupuri de alterna-

tive duale: adevărat/fals; da/nu; corect/greșit; acord/dezacord; enunț factual/enunț de opinie. Lucrarea este structurată după următorul model: Introducere; Aspecte metodologice, ce cuprind cerințele față de proiectarea corectă a itemilor; tipologia itemilor cu alegere duală, avantajele și dezavantajele itemilor cu alegere duală; Exemple cu sarcini de lucru, ce conțin itemi de discriminare binară din diferite grupuri de alternative duale; Concluzii. Exemplele sînt prezentate în corelație cu conținuturile Curriculumului de Geografie pentru clasa a X-a de liceu, cu temele din manualul de Geografie Fizică Generală și cu tipologia itemilor cu alegere duală.

Abstract: In our paper we presented examples of binary discrimination items that require that the students associate one or more sentences with one of the components of the following alternatives: true/false; yes/no; correct/wrong; agreement/disagreement; factual sentence/opinion. Our paper has the following structure: Introduction; Methodology, including requirements for a correct phrasing of the binary discrimination items, typology of the binary discrimination items and advantages/disadvantages of the binary discrimination items; Examples of tasks with binary discrimination items; Conclusions. We presented examples according to the contents of the Geography Curriculum for the 10th grades, according to the topics from General Physical Geography textbook and according to the typology of the binary discrimination items.

Keywords: Binary discrimination items, following alternatives, typology of the binary discrimination items, methodology, advantages/disadvantages of the binary discrimination items formative assessment, examples.

INTRODUCERE

Itemii cu alegere duală, numiți și de discriminare binară, fac parte din categoria itemilor obiectivi, care testează un volum mare de conținuturi într-o perioadă scurtă de timp, și asigură un grad înalt de obiectivitate în aprecierea rezultatelor învățării. O particularitate a itemilor obiectivi este evaluarea gradului de cunoaștere, de înțelegere, de analiză și sinteză, de apreciere a informației dobîndite și însușite la anumite teme, conținuturi curriculare (Stoica, Musteață, 1997).

Itemii cu alegere duală oferă posibilitatea celui exa-

minat să selecteze răspunsul corect din componentele următoarelor grupuri de alternative: Adevărat/Fals; Da/Nu; Corect/Greșit; Acord/Dezacord; Enunț factual/Enunț de opinie. Acest tip de itemi poate fi utilizat la realizarea unor obiective, la evaluările curente, precum și la formarea și dezvoltarea anumitor competențe la elevi, spre exemplu: achiziția de cunoștințe; înțelegerea corectă a unor enunțuri; relaționarea corectă a unor enunțuri; aprecierea corectitudinii unui fapt; validarea unor judecăți de valoare referitor la realitatea geografică.

ASPECTE METODOLOGICE

La proiectarea itemilor cu alegere duală (de discriminare binară) trebuie să respectăm următoarele cerințe:

- evitarea enunțurilor generale, complexe, precum și a celor cu caracter de la sine înțeles;
- nefolosirea enunțurilor nerelevante sau al căror caracter *adevărat/fals* este echivoc;
- eludarea enunțurilor negative, mai ales cele ce conțin o dublă negație;
- păstrarea proporțiilor egale între enunțurile adevărate și cele false;
- claritatea indicațiilor asupra tipului de judecată (*Adevărat/Fals; Da/Nu; Corect/Greșit; Acord/Dezacord; Fapt/Opinie*);
- formularea clară a indicațiilor asupra modului în care se va da răspunsul (încercuire, scrierea unui cuvânt, completarea unui spațiu liber etc.);
- utilizarea limbajului adecvat vârstei elevilor și disciplinei.

În ceea ce privește *tipologia itemilor cu alegere*

duală (Stoica, Palade, ș.a., 1997; Ianovici, Diminescu, 2000), vom evidenția: itemi care testează *gradul de însușire a unor cunoștințe (termeni, definiții, proprietăți, principii)*; itemi care testează *capacitatea elevului de a deosebi un fapt de o opinie*; itemi care testează *capacitatea elevului de a identifica relații de tip cauză-efect*. Acest tip de itemi include două afirmații, constatări, părți despărțite prin cuvântul **deoarece**, și aplică combinații dintre afirmații *adevărate/false* în ambele părți ale itemului:

- ambele afirmații sînt adevărate și între ele există o relație cauză-efect;
- ambele afirmații sînt adevărate, dar între ele nu există o relație cauzală;
- prima afirmație este adevărată, a doua afirmație este falsă;
- prima afirmație este falsă, a doua – adevărată;
- ambele afirmații sînt false.

Printre *avantajele și dezavantajele* itemilor cu alegere duală (Dulamă, 2008), enumerăm următoarele (vezi Tabelul 1):

Tabelul 1. *Avantajele și dezavantajele itemilor cu alegere duală*

Avantajele itemilor	Dezavantajele itemilor
Se elaborează relativ ușor și simplu.	Verifică, preponderent, nivelurile cognitive inferioare.
Măsoară într-un timp scurt un volum semnificativ de rezultate ale învățării.	Sînt vulnerabili față de răspunsurile date la întîmplare.
Sînt ușor de cuantificat.	Permit ghicirea răspunsurilor.
Posedă un grad ridicat de adecvare la diferite conținuturi.	Favorizează copiatul, astfel nu asigură obiectivitatea.
Sînt ușor de verificat.	
Se identifică relații cauzale între componentele mediului.	
Se verifică cunoașterea terminologiei, a unor date factuale, a principiilor geografice.	

EXEMPLE CU SARCINI DE LUCRU PENTRU ELEVI

Exemplele de mai jos sînt prezentate în contextul conținuturilor din *Curriculumul de Geografie* pentru clasa a X-a de liceu (Codreanu, Roșcovan, Volontir ș.a., 2010), al temelor din *Manualul de Geografie Fizică Generală*, clasa a X-a (Volontir, Lungu, Boian, 2012) și al tipologiei itemilor cu alegere duală.

1. Itemi care testează *gradul de însușire a unor cunoștințe*

Varianta I

Obiectiv de evaluare: Elevii vor fi capabili să identifice/recunoască/aprecieze/evalueze, în scris, caracteristicile/particularitățile specifice ale unor componente din natură (exprimate prin: *termeni, definiții, proprietăți, principii geografice*).

Sarcină de lucru: Citește atent enunțul. Dacă apreciezi că afirmația este *adevărată*, încercuiește litera **A**, iar dacă crezi că afirmația este *falsă*, încercuiește litera **F**.

Termeni:	A	F	<i>Geoid</i> – forma teoretică a Pămîntului.
	A	F	<i>Afelu</i> – punctul cel mai apropiat de Soare de pe orbita Pămîntului.
	A	F	<i>Astenosfera</i> – partea superioară a mantalei, constituită din substanță vîscoasă, plastică, caracterizată prin temperatură înaltă.
	A	F	<i>Alizee</i> – vînturi periodice din zona intertropicală.
	A	F	<i>Colmatare</i> – înmlăștinirea lacului.
	A	F	<i>Humus</i> – amestec de substanțe organice amorfe, aflate în sol, care îi determină fertilitatea.
	A	F	<i>Bentonul</i> – organisme înotătoare.

Definiții:	A	F	<i>Ergurile</i> reprezintă câmpuri de dune din Asia Centrală.
	A	F	<i>Peșterile</i> sînt goluri naturale subterane.
	A	F	<i>Stalactitele</i> sînt formațiuni/elemente ale exocarstului.
	A	F	<i>Vremea</i> constituie starea fizică a stratului de jos al atmosferei într-un loc anumit, la un moment dat, caracterizată prin specificul elementelor și fenomenelor meteorologice.
	A	F	<i>Fiordurile</i> reprezintă golfuri adăpostite.
	A	F	Blocurile plutitoare de gheață sînt numite <i>aisberguri</i> .

Proprietăți:	A	F	<i>Proprietățile fizice</i> ale Pămîntului sînt: masa, densitatea, gravitația, magnetismul, căldura internă.
	A	F	<i>Proprietățile chimice</i> ale apei oceanice sînt: salinitatea, transparența, presiunea, luminiscenta.
	A	F	<i>Fertilitatea</i> este o proprietate specifică a solului.
	A	F	<i>Duritatea apelor subterane</i> este determinată de transparența și culoarea apei.
	A	F	<i>Cărbunele brun, petrolul, gazele naturale</i> sînt roci caustobiolitice.

Principii:	A	F	<i>Efectele destructive ale seismelor</i> asupra edificiilor depind de intensitatea lor.
	A	F	<i>Microclima</i> în pădure este mai răcoroasă și mai umedă decît într-un spațiu deschis.
	A	F	<i>Marele Deșert Victoria</i> este un deșert cald și arid.
	A	F	<i>Plajele</i> sînt forme de relief litoral create prin abraziune.
	A	F	<i>Dunele</i> sînt caracteristice deșerturilor numite hamade.
	A	F	<i>Seișele</i> sînt mișcări oscilatorii care se produc pe suprafața lacului și sînt legate cu schimbările presiunii atmosferice de la suprafața apei.

Varianta II

Obiectiv de evaluare: Elevii vor fi capabili să coreleze obiectele/fenomenele studiate cu amplasarea acestora pe hartă și glob.

Sarcină de lucru: Citește cu atenție enunțul. Dacă apreciezi că afirmația este *adevărată*, încercuiește **DA**. Dacă ești de părere că afirmația este *falsă*, încercuiește **NU**.

DA	NU	<i>Strîmtoarea Bab el-Mandeb</i> separă insula Madagascar de Africa.
DA	NU	<i>Fosele oceanice</i> sînt localizate în zonele de rift.
DA	NU	<i>Curenții oceanici</i> de suprafață care au direcția de la Poli spre Ecuator sînt curenți reci.
DA	NU	<i>Kummurile</i> există în deșerturile nisipoase din Asia Centrală.
DA	NU	<i>Atolii</i> se întîlnesc în mările Oceanului Arctic.

Varianta III

Obiectiv de evaluare: Elevii vor fi capabili să aprecieze/identifice corect afirmațiile.

Sarcină de lucru: Citește enunțul de mai jos. Dacă vei considera că afirmația este *adevărată*, încercuiește litera **A**, iar dacă apreciezi că afirmația este *falsă*, încercuiește litera **F** și **înlocuiește** cuvîntul marcat cu altul care face afirmația adevărată. Scrie acest cuvînt în spațiul de lîngă litera **F**.

A	F	_____	Protecția Pămîntului împotriva radiației cosmice nocive este datorată <i>magnetismului terestru</i> .
A	F	_____	Auroarele polare sînt o consecință a <i>magnetismului terestru</i> .
A	F	_____	Cuarțitul este o rocă <i>magmatică intruzivă</i> .
A	F	_____	Topirea plăcii oceanice, după intrarea în astenosferă, se produce <i>în zona de rift</i> .
A	F	_____	Mișcările epirogenetice pozitive generează <i>transgresiuni marine</i> .
A	F	_____	<i>În zonele de subducție</i> ale plăcilor litosferice se întîlnesc cele mai mari adîncimi ale Oceanului Planetar.
A	F	_____	<i>Văile largi</i> sînt la început de evoluție.
A	F	_____	Apa îmbogățită cu CO ₂ ușor dizolvă rocile solubile, generînd <i>relieful carstic</i> .
A	F	_____	Carstul se dezvoltă în roci <i>magmatice și vulcanice</i> .
A	F	_____	Mișcarea aerului în raport cu suprafața terestră <i>în direcție verticală</i> se numește vînt.
A	F	_____	Curenții oceanici numiți <i>în derivă</i> sînt cei din zona de acțiune a vînturilor.
A	F	_____	În faza de Lună Nouă, marea înregistrează o amplitudine <i>minimă</i> .
A	F	_____	Gheizerele sînt izvoare termale <i>descendente</i> arteziene, situate în regiunile vulcanice.

2. Itemi care testează capacitatea elevului de a deosebi un fapt de o opinie

Obiectiv de evaluare: Elevii vor fi capabili să recunoască, în scris, faptele reale legate de manifestarea unor fenomene sau procese naturale.

Sarcină de lucru: Citește atent afirmațiile de mai jos. Dacă afirmația reprezintă un fapt real, încercuiește litera **F (fapt)**. Dacă afirmația reprezintă o opinie, încercuiește litera **O (opinie)**.

- | | | |
|---|---|---|
| F | O | Viața există și în alte galaxii din Univers. |
| F | O | Bolidul Tungusk n-ar fi fost un meteorit, ci o cometă alcătuită din corpuri gazoase. |
| F | O | Între echinocliul de primăvară și cel de toamnă, la Polul Nord persistă ziua polară. |
| F | O | Gravitația terestră determină alunecările de teren. |
| F | O | Răcirea și consolidarea materiei topite în interiorul scoarței terestre dă naștere la roci magmatice intruzive. |
| F | O | Cutremurele de pământ sînt legate cu ieșirea șerpilor și a șopîrlelor din pământ, cu comportamentul agitat al unor animale, păsări, pești din acvarium. |
| F | O | Dacă în nopțile de iarnă stelele se văd ca prin ceață, iar cîinii se rostogolesc prin zăpadă, va fi viforniță și, adesea, de lungă durată. |
| F | O | Dacă furnicile aleg pentru trai locuri cu mai multă umezeală și mai umbrite, se așteaptă vreme secetoasă. |

3. Itemi care testează capacitatea elevului de a identifica relații de tip cauză-efect

Obiectiv de evaluare: Elevii vor fi capabili să stabilească o relație corectă de tip *cauză-efect* între fenomene, procese și obiecte din realitatea geografică.

a) Ambele părți/afirmații sînt adevărate și între ele există o relație cauză-efect.

Sarcină de lucru: În enunțurile următoare, ambele părți/afirmații sînt adevărate. Apreciază dacă între ele există o relație *cauză-efect*, adică dacă partea a doua a enunțului explică de ce este adevărată prima parte. În cazul în care relația cauzală este corectă, încercuiește **DA**. În caz contrar, încercuiește **NU**.

- | | | |
|----|----|---|
| DA | NU | Pământul este turtit la Poli și bombat la Ecuator, deoarece valoarea gravitației terestre scade de la Poli spre Ecuator. |
| DA | NU | Pe Terra, zilele alternează cu nopțile, deoarece planeta noastră efectuează o mișcare de rotație în jurul axei sale. |
| DA | NU | Pe 21 martie avem echinocliul de primăvară, deoarece în această zi Soarele luminează în mod egal emisfera de nord și cea de sud. |
| DA | NU | Dorsalele medio-oceanice reprezintă lanțuri vulcanice submarine, deoarece sînt formate din lavă bazaltică răcită și consolidată. |
| DA | NU | În troposferă este concentrată cea mai mare parte din masa atmosferei terestre, deoarece în acest strat se resimte cel mai puternic gravitația terestră. |
| DA | NU | În regiunile polare precipitațiile sînt reduse, deoarece acolo evaporația este foarte mică și punctul de saturație este scăzut. |
| DA | NU | Rîul Enisei formează la gura de vărsare un estuar, deoarece zona litorală a Mării Kara este afectată de maree puternice. |
| DA | NU | Craterile meteoritice reprezintă depresiuni circulare, deoarece s-au format prin impactul meteoriților cu suprafața terestră sau cu suprafața altei planete. |

b) Ambele afirmații sînt adevărate, dar între ele nu există o relație cauzală.

Sarcină de lucru: Citește enunțul în care ambele afirmații sînt adevărate. Dacă ești de părere că între ele există o relație cauzală, încercuiește litera **C (corect)**, iar dacă nu – încercuiește litera **G (greșit)**.

- | | | |
|---|---|--|
| C | G | Soarele este o stea de mărime mijlocie, deoarece atracția acestuia determină mișcarea corpurilor ce gravitează în jurul lui și le reține pe orbitele lor. |
| C | G | Mișcarea de rotație a Pământului are direcția de la Vest la Est, deoarece axa de rotație este înclinată în raport cu planul orbitei cu 66° 30'. |
| C | G | Granitul este rocă magmatică intruzivă, deoarece este format din cuarț, feldspat și mică. |
| C | G | Granitul este o rocă utilizată ca material de construcție și decorativ, deoarece acesta face parte din categoria rocilor magmatice intruzive. |

- C G Munții Alpi sînt munți tineri, **deoarece** sînt localizați în Italia, Elveția, Austria.
- C G Groapa Filipinelor reprezintă un element al fundului oceanic, **deoarece** ea este localizată la subducția Plăcii Pacifice sub cea Indo-Australiană.
- C G Cîmpiile de la fundul oceanelor sînt numite cîmpii abisale, **deoarece** acestea sînt alcătuite doar din scoarță de tip oceanic.
- C G Scoarța de alterare este un „furnizor” de materiale de construcție, **deoarece** ea se formează în rezultatul proceselor de dezagregare și alterare a rocilor.
- C G Chiciura constituie o masă cristalină albă, cu o structură fină, **deoarece** aceasta se depune pe ramurile copacilor, pe firele conductoare aeriene, pe proeminențele obiectelor.
- C G Musonul de vară are deplasare dinspre ocean către continent, **deoarece** este bogat în precipitații.
- C G Musonii sînt vînturi periodice, **deoarece** circulația aerului are loc dinspre maximum spre minimum de presiune.
- C G În Marea Sargaselor se înregistrează cea mai mare transparență a apei, **deoarece** ea este localizată în Oceanul Atlantic.
- C G Lacul Tanganyika are cuvetă de origine tectonică, **deoarece** el este localizat în Africa.

c) Pima afirmație este adevărată, a doua afirmație este falsă

Sarcină de lucru: Citește cu atenție enunțul. Dacă ești de acord că ambele părți ale acestuia sînt adevărate și între ele există o relație cauzală, încercuiește litera **A (acord)**. Dacă nu ești de acord, încercuiește litera **D (dezacord)**. Apreciază care parte a enunțului este adevărată și care este falsă. Înlocuiește partea falsă a enunțului cu una adevărată, completînd spațiul rezervat.

- A D Pe Terra are loc succesiunea anotimpurilor, **deoarece** Pămîntul se rotește în jurul axei sale.
(_____).
- A D Plăcile litosferice se reînnoiesc în zonele de rift, **deoarece** aici se produce procesul de subducție.
(_____).
- A D În regiunile montane apare zonalitatea verticală, **deoarece** aceasta este cauzată de cota de altitudine a munților.
(_____).
- A D Japonia are un climat de tip musonic, **deoarece** musonii sînt vînturi permanente.
(_____).
- A D Gulf-Striamul, după temperatura apei, este un curent cald, **deoarece** acesta reprezintă un curent de scurgere.
(_____).
- A D Valurile tsunami au o mare putere de distrugere în zona litorală, **deoarece** ele sînt provocate de vînt.
(_____).
- A D Apele juvenile se caracterizează prin temperaturi ridicate, **deoarece** ele se formează prin infiltrația precipitațiilor atmosferice.
(_____).

d) Prima afirmație este falsă, a doua este adevărată

Sarcină de lucru: Citește atent enunțul. Dacă apreciezi că ambele părți ale acestuia sînt adevărate și între ele există o relație cauzală, încercuiește litera **A (adevărat)**. Dacă ești de părere că una dintre părțile enunțului este falsă, încercuiește litera **F (fals)**. Apreciază care parte a enunțului este adevărată și care este falsă. Înlocuiește partea falsă cu una adevărată, completînd spațiul rezervat.

- A F Meridianul 0° este considerat Linie Internațională de schimbare a datei, **deoarece** de la el începe numerotarea meridianelor spre Est și spre Vest.
(_____).
- A F Ora locală a Chișinăului este în întîrziere față de ora locală a Parisului, **deoarece** capitala Moldovei se află mai spre Est de capitala Franței.
(_____).
- A F Litosfera mai este numită învelișul Sima, **deoarece** este formată predominant din siliciu (Si) și aluminu (Al).
(_____).

A	F	Bruma este un produs al condensării vaporilor de apă, deoarece bruma se formează pe suprafața terestră răcită sub 0° C. (_____).
A	F	Asociațiile de maquis și gariga sînt caracteristice regiunilor tropicale, deoarece sînt adaptate la căldura și seceta de vară. (_____).
A	F	Solul reprezintă un factor geomorfologic de mediu, deoarece determină răspîndirea spațială a asociațiilor vegetale. (_____).

e) Ambele afirmații sînt false

Sarcină de lucru. Citește cu atenție enunțul. Dacă crezi că afirmațiile din ambele părți ale enunțului sînt adevărate și între ele există o relație cauzală, încercuiește litera **A (adevărat)**. Dacă apreciezi că afirmațiile sînt false, încercuiește litera **F (fals)**.

A	F	Stelele sînt corpuri cerești solide, deoarece ele se întîlnesc doar în Calea Lactee.
A	F	Grabenul reprezintă un bloc ridicat mărginit de trepte coborîte, deoarece grabenele se formează ca rezultat al mișcărilor oscilatorii.
A	F	Defileul reprezintă un sector de vale largă, deoarece este sculptat în roci afîinate.
A	F	Musonii sînt vînturi locale, deoarece aceștia se formează în zonele de convergență.
A	F	Tsunami sînt valuri eoliene, deoarece ele sînt cauzate de forța de atracție a Lunii, Soarelui.
A	F	Pădurile de mangrove cresc în zona litorală cu țărm înalt, deoarece numai țămurile înalte sînt afectate de maree.
A	F	Savanele sînt răspîndite numai în Africa, deoarece numai acolo cresc plante efemere.

CONCLUZII

- Itemii cu alegere duală permit o structurare a sarcinilor de lucru propuse elevului în corespundere cu obiectivele și competențele pe care testarea și le asumă.
- Această modalitate de evaluare (discriminare binară) oferă elevului posibilitatea alegerii răspunsului corect din cupluri de alternative duale (*Adevărat/Fals; Da/Nu; Corect/Greșit; Acord/Dezacord; Fapt/Opinie*), detalizînd restricțiile.
- Itemii de acest tip pot fi folosiți cu ușurință la testarea gradului de însușire a unor cunoștințe de către elev; la testarea competenței elevului de a deosebi un fapt de o opinie, de a aprecia corectitudinea informației prezentate, de a corela între ele fenomenele învățate, de a identifica localizarea obiectelor geografice pe hartă, glob sau un alt suport cartografic.
- Itemii de discriminare binară permit elevului să stabilească o relație cauzală corectă, testînd, astfel, competența de a identifica relații de tip *cauză-efect* între fenomene, procese și obiecte din realitatea geografică, de a da o apreciere unui material geografic învățat.
- Testarea prin acest tip de itemi asigură obiectivitate și fidelitate ridicată în măsurarea rezultatelor învățării, astfel este eliminată influența aprecierii subiective a profesorului în cotare.
- Cotarea se realizează prin compararea răspunsului cu un model complet al răspunsurilor corecte, specificate în baremul de corectare.
- Utilizarea acestui tip de itemi însă implică și *riscul* de a fi considerate corecte numai răspunsurile corespunzătoare cu cele formulate în baremul de corectare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Codreanu I., Vonontir, N., Roșcovan, S., Fedco, V., Axinti S., Calmîș R., Roșca H., Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Geografie. Chișinău: Știința, 2010.
- Dulamă M-E. Elemente de didactică. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca: Clusium, 2008.
- Ianovici N., Diminesci N. Evaluarea la prezent. Ghid pentru profesori, studenți și elevi. Timișoara: Mirton, 2000.
- Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 1997.
- Stoica A., Palade E. Materiale ale seminarului *Modernizarea învățămîntului umanist în Republica Moldova*. Chișinău: CEPD, 1997.
- Volontir N., Lungu Al., Boian I. Geografie Fizică Generală. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Litera Educațional, 2012.



Mariana BOTNARENCO

gr. did. sup., Colegiul Politehnic din Chișinău

Motivarea elevilor din colegii pentru studierea matematicii prin intermediul problemelor din domeniile de specialitate



Ludmila HANGANU

gr. did. I, Colegiul Politehnic din Chișinău

Rezumat: Articolul abordează tema studierii matematicii prin intermediul rezolvării problemelor din domeniile de specialitate. Motivarea elevilor din colegii pentru studiul matematicii prin rezolvarea problemelor din domeniile de specialitate este un factor important în realizarea unui învățământ de calitate la profilul tehnic (Telecomunicații, Comunicații Poștale, Electroenergetică, Electromecanică, Informatică, Automatică și Informatică etc.). Obiectivul respectiv poate fi atins doar prin aplicarea unor tehnologii interactive în procesul educațional. Rezolvarea problemelor în cadrul orelor de matematică cu aspect interdisciplinar răspunde cerințelor unui învățământ formativ, deoarece antrenează majoritatea elevilor; sporește gradul de motivație, de satisfacție pentru rezultatele muncii lor.

Motivarea este un proces complex, care necesită și cunoașterea caracteristicilor psihoemoționale ale individului, a calităților sale intelectuale etc. Activarea motivației elevului este mai eficientă atunci când profesorul îl percepe ca pe o personalitate capabilă de performanțe. Dar succesul vine

atunci când cel educat are convingerea că este înțeles în opțiunile și manifestările sale, dar și că va fi ajutat să se transforme, să evolueze.

Abstract: This article approaches the issue of studying mathematics through problems in specialist areas. Motivating students for college mathematics through problem solving in specialized fields is an important factor in achieving a quality education in technical profile (Telecommunications, Postal Communications, Power Engineering, Electro mechanic, Computer Science, Automation and Information). This objective can be achieved through the application of interactive technologies. Problem solving in mathematics classes meet the requirements of the interdisciplinary aspect of formative education because trains most students to increase motivation, satisfaction for the results of their work.

Individual motivation is a complex process that requires the knowledge of physiological process, intellectual skills etc. The motivation process is effective only when the teacher sees in the individual before him a personality capable of performance. Success comes when the student/pupil has the persuasion that he is not only understood in his options and events, but also will be helped to transform, evolve.

Keywords: Motivation to learn, the study of mathematics, formative education, problems related to specialties, trans-disciplinary competences.

Orice activitate umană are la bază un imbold exterior sau interior. Din acest punct de vedere, motivul este cauza unei acțiuni, iar motivația este setul dorințelor și emoțiilor care induc voința de a acționa sau nu, preferința de a întreprinde o anumită acțiune.

Pentru a realiza o instruire de calitate la matematică în colegiu, este absolut necesară o abordare interdisciplinară a acestui proces complex. Formarea competențelor transdisciplinare și a celor specifice

disciplinei *Matematica* se produce prin integrarea cunoștințelor și a competențelor dobândite la disciplinele *Fizică, Chimie, Informatică, Biologie*. Asumarea principiului integralizării implică și reconstituirea metodologiilor de predare-învățare-evaluare, metodele și tehnicile fiind selectate conform tipurilor de motive ale învățării.

1. MOTIVE SOCIALE

Metodele corelate cu motivele sociale sînt: *demonstrația* (punerea în practică a celor învățate), cele ce presupun *activități în grup* etc. Utilizarea metodei *demonstrația* la orele de matematică facilitează conștientizarea de către elevi a importanței acestei materii pentru studiul profesiei alese. De exemplu, la specialitățile *Electroenergetică* și *Electromecanică*, la compartimentul *Geometria plană*, cl. a X-a, elevii își reamintesc formulele de calculare a ariei, a perimetrului pătratului, dreptunghiului, rombului ș. a. și rezolvă probleme ce presupun aplicarea acestor cunoștințe:

- O placă metalică de formă dreptunghiulară are aria de 150 cm^2 . Determinați valorile reale ale lui b , dacă lungimea plăcii este de $5 \cdot 3^b \text{ cm}$, iar lățimea – de $2 \cdot 7^b \text{ cm}$.*
- Să se determine dacă vor ajunge 100 metri de cablu pentru îngrădirea unui teren de forma unui pătrat cu diagonala de $9\sqrt{2}$ metri.*

2. MOTIVE COMUNICATIVE

Elevul vine la școală pentru a-și îmbogăți cunoștințele, a-și forma competențe, a-și valorifica capacitățile, a comunica cu profesorii și colegii etc. Este recomandabil, în anumite situații, să folosim *metoda dialogului*, *conversația euristică*, să propunem spre realizare sarcini cognitive și aplicative. Astfel, tinerii au șansa de a se expune pe marginea unui subiect; de a demonstra în fața colegilor modelele construite; de a prezenta referate, comunicări etc. De exemplu, la specialitatea *Informatică* se pot rezolva probleme de tipul:

- Determinați cantitatea de informație într-o dictare scrisă de un elev la calculator timp de 10 min., avînd o viteză de tastare de 200 de caractere/minut, dacă se știe că fiecare caracter reprezintă un octet.*
- Un businessman în domeniul tehnologiilor informaționale a procurat de la producător două tipuri de marfă, în sumă de 2250 lei. Apoi a realizat-o și a obținut o dobîndă de 40%. Cît a plătit acesta pentru fiecare tip de marfă, dacă în rezultatul vânzării primului tip a obținut o dobîndă de 25%, iar în rezultatul realizării tipului al doilea de marfă a avut o dobîndă de 50%?*

Elevilor de la specialitatea *Automatică și Informatică* le putem propune probleme de genul: *Dintr-un punct pleacă două mobile ale căror ecuații de mișcare sînt date. Determinați: momentele de întîlnire a celor două mobile, formulele vitezelor și accelerațiilor acestora, vitezele și accelerațiile lor în momentele de întîlnire, momentele în care vitezele și accelerațiile lor sînt egale.*

Metoda *conversației* are o mare valoare formativă, datorită exersării limbajului specializat al matematicii,

contribuind, astfel, la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Motivul comunicativ se folosește și în cadrul instruirii în grupuri mici, ceea ce îi dă elevului posibilitatea să își manifeste inițiativa, să se socializeze, să asculte și să se pronunțe în legătură cu părerile colegilor etc.

3. MOTIVE DE PERSPECTIVĂ

În activitatea pentru care se pregătește tînrul din colegiu pot apărea situații care să solicite abilitatea de a anticipa derularea unor evenimente sau fenomene. Prin intermediul *problematizării*, în cadrul orelor de matematică, elevilor pot efectua calcule în vederea soluționării unor situații posibile. De exemplu, la specialitatea *Telecomunicații*, se pot propune următoarele probleme:

- Cîte numere de telefon de 6 cifre pot fi formate astfel încît fiecare dintre ele să nu aibă cifre identice?*
- O linie telefonică care unește punctele A și B, situate la distanța de 2 km, s-a rupt într-un loc necunoscut. Care este probabilitatea că locul în care s-a produs ruptura se află la o distanță nu mai mare de 450 m de punctul A?*

4. INTERESUL COGNITIV

Interesul cognitiv îndreaptă activitatea mentală sau fizică într-o anumită direcție, "producînd", în același timp, energia necesară pentru această activitate – elevul învață fără a fi supuși unor presiuni. În acest sens, un rol deosebit în alimentarea interesului pentru învățare îl are *jocul didactic*. Această metodă prezintă întîiul pas spre o activitate instructivă și creatoare. Astfel, se modelează un context concret, în funcție de specialitate, elevul fiind electrician, tehnician în telecomunicații etc. și urmînd să rezolve un caz, o situație reală. De exemplu, la specialitatea *Comunicații Poștale*, se pot propune probleme cu următorul conținut:

- Prețul unui set de timbre era de 100 u.m., iar după două majorări succesive cu același număr de procente a devenit de 125,44 u.m. Cu cîte procente s-a majorat prețul de fiecare dată?*
- Din rîndul celor 40 de angajați ai unui oficiu poștal, se alege: administratorul, secretarul și cinci membri ai unei comisii. Cîte variante de constituire a comisiei există?*

5. REZULTATUL ÎNVĂȚĂRII

Acest motiv este invocat pentru a afla ce finalitate a avut procesul de instruire, prin *evaluarea progresului la învățatură*. Evaluarea calității procesului educațional ne oferă posibilitatea stabilirii conexiunii inverse, adică profesorul poate afla cît de bine a fost înțeleasă, memorată și aplicată materia predată de către elev.

Realizarea conexiunilor interdisciplinare și a conexiunilor cu disciplinele de specialitate reprezintă un factor forte în motivarea elevilor. Indiferent de modul, cadrul didactic va selecta pentru rezolvare probleme cu aspect profesional. La subiectul *Aplicații ale derivatelor*, cl. a XI-a, specialitatea *Comunicații Poștale*, se vor propune spre rezolvare probleme de tipul:

Problemă: Cererea de piață la un produs (timbrele poștale) este descrisă de funcția $p(x) = 780 - 2x - 0,1x^2$, unde x este numărul de unități de produs, iar p – prețul (în lei).

- 1) Să se determine venitul brut maxim din vânzarea produsului, dacă cheltuielile medii pentru a produce o unitate se descriu de funcția $\bar{C}(x) = \frac{1000}{x} + 500 + 2x$ (funcția cererii și funcția cheltuielilor medii se determină în baza datelor statistice).
- 2) Să se determine valoarea prețului pentru care venitul brut este maxim.

Rezolvare: Venitul brut

$$V(x) = p(x) \cdot x - \bar{C}(x) \cdot x = (780 - 2x - 0,1x^2) \cdot x - \left(\frac{1000}{x} + 500 + 2x\right) \cdot x = 280x - 4x^2 - 0,1x^3 - 1000$$

$$\text{Derivata } V'(x) = 280 - 8x - 0,3x^2.$$

Din $V'(x) = 0$ obținem ecuația $0,3x^2 + 8x - 280 = 0$, cu soluțiile $x_1 = 20, x_2 = -\frac{28}{0,6}$ (care nu corespunde condiției problemei).

Deoarece $V''(20) < 0$, avem în punctul $x = 20$ maxim. Astfel, obținem venitul brut maxim

$$V(20) = 280 \cdot 20 - 4 \cdot 20^2 - 0,1 \cdot 20^3 - 1000 = 2200 \text{ (lei)} \text{ și prețul respectiv}$$

$$p(20) = 780 - 2 \cdot 20 - 0,1 \cdot 20^2 = 700 \text{ (lei)}.$$

Răspuns: 1) 2200 lei; 2) 700 lei.

La subiectul *Aplicații ale derivatelor*, cl. a XI-a, elevilor de la specialitatea *Electroenergetică* li se va propune spre rezolvare:

Problemă: Care trebuie să fie rezistența unui circuit extern, astfel încât sursa de curent cu tensiunea electromotoare $\mathcal{E} = 10\text{V}$ și rezistența internă $r = 20\Omega$ să debeată o putere maximă? Care este valoarea numerică a acestei puteri?

Rezolvare: Notăm cu x rezistența circuitului extern și cu P – puterea curentului electric pe circuitul extern. Atunci, conform formulei pentru puterea curentului, avem: $P = I^2 \cdot x$, unde I este intensitatea curentului, care poate fi determinată din legea lui Ohm: $I = \frac{\mathcal{E}}{x+r}$

$$\text{Deci, } P(x) = \frac{\mathcal{E}^2 \cdot x}{(x+r)^2}, x \in (0, +\infty) \text{ a cărei derivată } P'(x) = \mathcal{E}^2 \cdot \frac{(x+r)^2 - 2x \cdot (x+r)}{(x+r)^4} = \mathcal{E}^2 \cdot \frac{r-x}{(x+r)^3}$$

Se anulează pentru $x = r$. În $x = r$ funcția $P(x)$ are un maximum.

Tabloul de variație al funcției P este:

x	0	r	∞
$P'(x)$	+++++	0	-----
$P(x)$		$\frac{5}{4}$	

$$\text{Substituind datele problemei, obținem: } P_{\max} = P(r) = \frac{\mathcal{E}^2}{4r} = \frac{5}{4}\text{W}.$$

$$\text{Răspuns: } P_{\max} = \frac{5}{4}\text{W}.$$

La subiectul *Ecuații și sisteme de ecuații*, cl. a X-a, specialitatea *Electromecanică*, vom recurge la probleme de tipul:

Problemă: La o uzină, pentru a produce un motor electric de tip A, se folosesc 2 kg de cupru și 1 kg de plumb, iar pentru a produce un motor electric de tip B-3 kg de cupru și 2 kg de plumb. Câte motoare de fiecare tip au fost produse, dacă s-au folosit în total 130 kg de cupru și 80 kg de plumb?

Rezolvare: Vom rezolva această problemă prin compunerea unui sistem de ecuații.

Notăm x - numărul de motoare de tip A și y - numărul de motoare de tip B. Prin urmare din condițiile problemei se obține următorul sistem de ecuații:

$$\begin{cases} 2x + 3y = 130 \\ x + 2y = 80 \end{cases}$$

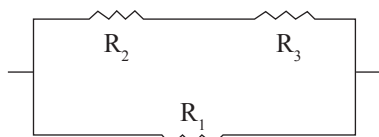
Rezolvăm sistemul dat aplicând una din cele trei metode cunoscute (metoda reducerii, metoda substituției sau metoda grafică).

$$\begin{cases} 2x + 3y = 130 \\ x + 2y = 80 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 2 \cdot (80 - 2y) + 3y = 130 \\ x = 80 - 2y \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 160 - 4y + 3y = 130 \\ x = 80 - 2y \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 20 \\ y = 30 \end{cases}$$

Răspuns: Au fost produse 20 motoare de tip A și 30 motoare de tip B.

Problemă: Pentru circuitul reprezentat pe desen se știe: $R_{\text{tot}} = 2,25 \Omega$, $R_1 = 3\Omega$, $R_2 = 4\Omega$. Să se determine R_3 .

Rezolvare: Conform conectării mixte a rezistențelor în circuitul reprezentat pe desen avem relația:



$$\frac{1}{R_{\text{tot}}} = \frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2 + R_3}. \text{ Substituind datele din problemă obținem: } \frac{1}{2,25} = \frac{1}{3} + \frac{1}{R_3 + 4} \text{ cu condiția că } R_3 \neq -4.$$

$$\text{Se obține: } \frac{1}{R_3 + 4} = \frac{1}{9} \Leftrightarrow R_3 = 5\Omega.$$

Răspuns: $R_3 = 5\Omega$.

La subiectul *Limite de șiruri. Operații cu limite de șiruri*, cl. a XI-a, specialitatea *Automatică și Informatică*, se propune:

Problemă: Liniile automate de îmbuteliere a apei minerale ale unei întreprinderi se alimentează dintr-un bazin de acumulare, în care inițial se află 1000 l de materie primă. În conformitate cu tehnologia de producție, în fiecare secundă din bazinul de acumulare se transmit pentru îmbuteliere 10% din conținutul său și instantaneu din fântâna arteziană de alimentație a întreprinderii, conținutul bazinului se restabilește cu 120 l de apă minerală. Câți litri de materie primă vor fi în bazinul de acumulare al întreprinderii peste o perioadă nelimitată de timp, dacă automatele de îmbuteliere funcționează nonstop?

Rezolvare: Fie $f(n)$ cantitatea de materie primă (în litri) din bazin în secunda a n -a, unde $f(0) = 1000$ l. Atunci în secunda $n+1$ cantitatea de materie primă va fi:

$$f(n+1) = f(n) - 0,1 \cdot f(n) + 120 = 0,9 \cdot f(n) + 120.$$

$$\text{Dacă } a = \lim_{n \rightarrow \infty} f(n), \text{ atunci aceeași limită va avea și } f(n+1) \text{ adică: } a = \lim_{n \rightarrow \infty} f(n+1).$$

Trecând la limită cu n la infinit în relația $f(n+1) = 0,9 \cdot f(n) + 120$, obținem:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(n+1) = 0,9 \cdot \lim_{n \rightarrow \infty} f(n) + 120, \text{ adică } a = 0,9 \cdot a + 120.$$

Răspuns: Din această ecuație rezultă: $a = 1200$ l, ceea ce reprezintă cantitatea de materie primă din bazinul de acumulare al întreprinderii peste o perioadă nelimitată de timp.

La subiectul *Elemente de teoria probabilităților*, cl. a XII-a, la specialitatea *Telecomunicații* se propune:

Problemă: Într-o cutie sînt telefoane mobile identice, dintre care x sînt albe și 4 sînt negre. Cîte telefoane de culoare albă sînt în cutie, dacă se știe că la extragerea a două telefoane mobile de culori diferite probabilitatea este $\frac{28}{55}$?

Rezolvare: Considerăm evenimentul: $A = \{\text{extragem două telefoane mobile de culori diferite}\}$. Conform definiției probabilității avem: $P(A) = \frac{m}{n}$.

Conform datelor problemei avem: $n = C_{x+4}^2 = \frac{(x+4) \cdot (x+3)}{2}$; $m = C_x^1 \cdot C_4^1 = 4x$.

Cunoaștem că $P(A) = \frac{28}{55}$. Alcătuim ecuația și obținem: $\frac{8x}{(x+4) \cdot (x+3)} = \frac{28}{55}$.

Soluția ecuației este $x = 7$. Prin urmare, în cutie sînt 7 telefoane mobile de culoare albă.

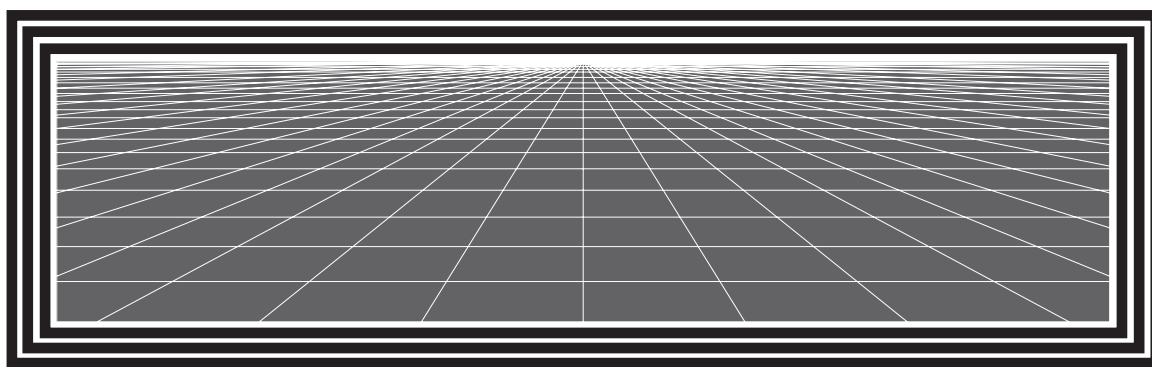
Răspuns: 7 telefoane.

În concluzie, rezolvarea unor astfel de probleme contribuie la realizarea eficientă a interdisciplinarității în cadrul ariei curriculare *Matematica și Științe* și, în final, la formarea de competențe transdisciplinare. Lecțiile organizate în baza rezolvării problemelor cu caracter interdisciplinar, prin elaborare de exerciții cu subiecte legate de domeniul profesional ales, asigură participarea activă a elevilor la dobîndirea cde cunoștințe și competențe, la formarea unui stil de muncă intelectual independent.

Pentru elevii din colegii, studierea acestor tipuri de probleme este necesară, deoarece ele au în atenție situații concrete legate de specialitate, fiind, totodată, un bun prilej de a exersa/de a crea situații-problemă. *Matematicii*, ca obiect de cultură generală, îi revine rolul de verigă, ce asigură trecerea treptată de la studiul tradițional la cel aplicativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I., Ceapa V. ș.a. Matematica. Curriculum pentru clasele a X-a a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
2. Achiri I., Ceapa V., Șpunteco O. Matematica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
3. Achiri I. Didactica matematicii. Chișinău: Lyceum, 2011.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a. Formarea competențelor prin strategii didactice interactive. Chișinău: CEPD, 2008.
5. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Militară, 1990.
6. Fransua S., Măgureanu R., Tocaci M. Mașini și acționări electrice. Culegere de probleme. București: EDP, 1980.
7. Boțan N., Boțan C., Bichir N., Popescu C., Mașini electrice și acționări. Manual pentru licee industriale și de matematică-fizică cu profil de electrotehnică și matematică-electrotehnică, clasa a XI-a, și școli profesionale. București: EDP, 1980.



EVENTIMENTE CEPD



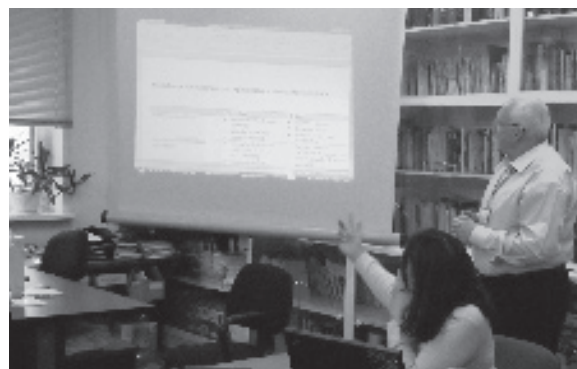
Elaborarea curriculumului modular pentru învățământul vocațional-tehnic din domeniul TIC

În cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*, în perioada 15-17 octombrie curent, a fost organizat un training destinat potențialilor *conceptori de curriculum modular* pentru învățământul vocațional-tehnic în domeniul TIC.

În scopul modernizării curriculumului pentru specializările TIC din instituțiile beneficiare ale proiectului și al ajustării acestuia la necesitățile de pe piața muncii, în luna octombrie a demarat procesul de elaborare a curricula modulare. Un prim pas în acest sens l-a constituit desfășurarea trainingului destinat celor 18 potențiali conceptori de curriculum, selectați în bază de concurs. Dr. hab. Vladimir GUȚU, președintele Consiliului Național pentru Curriculum, dr. Nina BÎRNAZ și dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ, experți în dezvoltare curriculară, le-au prezentat participanților exigențele față de elaborarea curriculumului modular, aspectele de politică educațională în domeniu, experiențele de elaborare din țară și de peste hotare, recomandările conceptuale și taxonomia competențelor profesionale pentru conceperea acestui document.

Deoarece curricula modulare au ca prioritate armonizarea educației TIC cu cerințele pieței forței de muncă, în vederea sporirii gradului de relevanță a studiilor pentru încadrarea profesională ulterioară, viziunea companiilor IT care urmează să angajeze absolvenții instituțiilor vocațional-tehnice a fost prezentată de dr. hab. Anatol GREMALSCHI, expert în conținuturile TIC.

În cadrul atelierelor, s-a lucrat pe două dimensiuni: școală profesională și colegii. Participanții au avut ocazia să proiecteze viitoarele curricula modulare, pentru prima etapă fiind determinate modulele și structura acestora pentru trei curricula (două pentru colegii și una pentru



școală profesională). Activitatea din ateliere a fost facilitată de Nina BÎRNAZ, Anatol GREMALSCHI, Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Grigore VASILACHE. Astfel, până la finele anului, conceptorii formați vor dezvolta modulele propuse, asigurând o corelare maximă *aici și acum* cu exigențele pieței muncii.

Proiectul *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova* este coordonat de C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Octombrina MORARU,
coordonator de proiect

Formarea formatorilor în domeniul educației adulților



În timpul vacanței de toamnă a elevilor, un grup de profesori din învățământul liceal și cel colegial a încheiat un program consistent de formare a formatorilor pentru educația adulților. Agenda trainingului a inclus analiza de necesități în domeniu; formarea comunității de învățare; aspecte de pedagogie a adulților; principiile organizării activităților de instruire a adulților; tipurile de învățare la adulți; învățarea experiențială; trainingul – formă prioritară în instruirea adulților; proiectarea unei activități de formare: cadrul ERRE; trasarea obiectivelor SMART; comunicarea formator-formabil, oferirea feedbackului, tehnici de dezvoltare a competenței de comunicare la adulți; proiectarea unei sesiuni de formare; tipuri de cursanți; utilizarea jocurilor în training; dificultăți în training; debriefarea și evaluarea unei activități de forma-

re; instrumente de evaluare a programelor de formare; activități practice de formare a adulților. Formatorii implicați au fost: Rima BEZEDE, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Livia STATE și Angela GRAMA-TOMIȚĂ.

În evaluările finale, participanții au afirmat că sesiunile organizate au prezentat abordări suficiente ale domeniului de activitate, apreciind calitatea formării ca foarte bună. De asemenea, s-a relatat că seminariile au furnizat cunoștințe și au ajutat la formarea de competențe profesionale, având impact asupra cadrelor didactice, dar și asupra instituțiilor din care acestea fac parte. Interacțiunea facilitată prin diverse metode a creat oportunități pentru discutarea problemelor locale.

Printre aspectele cele mai importante remarcate de cursanți, enumerăm: experiența formatorilor, utilizarea eficientă a metodelor interactive, întrunirea profesorilor din diverse instituții cu experiențe interesante și utile, ambianța, confortul psihologic, suportul didactic oferit etc.

Faptul că aproape toți formatorii certificați și-au reiterat dorința de a se mai întâlni în programe similare la C.E. PRO DIDACTICA și de a se implica în formări ulterioare ne-a bucurat și ne-a motivat să continuăm completarea grupelor de profesori pe aceeași direcție, dar și pentru alte programe anunțate pe site-ul: www.prodidactica.md, inclusiv Clubul Paideia.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Trainingul Monitorizarea și evaluarea implementării Planului de Dezvoltare a Școlii: reflecții și constatări



În perioada 6-8 noiembrie curent, la C.E. PRO DIDACTICA, s-a desfășurat o activitate de formare pentru reprezentanții echipelor manageriale din școlile profesionale beneficiare ale proiectului *CONSEPT*, având drept subiect de bază *Proiectarea monitorizării și evaluării implementării proiectelor de dezvoltare strategică*. La training au participat echipele școlilor care au elaborat PDS-uri recent și echipele școlilor care deja le implementează. Reflectând asupra experienței în domeniu, acestea din urmă s-au referit la mai multe lecții învățate care contribuie la calitatea implementării planurilor respective, iar novicii le-au adresat întrebări pe marginea acestui proces. Printre lecțiile învățate enumerăm: *totul trebuie proiectat foarte minuțios; obiectivele stabilite*

trebuie să fie realizabile; analiza SWOT trebuie să fie cât mai aprofundată, mai completă; în baza PDȘ-ului este mai ușor de elaborat un plan de lucru anual; urmează a fi identificate mai multe probleme, pentru a determina cu rezolvarea căreia e bine să fie lansat procesul de dezvoltare a școlii; un plan operațional bine conceput este un instrument eficient de monitorizare a implementării PDȘ-ului.

Printre întrebările puse de reprezentanții școlilor implicate în proiect în acest an, care scot în evidență dificultățile și temerile de moment, amintim: *Cu ce dificultăți v-ați confruntat pe parcurs? Ce parte din PDȘ poate fi realizată? Ce factori externi au influențat realizarea obiectivelor? Ce schimbări majore s-au produs în rezultatul implementării PDȘ-ului? Cum putem convinge colectivul școlii să se implice activ? La care dintre componente ați lucrat mai mult?*

Discuțiile au fost foarte constructive, iar în rezultatul activităților propuse de formatori ambele grupuri au mai identificat câteva lecții importante pentru elaborarea și implementarea cu succes a PDȘ-urilor: *nevoia unui lider pregătit și respectat de echipă, colectiv; reguli clare de comunicare; implicarea tuturor în proiectare facilitează procesul de implementare; utilizarea unor instrumente de monitorizare cât mai variate, un rol aparte revenindu-le întrebărilor; o rezolvare creativă a problemei presupune notarea tuturor soluțiilor; se discută toate soluțiile și ideile, alegându-se una mai multe potrivite; cu cât mai clar sînt formulate schimbările scontate, cu atît mai ușor sînt identificați indicatorii; trebuie să existe o corelație în triada obiective-schimbări-indicatori, în baza lor planificăm și realizăm evaluarea implementării PDȘ-ului; este important să alegem forma, metoda de prezentare a rezultatelor monitorizării și evaluării, precum și locul prezentării materialului; pentru a asigura o abordare participativă în implementarea planului, trebuie implicați toți membrii colectivului, delegîndu-le anumite sarcini; datele fixe în planul de monitorizare și evaluare țin de evaluare, iar cele care indică periodicitatea – de monitorizare.*

Toate aceste idei reflectă esența discuțiilor în cadrul formării și vor servi drept punct de plecare în elaborarea unui plan de monitorizare și evaluare a implementării PDȘ-ului.

Lia SCLIFOS,
formator C.E. PRO DIDACTICA

Program de formare pentru liderii CNTM Asigurarea calității educației nonformale

La sfîrșitul lunii noiembrie curent, o echipă de formatori de la C.E. PRO DIDACTICA a răspuns solicitării Centrului Național al Tinerilor din Moldova, oferind un program tematic de formare cu titlul de mai sus. Obiectivele activității au inclus dezbateră conceptelor de *calitate a educației nonformale, standard, indicator, descriptor*; dezvoltarea/aplicarea/exersarea diferitelor standarde, elaborarea indicatorilor și a descriptorilor de performanță, toate fiind realizate la nivelul posibilităților de înțelegere, de aplicare și de integrare ale fiecărui cursant. Important este că s-a ajuns la o concluzie clară vizavi de cine elaborează standardele: finanțatorii, beneficiarii, societatea civilă, echipa de proiect, organele de stat (comisiile ministeriale de standardizare), formatorii, experții naționali și internaționali, practicienii, cercetătorii etc., fiind concepute de echipe mixte. De asemenea, s-a discutat și s-a clarificat pentru ce avem nevoie de standarde: să realizăm activități calitative; să avem direcție/să știm unde dorim să ajungem; să știm ce/cît dorim să atingem; să nu deviem de la cursul stabilit; să identificăm punctele slabe/forte; să ne dezvoltăm continuu și să măsurăm rezultatele. La întrebarea *Cine are nevoie de standarde în educația nonformală?*, echipa de cursanți a accentuat: formatorul, statul, instituția, participanții la proiect, finanțatorii, profesorii, concepatorii

de politici, ONG-urile, autoritățile de resort (direcțiile de învățămînt, ministerul), publicul larg, părinții participanților la proiect, evaluatorii, experții, angajatorii etc.

Interesul cursanților pentru subiectul studiat, activismul, gradul de implicare au fost foarte mari, remarcîndu-se ca pozitivă dinamica grupului. Dintre constatările cursanților cu privire la activitatea dată, cităm: seminarul a avut o tematică foarte actuală, însă, din punctul meu de vedere, timpul alocat este prea puțin pentru procesarea informației; apreciem informațiile noi, schimbul de idei și de experiență; a fost foarte bine organizat, iar exemplele au fost relevante; am observat că a crescut coeziunea echipei noastre; au fost clarificate/concretizate etapele de planificare, de implementare și de evaluare a activității nonformale; am preluat elemente pe care le voi utiliza; nu există standarde și indicatori unici, dar mi-am întărit convingerea că un instrument de autoevaluare este foarte important.

Implicarea ONG-urilor în educația nonformală aduce beneficii enorme tinerilor, consolidîndu-se forța acestora în societate și promovîndu-se bunele practici, inclusiv în domeniul noilor educației și al dialogului intercultural.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Vizită de studiu *Identificarea particularităților sistemului VET TIC din Austria*

În perioada 24-30 noiembrie curent, o delegație de la noi s-a aflat la Viena într-o vizită de studiu, care a avut ca scop familiarizarea cu practicile pozitive ale instituțiilor VET din domeniul TIC din Austria, în vederea realizării transferului de cunoștințe și experiență în Republica Moldova.

În cadrul vizitei a fost studiat specificul sistemului VET TIC din Austria, în special procesul de elaborare a curriculumului conform cerințelor pieței muncii, formarea continuă a cadrelor didactice din instituțiile respective, pregătirea practică a elevilor la întreprinderi.

Organizația gazdă – Ministerul Federal pentru Educație, Artă și Cultură, în persoana dnei Heide-Marie Haidinger – a facilitat întrevederile cu instituții de diferite niveluri, astfel oferindu-ne o imagine clară asupra sistemului educațional austriac.

Membrii delegației, 16 la număr, reprezentanți ai Ministerului Educației și ai instituțiilor-pilot din proiect, concepatori de curriculum, jurnaliști, au abordat următoarele subiecte:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Particularitățile sistemului de învățământ vocațional în domeniul TIC din Austria;</i> • <i>Procesul de elaborare de politici în domeniul VET;</i> • <i>Procesul de asigurare a calității în domeniul VET TIC;</i> • <i>Asigurarea conexiunii dintre piața muncii și oferta educațională;</i> • <i>Proгноzele cerere-ofertă ale pieței muncii;</i> • <i>Rata de angajare la moment și factorii care o determină;</i> • <i>Elaborarea standardelor ocupaționale;</i> • <i>Elaborarea curriculumului conform cerințelor pieței muncii (persoane responsabile, proces);</i> • <i>Revizuirea curriculumului (competențe, conținuturi, periodicitatea și echipa implicată);</i> • <i>Profilul instituțiilor vizitate;</i> • <i>Organizarea procesului de instruire în instituțiile</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>VET TIC: management, lecții, cursuri de scurtă durată, programe de formare continuă;</i> • <i>Planificarea, organizarea, evaluarea lecțiilor teoretice și practice (cu oportunitatea de asistență);</i> • <i>Elaborarea și implementarea planurilor de studii și a curricula;</i> • <i>Organizarea stagiilor de practică/internship;</i> • <i>Inițierea, menținerea și managementul parteneriatelor dintre instituțiile educaționale și companiile TIC;</i> • <i>Programe de formare continuă pentru profesorii care predau disciplinele TIC în școlile vocaționale;</i> • <i>Misiunea asociațiilor profesionale din domeniul TIC;</i> • <i>Echiparea laboratoarelor din cadrul instituțiilor VET TIC conform curricula.</i> |
|--|--|

Vizita s-a desfășurat în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*, coordonat de C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Octombrina MORARU,
coordonator de proiect

Vizită de studiu *Formarea de competențe și educația de calitate*

În perioada 26 octombrie-2 noiembrie curent, DGETS a organizat, pentru un grup de profesori și manageri interesați de dezvoltare personală și profesională, o vizită de studiu în câteva orașe europene, inclusiv Budapesta, Viena și Bratislava, axată pe consolidarea competențelor profesionale ale participanților. Obiectivul de bază al acestui tur l-a constituit schimbul de experiență în formarea de competențe în vederea asigurării unei educații de calitate, acesta încadrându-se plenar în prevederile planului complex de activitate a DGETS.

Participanții au beneficiat de un program consistent: sesiuni de formare, vizite tematice și vizite ale obiectivelor turistice. Cele 8 zile de activitate au oferit oportunități de comunicare profesională și schimb de experiență, contribuind, astfel, la conceptualizarea educației de calitate în contextul reformelor educaționale din Republica Moldova.



În cadrul trainingului, profesorii au identificat cele mai importante particularități ale învățării centrate pe dezvoltarea de competențe, subliniind rolul și măiestria cadrului didactic în implementarea curricula actuală. Au fost împărtășite experiențe de succes în acest sens, inclusiv: organizarea orelor intradisciplinare, cu participarea profesorilor de la câteva discipline; motivarea elevilor prin oferirea oportunităților de a vedea și a simți legătura dintre cele învățate în școală și viața; asigurarea parteneriatului profesional viabil etc.

De asemenea, profesorii au avut ocazia să viziteze o instituție cu o avansată cultură organizațională și tradiții deosebite, Gimnaziul Academic din Viena. Directorul acestuia, mag. Klemens Kerber, ne-a povestit despre gimnaziu și ne-a răspuns la întrebările legate de sistemul de învățământ austriac: treptele de școlaritate, organizarea pe profiluri, absolvirea instituțiilor (elevii austrieci absolvesc liceul tehnic în 5 ani și liceul de cultură generală în 8 ani). În instituția dată accentul se pune pe studierea limbilor străine (engleza, latina, greaca ș.a.).

Din anul 2015, examenul de BAC va fi unic pentru toate instituțiile de învățământ, deocamdată însă fiecare școală stabilește ce examene vor susține absolvenții. În gimnaziul pe care l-am vizitat, absolvenții susțin 7 examene: 3 în scris, 3 oral și o lucrare de 35 de pagini. Sesiunea durează 3 luni. După aceasta, tânărul are dreptul să se înscrie la orice universitate. În cazul când n-a luat examenul, poate să-l susțină repetat, de 3 ori, în același an, în aceeași instituție, cu o comisie externă.

În ceea ce privește implicarea părinților în procesul educațional, comitetul clasei are un reprezentant din

rîndul acestora. Comitetul școlii, format din 3 elevi, 3 profesori și 3 părinți, se implică în rezolvarea unor probleme și chiar în elaborarea regulamentului instituției. Școala este finanțată de stat, dar există o asociație a părinților. Părinții plătesc lunar o anumită sumă de bani. Deciziile în privința gestionării mijloacelor acumulate sînt luate de director.

Și programul cultural al stagiului a fost foarte consistent și variat, oferindu-ne bucuria de a cunoaște și a savura esteticul arhitectural al Budapestei, Vienei, Bratislavei, Visegradului, Saint Andre-ului și al altor orașe, fiecare avînd cartea sa de vizită și o pondere semnificativă în evoluția învățămîntului din Europa Centrală. Orașul Budapesta, care ne-a găzduit timp de o săptămînă, ne-a uimit prin vîrsta sa și prin originalitatea edificiilor. Am admirat Parlamentul, Citadela, Bastionul Pescarilor, Palatul Regal, Piața eroilor, Podul cu lanțuri (care face legătura între Buda și Pesta), cea mai mare biserică locală – Basilica Sfîntul Ștefan, care poate găzdui pînă la 8500 de oameni. Și Viena abundă de obiective și atracții turistice. Am admirat Palatul Schonbrunn, care secole la rînd a fost în posesia dinastiei Habsburgilor. Acesta deține încăperi superbe și fascinează prin grădinile sale imperiale și aleile verzi. La Bratislava am vizitat un adevărat monument istoric și arheologic medieval – Castelul Bratislava, care datează din secolul al XII-lea. Poporul slovac a reușit să-i păstreze autenticitatea pînă în zilele noastre. Această podoabă arhitecturală ne-a oferit o panoramă extraordinară a întregului oraș. Am admirat partea veche a acestuia, care mai păstrează atmosfera de altă dată.



Programul consistent a avut, integral, caracter aplicativ. Am putut reflecta asupra a ceea ce se numește *educație de calitate*; am implementat metode eficiente de comunicare asertivă; ne-am alimentat curiozitatea și motivația de învățare și dezvoltare profesională.

Fiecare dintre noi urmează să valorifice rezultatele acestui stagiul profesional în instituția din care vine, să împărtășească practicile pozitive, să implementeze ideile de care ne-am aprins, să motiveze colegii pentru dezvoltare personală și creștere profesională.

Rima BEZEDE,
președinte, C.E. PRO DIDACTICA

Natalia STRAJESCO,
șef Secție Informare și relații cu comunitatea,
DGETS

Prestarea serviciilor de formare continuă

Odată cu începerea anului de studii 2013-2014, echipa de formatori a C.E. PRO DIDACTICA a fost solicitată pentru a desfășura programe de formare destinate cadrelor didactice în mai multe instituții de învățământ și nu numai. Astfel, au avut loc trei programe privind formarea de formatori, unul fiind organizat la inițiativa centrului în urma mai multor cereri.

- *Consiliul Național al Tineretului din Moldova* a beneficiat de un program pentru formatori în domeniul asigurării calității în realizarea activităților de educație nonformală.
- *Organizația Mondială a Sănătății* a solicitat un curs de formare de formatori pentru profesori de la Universitatea de Medicină și specialiști din cadrul Ministerului Sănătății.
- Împreună cu *Asociația ACASA* a fost organizat un program de formare pentru promovarea toleranței față de persoanele cu dizabilități și pentru managementul proiectelor, destinat beneficiarilor unui proiect implementat de Grădinița Incluzivă din Ungheni.

Alte activități derulate de echipa de formatori a centrului:

- Cadrele didactice de la Liceul Teoretic *E. Nicula* din Mereni, Anenii Noi, au beneficiat de un curs de *Evaluare a competențelor în baza standardelor educaționale*.
- La solicitarea *Agence Universitaire de la Francophonie*, a fost desfășurat un program de *Strategii interactive de proiectare-predare-învățare-evaluare și cercetare* pentru profesori universitari.
- Un șir de seminarii tematice au avut loc în cadrul mai multor instituții din Chișinău: *Colegiul de Medicină*, Liceul Teoretic *V. Alecsandri*, Liceul Teoretic *Ginta latină*.

În rezultat, în această perioadă, la programe de formare au participat peste 150 de persoane.

C.E. PRO DIDACTICA aduce mulțumiri formatorilor care s-au implicat în activitățile enumerate: Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lia SCLIFOS, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Rima BEZEDE, Nina BÎRNAZ, Livia STATE, Angela GRAMA-TOMIȚĂ și Daniela STATE.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta centrului, cît și în teritoriu.

Rodica CATAREU,
coordonator de program



Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

C.E. PRO DIDACTICA oferă în continuare programe de formare la solicitarea beneficiarilor, organizând cursuri de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și universitar, avizate de Ministerul Educației al Republicii Moldova, conform ordinului nr. 780 din 18 iulie 2013.

CertIFICATELE sînt valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice.

În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- *Formare de competențe prin strategii didactice interactive;*
- *Implementarea curriculumului școlar modernizat;*
- *Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);*
- *Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *O oră pentru lectură (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *Psihopedagogie generală;*
- *Didactici particulare (la fiecare disciplină): Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
- *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
- *Evaluarea în baza standardelor educaționale;*
- *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele reale; Învățarea prin cooperare; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;*
- *Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Planificarea strategică; Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă. Prezentarea reușită;*
- *Program pentru psihologi școlari: Managementul stresului; Conflictul și soluționarea lui; Comunicarea asertivă; Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional ÎNVĂȚĂ SĂ FIU);*
- *Educație pentru toleranță;*
- *Educație pentru dezvoltarea caracterului;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova;*
- *Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în Republica Moldova – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile română și rusă);*
- *Educație pentru integrare europeană;*
- *Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT;*
- *Elaborarea proiectelor de finanțare;*
- *Leadership educațional.*

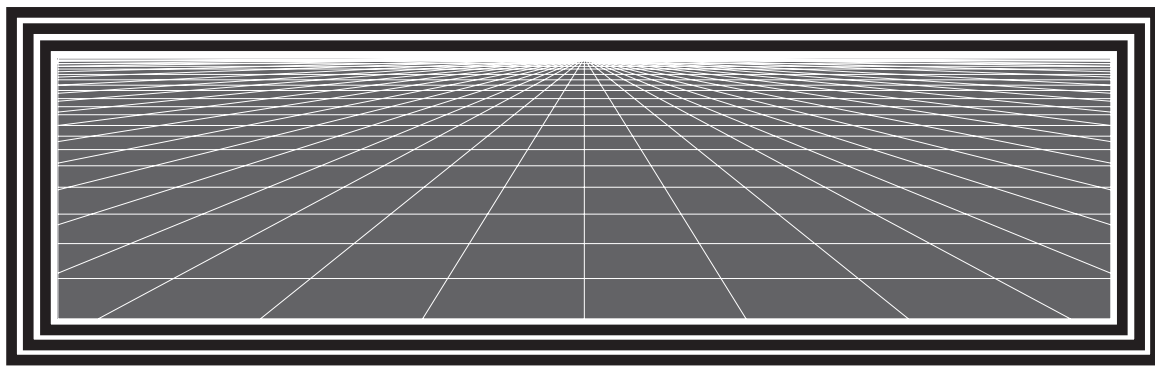
Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate.*

Tel. (+373 22) 54 25 56, 54 19 94;

Fax: (+373 22) 54 41 99.

E-mail: prodidactica@prodidactica.md



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Atestarea cadrelor didactice

Rezumat: Articolul conține o prezentare a conceptului de atestare a cadrelor didactice, care reprezintă o acțiune de evaluare specială, angajată la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ. Aceasta implică atestarea profesională la diferite niveluri de competență și performanță susținute individual și prin cursuri de perfecționare și are o dublă funcție specifică: a) pedagogică, de legitimare a statutului și a rolurilor dobândite de cadrul didactic; b) socială, de evaluare a capacității cadrului didactic de realizare a unor activități de educație prin intermediul specialității/specialităților lor. Formele de atestare sînt propuse oficial la nivelul fiecărui sistem de învățământ

și sînt realizate în mod special la nivelul gradelor didactice (definitivat, II, I, superior), în învățămîntul școlar, și al titlurilor academice (asistent, lector, conferențiar, profesor), în învățămîntul superior.

Obiectivele pedagogice propuse la atestarea cadrelor didactice îmbină dimensiunea normativă cu cea psihologică prin: stabilirea nivelului de competență al cadrelor didactice în conformitate cu standardele profesionale; asigurarea concordanței dintre calitatea serviciilor educaționale și cea a retribuirii la nivel de protecție socială; stimularea procesului de dezvoltare profesională prin realizarea optimă a potențialului cognitiv și creativ; stimularea responsabilității pedagogice și sociale în raport cu cariera didactică; motivarea pentru performanțe superioare la nivel didactic și în cercetarea pedagogică fundamentală și operațională.

Abstract: The article contains an overview of the concept of teacher certification, which is a special assessment act, engaged at the level of (post) modern education. This involves professional certification of teachers at different levels of competence and performance sustained individual and through training courses and has a double specific functions: a) pedagogical, to legitimize the status and roles acquired by the teacher; b) social, to evaluate a capacity of teachers to achieve educational activities through their speciality/specialties. Certification forms are officially proposed in each school system and are carried specifically to the level of teachers' degrees (definitivat, IInd, Ist and superior) in the school education, and academic qualifications (assistant, lecturer, associate professor, professor) in higher education.

Pedagogical objectives proposed in teacher certification combines normative and psychological dimension by: determining the level of competence of teachers in accordance with professional standards, ensuring consistency between the quality of educational services and the remuneration at the level of social protection, fostering professional development process by achieve optimal cognitive and creative potential, stimulating educational and social responsibility in teaching career, motivation for higher performance at the didactic level and in fundamental pedagogical and operational research.

Keywords: Degrees of attestation, regulation of teacher certification, pedagogical function of accreditation; social function of attestation, forms of attestation, pedagogical objectives of the action of the teacher certification.

Atestarea cadrelor didactice constituie o acțiune de evaluare cu funcție pedagogică și socială specifică asumată în mod explicit, la scara sistemului de învățământ, la nivel oficial, în termeni de politică a educației. Poate fi exprimată în diferite formule – autorizare, acreditare, validare etc. – care delimitează, marchează sau fixează anumite situații statutare dobândite, echivalente sau graduale, argumentate normativ în contextul propriu fiecărui sistem de învățământ. În dicționarele de specialitate sînt consemnate mai multe tipuri de atestare pedagogică, definite prin modalitățile de realizare:

- 1) *Atestare generală* – „declarație verbală sau scrisă prin care o persoană sau un organism probează existența unui fapt”; are un caracter mai puțin oficial decât certificarea; poate include tipologii deferite care atestă „conduita bună a unui elev” sau „rezultatele și diplomele obținute” de elev sau de profesor.
- 2) *Atestarea echivalenței* – document oficial care stabilește „corespondența sau egalitatea la nivel valoric a studiilor unei persoane în afara sistemului de învățământ” din țara respectivă.
- 3) *Atestarea studiilor* – document oficial care certifică faptul că un elev sau student a obținut rezultatele necesare, probate prin comportamente adecvate într-un anumit domeniu de activitate.
- 4) *Atestarea școlarității* – document oficial care confirmă numărul de ani de studii parcurse de o persoană sau recunoscute la nivel de sistem de învățământ ca „recunoaștere a achizițiilor dobândite”, în termeni de competențe și cunoștințe, de abilități și atitudini (*Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-eme edition*, Guerin, Montreal, 2005, p.137, 138).

Atestarea cadrelor didactice reprezintă un tip special de atestare care poate fi raportat la: a) „atestarea specializării profesionale”; b) „atestarea calificării” la nivel de formare profesională – „recunoaștere oficială a competențelor tehnice și a abilităților profesionale” în domeniul de referință (profesor de o anumită specialitate), dezvoltate individual, la nivelul practicii didactice și prin cursuri specializate de perfecționare profesională (ibidem, p. 138).

Reglementările formale referitoare la sistemul de evaluare necesar pentru *atestarea cadrelor didactice* sînt incluse în documente oficiale de politică a educației, cu caracter general (*Legea învățămîntului*) și specific (*Statutul personalului didactic, Ordine, Regulamente, Decizii* etc.) care vizează activitatea de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Funcția pedagogică specifică a acțiunii de atestare a cadrelor didactice este cea de *legitimare a statutului și a rolurilor* cadrelor didactice, prin intermediul studiilor de specialitate. În contextul istoric al pedagogiei moderne și postmoderne, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, atestarea cadrelor didactice solicită absolvirea învățămîntului superior în diferite variante (învățămînt superior scurt, învățămînt superior lung; departament pentru formarea personalului didactic de tip universitar, organizat în diferite variante/licență, masterat etc.). În perspectiva *Procesului de la Bologna*, atestarea cadrelor didactice este posibilă în condițiile parcurgerii cel puțin a unei trepte a învățămîntului superior (sau al unui ciclu al învățămîntului superior). La nivelul cadrelor didactice din învățămîntul superior și cercetarea pedagogică (în special cea fundamentală), atestarea, exprimată în diferite formule, implică absolvirea celui de-al treilea ciclu universitar – *doctoratul*.

Funcția socială specifică, angajată prin acțiunea de *atestare*, este cea de evaluare a capacității cadrului de didactic de realizare a unor activități de educație prin intermediul specialității/specialităților obținute pe parcursul învățămîntului superior (limba română, matematică, istorie, fizică etc.). În această perspectivă, *atestarea* este confirmată la nivel de *specialist în educație* prin limba română, matematică, istorie, fizică etc., *nu* de specialist în limba română, matematică, istorie, fizică etc. Aceasta implică o cultură și o prestație pedagogică adecvată la nivel general, particular și concret.

La nivel general *atestarea* cadrelor didactice solicită celui evaluat o interiorizare a conceptelor și strategiilor studiate în cadrul științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației (fundamentele pedagogiei), teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului (a proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt).

La nivel particular, atestarea cadrelor didactice solicită celui evaluat o interiorizare a conceptelor și strategiilor studiate în cadrul științelor pedagogice construite *intradisciplinar* (teoria comunicării pedagogice/teoria predării; teoriile psihologice ale învățării/modele de instruire; teoria evaluării) și *interdisciplinar* (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației).

La nivel concret, atestarea cadrelor didactice solicită celui evaluat o probare a valorii operaționale a conceptelor și strategiilor studiate aplicate în *didacticele particulare* (vezi didactica matematicii în învățămîntul primar, secundar, superior etc.) și la practica pedagogică (de proiectare a unor activități de: a) *predare-învățare-evaluare* la specialitate; b) tip educativ, formale/ore de dirigiență sau de consiliere și *nonformale*/cercuri tematice, consultații individuale și de microgrup, excursii didactice etc.

În plan *formal*, această *funcție socială specifică* este angajată la nivelul structurilor implicate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, în special în cadrul acțiunilor de perfecționare organizate în contextul propriu fiecărui sistem de învățămînt. În sistemul de învățămînt din România, atestarea pedagogică a cadrelor didactice, din învățămîntul școlar, este realizată prin intermediul gradelor didactice (definitivat, grad didactic II, grad didactic I) și al creditelor obținute periodic în urma parcurgerii unor cursuri de perfecționare (organizate prin Inspectoratul Școlar, Casa Corpului Didactic etc.). În învățămîntul universitar, implică validarea pedagogică și socială a unor titluri academice specifice, argumentate legislativ la nivel de sistem: preparator asistent, universitar, lector universitar, conferențiar universitar, profesor universitar. Dobîndirea lor este realizabilă în condiții de concurs, pe baza unor criterii de *competență* specific pedagogice (argumentate prin *performanțe* superioare în plan *didactic* și la nivel de *cercetare pedagogică fundamentală* și *operațională*) stabilite periodic la nivel de politică a educației.

Forma proprie de atestare a cadrelor didactice este oficializată la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ la nivelul unor *modalități de organizare specifice* susținute în plan legislativ, normativ. În cazul sistemului de învățământ din Republica Moldova, această acțiune amplă de *evaluare a cadrelor didactice la nivel de sistem* este realizată în cadrul formal stabilit prin *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice*, nr. 336/3.05.2013, elaborat de Ministerul Educației. Este un document oficial care răspunde cerințelor tipice evaluării de sistem. Are ca *obiect de referință* calitatea activității cadrelor didactice din învățământul școlar – „învățământ preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate”.

Perspectiva de abordare *curriculară* este probată prin obiective pedagogice propuse, aflate la baza acțiunilor de evaluare a cadrelor didactice în contextul specific procesului de învățământ. În sens managerial prioritatea acordată *obiectivelor* în raport cu *principiile* confirmă tendința de abordare a școlii ca *organizație* care urmărește valorificarea optimă a *resurselor pedagogice* existente, în special a *resurselor umane*, reprezentate de *cadrele didactice*.

Obiectivele pedagogice propuse îmbină dimensiunea normativă a atestării cu cea psihologică. În plan *normativ*, avem în vedere: stabilirea nivelului de competență al cadrelor didactice în conformitate cu standardele profesionale; asigurarea concordanței dintre calitatea serviciilor educaționale și cea a retribuirii la nivel de protecție socială.

În plan psihologic, evidențiem: stimularea procesului de dezvoltare profesională prin realizarea optimă a potențialului cognitiv și creativ; stimularea responsabilității pedagogice și sociale în raport cu cariera didactică; motivarea pentru performanțe superioare la nivel didactic și în cercetarea pedagogică fundamentală și operațională.

Principiile de bază ale atestării vizează: echitatea social-profesională; unitatea demersurilor întreprinse (comunitar, instituțional/organizațional, pedagogic, social, individual); racordarea la cadrul juridic; integralitatea domeniilor (epistemologic – finalități – conținut – metodologie); coerența activității la nivel teoretic – aplicativ; orientarea spre creativitatea pedagogică superioară; prioritatea valorii produsului educației; obiectivitatea și transparența proceselor și a rezultatelor acțiunii de atestare a cadrelor didactice.

În perspectiva *managementului sistemului de învățământ*, în general, a *managementului organizației școlare*, în special, *atestarea cadrelor didactice* implică:

I) *Un cadru de referință* delimitat spațio-temporal, cu

respectarea specificului specialității. Pentru „conferirea sau confirmarea gradului didactic este propusă perioada de 5 ani; pentru debutanți, 2 ani. Gradele propuse sînt *II, I, superior*;

II) Organizarea procesului de atestare prin comisii la nivel de organizație școlară, teritoriale și centrale.

III) *Metodologia* de conferire și confirmare a gradelor didactice (II, I, superior) care solicită: portofoliu de atestare, evaluarea rezultatelor pe bază „hărții creditare”, susținerea raportului de autoevaluare; pentru gradul didactic superior este necesară susținerea *lucrării meto-dico-științifice* și a *interviului de perfecționare*.

IV) *Mijloace speciale de evaluare*: 1) „*Harta creditară*” care consemnează sumativ, cumulativ: a) cursurile urmate, organizate de instituții specializate; b) Activitățile didactice evaluate; activitățile științifico-metodice, comunitare, de *mentorat*; c) Evaluarea rezultatelor dezvoltării profesionale și formării continue; 2) *Lucrarea meto-dico-științifică*, elaborată în raport de o temă de actualitate, argumentată ca problemă de cercetare, proiectată conform unui scop și unor obiective specifice, susținută prin valori practice și metodologie adecvată, structurată la nivel de „reper conceptuale” – prezentare a experimentului – concluzii generale și recomandări – bibliografie semnificativă în contextul științelor pedagogice/educației: a) fundamentale; b) elaborate *intradisciplinar* și *interdisciplinar*, c) *aplicate*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Legea învățământului nr.547-XIII din 21 iulie 1995.
2. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate, aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 336 din 03.05. 2013; <http://edu.md>
3. Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate, aprobat prin ordinul 454 din 31.05.2012.
4. Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr. 1224 din 9 noiembrie 2004; <http://edu.md>
5. Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar, aprobată de Consiliul Colegial al Ministerului Educației al R. Moldova, proces-verbal nr. 6.1 din 3 aprilie 2003; <http://edu.md>
6. Dictionnaire actuel de l'education, 3-eme edition. Montreal: Guerin, 2005.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri. 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.