

NICOLAE SILISTRARU, SILVIA GOLUBIȚCHI

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Ghid metodologic

CHIȘINĂU, 2014

Universitatea de Stat din Tiraspol

Catedra *Pedagogie Psihologie Generală*

Lucrarea a fost aprobată pentru editare prin decizia Senatului Universității de Stat din Tiraspol (proces-verbal nr.13, din 28.05.2013)

Recenzenți:

Panico V., dr. în ped., conf. univ.

Garștea N., dr. în ped., conf. univ.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Siliștraru, Nicolae

Pedagogia învățământului superior: Ghid metodologic / Siliștraru Nicolae; Golubițchi Silvia; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra *Pedagogie Psihologie Generală*. – Chișinău: UST, 2013. – 192 p
2000 ex.

ISBN 978-9975-76-102-4

378

S 55

Argument

Tendențele și orientările conceptuale ale modernizării învățământului superior, concepute în acest ghid corespund cerințelor de orientare europeană. În acest context, în situația proreformă din Republica Moldova demersul pedagogic este acceptat nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea profesională a studentului-masterand.

Ghidul este conceput ca o lucrare metodologică și este destinat celor care profesează cariera didactică, să fie în măsură să cunoască, să înțeleagă și să aplice metodologiile moderne ale educației, axate pe teoriile curriculare, teoriile instruirii, teoriile evaluării, care conduc spre formarea competenței pedagogice.

Propunem unele deschideri pentru masteranzi și cadrele didactice universitare în elucidarea unor tendințe și orientări ale didacticii universitare moderne, accentele fiind plasate pe axiologia celui educat, spre învățarea personalizată.

În ghidul *Pedagogia învățământului superior* se identifică modalități de intensificare și eficientizare a procesului de învățare, pornind de la obiective cu deschideri spre competențe. Conținuturile valorificate țin de: *sistemul științelor educației, competențele masterandului cercetător, curriculum universitar, comunicarea didactică, managementul educațional, tehnologiile educaționale, managementul calității*, care răspund demersurilor teoretico-practice din cadrul învățământului superior prin sistematizarea unor materii care constituie macrostructura suportului teoretic, cât și celui practic în cele mai importante aspecte ale pedagogiei învățământului superior.

Două categorii de sugestii se impun în acest sens pentru beneficiarii actualului ghid:

- *sugestii de ordin teoretic*, vizând cu precădere teoriile ce stau la baza *pedagogiei învățământului superior*;
- *sugestii de ordin metodologic*, adresate prioritar masteranzilor pentru însușirea strategiilor metacognitive ca subiect al învățării.

Masteranzii vor achiziționa nu numai informații prețioase despre cum să-și construiască demersul de formare profesională, dar și cum să prevină, să evite și să rezolve conflictele inerente procesului formării profesionale a pedagogului, în care pedagogia învățământului superior are o valoare aparte ca instrument de proiectare a discursului didactic formativ din perspectivă curriculară axat pe competențe profesionale.

Autorii

CUPRINSUL:

I. PEDAGOGIA ȘI SISTEMUL ȘTIINTELOR EDUCAȚIEI. STATUTUL ȘI OBIECTUL PEDAGOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR	5
1.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei învățământului superior	5
1.2. Sistemul științelor pedagogice	8
1.3. Obiectivele și problematica învățământului superior	11
II. PSIHOPEDAGOGIA ACTIVITĂȚII ACADEMICE A MASTERANDULUI	15
2.1. Personalitatea masterandului cercetător	15
2.2. Încadrarea masterandului în activitățile universitare	19
2.3. Competențele masterandului cercetător	23
III. PEDAGOGIA COMUNICĂRII	28
3.1. Delimitări conceptuale ale comunicării didactice	28
3.2. Forme ale comunicării didactice	32
3.3. Managementul comunicării didactice	35
3.4. Competența de comunicare versus competența comunicativă	36
IV. TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI	40
4.1. Conceptul de curriculum	40
4.1.1. Abordarea comprehensivă în conceptualizarea curriculum-ului	44
4.1.2. Abordarea integrată a curriculum-ului	48
4.2. Tipuri de curriculum	50
4.3. Tehnologia proiectării curriculum-ului universitar	52
V. PRODUSE CURRICULARE	57
5.1. Conceptul de produse curriculare	57
5.2. Analize ale produselor curriculare	58
VI. COMPETENȚA PROFESIONALĂ. SISTEMUL COMPETENȚEI PROFESIONALE	70
6.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei competențelor	70
6.2. Sistemul competenței profesionale	74
6.3. Etapele de formare/dezvoltare a competențelor specifice disciplinei	81
VII. TEHNOLOGII EDUCATIONALE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR	88
7.1. Delimitări conceptuale despre tehnologia educațională universitară	88
7.2. Tipologia strategiilor didactice	92
7.3. Proiectări ale prelegerii universitare	96
7.4. Proiectări ale seminarului universitar	104
7.5. Oportunități ale didacticii specialității	111
VIII. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL	116
8.1. Delimitări conceptuale despre managementul educațional	116
8.2. Funcțiile manageriale ale directorului	118
8.3. Managerul școlar	120
8.4. Niveluri ale conducerii învățământului	126
IX. MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR	130
9.1. Conceptul de management al calității	130
9.2. Calitatea în învățământul superior	131
9.3. Modele de management al calității în învățământul superior	133
9.4. Sistemul de Management al Calității	135
9.5. Structuri organizaționale pentru Asigurarea Calității	139
X. EVALUAREA ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR	144
10.1. Termeni operaționali ai conceptului de evaluare	144
10.2. Tipuri de evaluare în învățământul superior	154
10.3. Metode de evaluare în învățământul superior	158
10.4. Evaluarea competențelor	168
XI. EXPERIENȚE ȘI TENDINȚE EUROPENE ÎN FORMAREA CADRELOR didactice	172
11.1. Delimitări conceptuale și roluri ale cadrelor didactice	172
11.2. Complexitatea profesiei didactice	178
11.3. Formarea culturii profesionale a pedagogului constructivist	183
Bibliografie generală	191

I. Pedagogia și sistemul științelor educației. Statutul și obiectul pedagogiei învățământului superior

Unități de conținut:

- 1.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei învățământului superior
- 1.2. Sistemul științelor pedagogice
- 1.3. Obiectivele și problematica învățământului superior

Activități de reflecție

Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească/să explice conceptele - cheie;
- să caracterizeze sistemul științelor educației;
- să dezvăluie obiectivele fundamentale ale pedagogiei învățământului superior;
- să argumenteze rolul științelor educației în formarea personalității;
- să propună idei de modernizare pentru învățământul superior.

➔ **Cuvinte-cheie:** *pedagogie, educație, instruire, știință a educației, științe ale educației, sistemul științelor educației, obiectivele învățământului superior, problematica învățământului superior*

1.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei învățământului superior

Pedagogia reprezintă domeniul de activitate profesională al celor care activează în instituțiile de învățământ. Totodată ea prezintă un sistem de metode, mijloace, forme de organizare a procesului educațional, prin care este susținut procesul educativ, astfel conturând aspectul practic al științei pedagogice.

Obiectul de studiu al pedagogiei este procesul pedagogic orientat asupra formării și dezvoltării personalității umane în contextul educației [12, p.15].

Pedagogia este știința ce contribuie la modelarea personalității în conformitate cu anumite finalități, la care o anumită societate aderă în mod deliberat [9].

Ca și orice altă știință, *pedagogia* reflectă obiectul său în forme adecvate ale gândirii umane, oferind noi posibilități de pătrundere în esența fenomenului dat. Statutul de știință îi este asigurat de un ansamblu coerent de cunoștințe, legi, principii referitoare la *fenomenul educației*, cu ajutorul cărora sunt explicate fenomenele și procesele educative. Acest ansamblu de cunoștințe reliefează aspectul teoretic al științei pedagogice.

Pedagogia învățământului superior are misiunea de a asigura predarea-învățarea-evaluarea de calitate pentru a contribui atât la dezvoltarea personală și profesională a masteranzilor, cât și la bunăstarea societății pentru dezvoltarea durabilă.

Scopul învățământului superior este de a forma masterandul ca personalitate, la nivel de cunoștințe, abilități, competențe, dezvoltându-i capacitatea de autoinstruire și autodevenire.

Știința pedagogică oferă profesorilor de specialitate reperete metodologice în baza cărora se organizează/realizează procesul educațional.

Știința pedagogică exprimă totalitatea cunoștințelor despre realitatea educațională, constituie într-un sistem de cunoștințe care pot fi demonstrate și evaluate.

Termenul de *științe ale educației* a fost lansat de Eduard Claparede în condițiile elaborării unui proiect de cercetare care viza extinderea domeniului de studiu specific pedagogiei. Acest proiect a fost transpus în practică, prin înființarea Institutului de Științe ale Educației, cu sediul la Geneva de către Jean-Jacques Rousseau.

Saltul de la *știința educației* la *științele educației*, realizat în ani, reflectă următoarele tendințe de evoluție epistemologică:

- tendința de negare a pedagogiei care trăiește un anumit complex de inferioritate de natură istorică și psihosocială;
- tendința de afirmare a unor discipline auxiliare ale pedagogiei, care marchează un anumit efort de sistematizare a domeniului la nivelul unor raporturi între pedagogia generală și ramurile sale, completate în diferite domenii de specializare;
- tendința de dezvoltare la nivelul unui *program de formare interdisciplinară*, care legitimează abordările flexibile, specializate chiar în interiorul catedrelor de pedagogie, în contextul unor juxtapuneri create uneori artificial, într-o aglomerație de discipline dispartate;
- tendința de extindere a unor *mini-științe autonome* variantele pedagogice ale științelor donatoare: psihologia, sociologia, antropologia etc. în cadrul căruia pedagogicul dispare ca obiect;
- tendința de exprimare a pluralismului pedagogic, care angajează mai multe axe disciplinare (psihologia pentru studiul persoanei; psihologia socială pentru studiul interrelațiilor și a grupelor; sociologia, pentru studiul organizațiilor la nivel de sistem etc.), care converg spre un teren unic, care este educația [1].

În ultimul timp, tot mai mult este utilizată sintagma *științe ale educației*. Acest termen, preluat și acceptat de comunitățile academice este, de fapt, un rezultat al pluralismului pedagogic. Activitatea de bază în învățământul universitar se realizează în cadrul procesului de învățământ.

Științele pedagogice/educației reprezintă ansamblul disciplinelor teoretice și practice care studiază activitatea de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane, prin strategii și mijloace de cercetare specifice.

Procesul de învățământ superior reprezintă:

- activitatea educațională (instruire și cercetare) complexă desfășurată în mod organizat și sistematic de masteranzi/audienți și profesor în universitate;

- activitate grație căreia masteranzii sunt înzestrați cu un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe profesionale, achiziții intelectuale și motrice, pe baza cărora ei dobândesc cunoașterea științifică a realității, își formează concepția despre lume și activitatea profesională, convingerile morale, trăsăturile de caracter, precum și aptitudinile de cunoaștere, cercetare și creație.

La baza sistemului științelor educației stau domeniile fundamentale, în special, cele care definesc dimensiunea conceptuală.

Pedagogia generală este disciplina teoretică ce studiază problemele generale ale educației: esența, legile, factorii formării și dezvoltării personalității, problemele generale ale procesului didactic și ale procesului educațional în contextul conținuturilor curriculare și extracurriculare.

Teoria educației are drept obiect de studiu procesul educațional realizat în diverse forme și conținuturi.

Categoria *educare/educație* se referă la acțiunea complexă de formare a masteranzilor, de dezvoltare a capacităților lor intelectuale, de cultivare a convingerilor morale, civice și estetice ale acestora, de îmbogățire a trăsăturilor lor afective, de exersare a conduitei moral-civice a acestora.

Didactica/ teoria instruirii s-a desprins din teoria generală a procesului educațional ca teorie a procesului de învățământ universitar. Ea studiază esența și conținutul procesului de învățământ, principiile, metodele, formele de organizare a procesului educațional, precum și sistemul de învățământ, organizarea și conducerea lui.

Categoria pedagogică de *instruire/instrucție* se referă la acțiunea complexă de informare a masteranzilor cu cunoștințe, de transmitere și însușire de cunoștințe, de îmbogățire a experienței cognitive, de lărgire a orizontului cultural, științific și tehnic, de formare a abilităților.

Termenul *instrucție* este utilizat în pedagogie, andragogie și în limbajul comun cu diverse nuanțări:

- *instrucția generală* – reprezintă activitatea de informare a audienților cu cunoștințe din domeniile culturii, științei, tehnicii și de aplicare a lor în practică;
- *instrucția profesională* – reprezintă activitatea a cărei scop este însușirea unei anumite profesii și specializarea indivizilor; ea se bazează pe însușirea cunoștințelor profesionale, pe formarea priceperilor și

competențelor profesionale și pe dezvoltarea interesului și preocupărilor legate de profesia respectivă;

- *autoinstruirea* – reprezintă instruirea realizată prin efort propriu, în afara unei instituții și în absența intervențiilor exterioare.

Domeniile științelor educației: *istoria pedagogiei, pedagogia comparată, pedagogia prospectivă* studiază fenomenul educațional în toată amploarea în raport cu trecutul, prezentul, viitorul.

Sistemul științelor pedagogice este un sistem deschis, al cărui contur depinde de evoluția fenomenului educațional și accentuarea unor noi aspecte ale devenirii ființei umane în raport cu sine însăși, cu mediul natural sau mediul social de viață.

Clasificarea *științelor pedagogice/educației* presupune delimitarea criteriilor metodologice avansate direct sau indirect de diferiți autori în cadrul celei de-a treia etapă de evoluție a conceptului, stabilită convențional.

1.2. Sistemul științelor pedagogice

Sistemul științelor educației include, alături de disciplinele pedagogice „nucleul tare al științelor educației” filosofia educației, psihologia educației, sociologia educației, statistica educațională, igiena școlară, economia educației, biopedagogia, ergonomia educației, etnopedagogia etc.

Sistemul științelor educației studiază condițiile existenței, funcționării și evoluției situațiilor și faptelor educaționale.

Deci *sistemul științelor pedagogice* reprezintă ansamblul disciplinelor pedagogice, care, în baza legităților și strategiilor educaționale generale, studiază în mod adecvat diferitele dimensiuni, stadii sau aspecte educaționale specifice.

Așadar, Gaston Mialaret [8] consideră că *științele educației* se pot împărți în trei mari grupe, după cum urmează:

1. Științe care studiază condițiile generale și locale ale instituției școlare, din care fac parte *istoria educației, sociologia școlară, demografia școlară, economia educației și pedagogia comparată*.

2. Științe care se ocupă de relația pedagogică și de actul educației propriu-zis. Din această grupă fac parte: *științele care studiază condițiile imediate ale actului educativ (filosofia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării), didacticile speciale ale diverselor materii școlare, știința metodelor și tehnicilor de predare și știința evaluării*.

3. Științe consacrate reflecției și evoluției, în care G. Mialaret include *filosofia educației, planificarea educației și teoria modelelor*.

A. Ferrandez și J. Sarramona propun cinci domenii de studiu, fiecare incluzând următoarele științe ale educației:

1. științele teologice, din care fac parte *teologia educației și filosofia educației*;
2. științele referitoare la determinismele personale și sociale, în care sunt incluse *biologia educației, psihologia educației, sociologia educației și economia educației*;
3. științele ilustrative, cuprinzând *istoria educației și pedagogia comparată*;
4. științele normative, în care sunt menționate *pedagogia generală și pedagogia diferențiată*;
5. științele aplicative, unde sunt numite *orientarea școlară, gestionarea învățământului și didactica*.

Ditrich propune o altă clasificare, care are la bază patru ramuri ale pedagogiei:

1. pedagogia generală, în care autorul include *antropologia pedagogică, filosofia educației, teoria sistemelor educative și politica educației*;
2. pedagogiile specializate, cu următoarele subramuri: *pedagogia preșcolară, pedagogiile școlare, pedagogia familiei, pedagogia socială și pedagogia întreprinderii*;
3. pedagogia comparată;
4. pedagogia istorică.

El. Macavei propune altă clasificare a științelor educației, având la bază următoarele criterii pedagogice [7, pp.76-77]):

Tabelul.1.1. Clasificarea științelor pedagogice

<p>Domeniul teoretic fundamental (definirea dimensiunii conceptuale)</p> <p>(abordarea analitică în context temporal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia generală • Teoria instruirii • Teoria educației • Istoria pedagogiei • Pedagogia comparată • Pedagogia perspectivă 	
Domeniul specializat	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia vârstelor 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia preșcolară • Pedagogia școlară • Pedagogia universitară • Pedagogia adultului/ andragogia
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia specială 	<ul style="list-style-type: none"> • Surdopedagogia • Tiflopedagogia • Oligofrenopedagogia • Pedagogia

		delicvenților <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia devalorizaților sociali
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia socială 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia familiei • Pedagogia de gen
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia aplicată 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia industrială • Pedagogia medicală • Pedagogia militară • Pedagogia artistică • Pedagogia sportivă
Domeniul interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia educației • Sociologia educației • Pedagogia biologică • Pedagogia culturii • Psihologia pedagogică • Ergonomia învățământului • Pedagogia cibernetică • Pedagogia informațională • Axiologia pedagogică • Epistemologia științelor educației • Management educațional • Marketing educațional 	
Domeniul aplicativ	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia creativității • Pedagogia timpului liber • Pedagogia mijloacelor de comunicare • Pedagogia vocațională 	
Domeniul interferenței filosofice	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia progresivistă • Pedagogia esențialistă • Pedagogia reconstrucționistă • Pedagogia perenialistă • Pedagogia fenomenologică • Pedagogia pozitivistă • Pedagogia neokantiană • Pedagogia neotomistă • Pedagogia existențială • Pedagogia antropozofică 	

C. Bârzea remarcă faptul că aceste clasificări și altele se referă la problemele [1]:

1. unitatea unui „obiect” revendicat de o multitudine de mini-științe specializate;
2. modul de interdependență a diverselor participante la uniunea științelor educației;
3. oportunitatea filosofiei, a teologiei și a disciplinelor normative printre științele educației.

El consideră însă că *problema științelor educației nu este terminologică, ci de natură epistemologică* [1, p.143] și că concomitent cu această tendință de multiplicare și specializare, are loc procesul invers de amplificare și sinteză.

Pedagogia este astăzi în măsură să abordeze fenomenul educativ, indiferent de locul în care se produce acțiunea educativă.

1.3.Obiectivele și problematica învățământului superior

Modernizarea învățământului superior presupune definirea clară a finalităților în concordanță cu schimbările structurale. Din această perspectivă se deduc următoarele *obiective*:

- modernizarea învățământului superior actual în așa fel, încât să satisfacă necesitățile unei societăți competitive economice cu o cultură întemeiată pe valorile democrației pluraliste, active, participative;
- creșterea capacității de cuprindere a învățământului superior cu sporirea calității sale în concordanță cu standardele europene și internaționale;
- formarea inițială și continuă a cadrelor pentru economia națională;
- dezvoltarea unei personalități creative și competitive în plan profesional și social;
- reproducerea/producerea și transmiterea valorilor științei, culturii și educației [11, p.7].

Anume realizarea acestor obiective contribuie la asigurarea calității în învățământ și este centrată pe rezultatele educaționale exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori, atitudini, elemente de calitate profesională achiziționate, obținute prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ.

În consens cu prevederile Procesului Bologna, învățământul superior din Republica Moldova se organizează în trei cicluri:

- Ciclul I – studii superioare de licență, cu durata de 3-4 ani, care finalizează cu susținerea examenului de licență și acordarea Diplomei de licență, ceea ce-i permite angajarea în câmpul muncii și cunoștințe, și competențe generale pentru continuarea studiilor în ciclul II.
- Ciclul II – studii superioare de masterat, de cercetare profesională, cu durata de 2 ani care finalizează cu susținerea tezei de master și acordarea

Diplomei de master. Diploma de master conferă dreptul de a ocupa posturi didactico-științifice și științifice în instituții de învățământ superior sau în organizații din sfera științei și inovării și de a-și continua studiile la doctorat.

- Ciclul III – studii superioare de doctorat cu durata de 3-4 ani care finalizează cu susținerea tezei de doctorat și acordarea gradului științific de doctor. Deținătorii Diplomei de doctor pot ocupa posturi în organizațiile din sfera științei și inovării și în instituțiile de învățământ superior, în alte instituții și organizații.

- Postdoctoratul este o formă a calificării științifice superioare, realizate individual sau sub îndrumarea unui consultant științific, în instituțiile de învățământ superior sau în organizațiile din sfera științei și inovării, abilitate cu activitate de doctorat. Durata postdoctoratului este de 1-2 ani și se stabilește de organele abilitate. Postdoctoratul se încheie cu susținerea publică a unei teze în cadrul unui consiliu științific specializat, aprobat în mod stabilit și conferirea gradului științific de doctor habilitat.

Învățământul superior se confruntă și cu *anumite probleme*, dintre care:

- descentralizarea învățământului superior;
- asigurarea conexiunii inverse: școala superioară - piața muncii;
- libertatea academică și responsabilitatea socială;
- realizarea optimă a continuității între treptele sistemului de învățământ;
- elaborarea standardelor universitare;
- determinarea metodologiei de elaborare a curriculumului universitar;
- promovarea programelor și cursurilor inovative;
- implementarea sistemului de credite transferabile;
- formarea continuă a cadrelor didactice;
- modernizarea tehnologiilor educaționale de formare profesională;
- mobilitatea masteranzilor în câmpul universitar național și mondial;
- reformarea managementului universitar;
- evaluarea eficientă a serviciilor academice;
- parteneriatul academic și colaborarea internațională;
- dotarea materială și financiară a învățământului universitar;
- eterogenitatea publicului universitar sub aspect profesional;
- adaptarea universităților la expectanțele sociale;
- reintegrarea europeană și mondială a învățământului universitar național.

Prioritățile învățământului superior [11, pp.149-150]:

- racordarea legislației naționale la standardele europene;
- asigurarea unui nivel înalt al calității prin introducerea unui sistem de management al calității;
- stabilirea clară a indicatorilor de calitate în învățământul superior: calitatea curriculumului, calitatea procesului educațional, calitatea

sistemului de evaluare și acreditare, calitatea managementului, calitatea finanțării, calitatea resurselor umane, calitatea bazei tehnico-materiale și didactice;

- asigurarea accesului la învățământul superior de calitate;
- integrarea cercetării științifice și instruirii în cadrul învățământului superior ca o condiție de asigurare a calității și dezvoltării sistemului de învățământ;
- dezvoltarea mecanismelor de realizare a autonomiei universitare reale și de responsabilitate socială și educațională privind calitatea serviciilor prestate;
- stabilirea relațiilor eficiente dintre sistemul de învățământ superior și mediul economic și social ca o condiție de dezvoltare a domeniului educațional și a sferei social-economice;
- stabilirea unor mecanisme de colaborare internațională: realizarea proiectelor comune, realizarea mobilității studenților/masteranzilor și a cadrelor didactice, stagii de formare continuă, conferințe, seminare etc.
- renovarea finanțării învățământului superior pe bază de principii: finanțarea prioritară a învățământului superior, reconsiderarea surselor de finanțare, introducerea finanțării mixte, schimbarea modalităților de finanțare: de la finanțare pe capitole la finanțare globală;
- finanțarea diferențiată în dependență de unele criterii: acreditată/neacreditată, realizează funcții științifice/nu realizează etc.;
- autonomia financiară.

Posibilitățile de realizare a personalității în învățământul superior sunt asigurate de realizarea obiectivelor fundamentale, de prioritățile învățământului superior, cât și de soluționarea problemelor cu care se confruntă.



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați disciplinele pedagogice care au contribuit la formarea ta profesională.
- Amintește-ți disciplina care ți-a trezit curiozitate pentru acumularea cunoștințelor și enumeră factorii ce te-au influențat să faci studii pedagogice.

Receptare

- Explicați noțiunile: *pedagogie, pedagogia învățământului superior, știință a educației, științe ale educației.*
- Analizați sistemul științelor educației, explicând criteriul la care adevați.

Exprimare

- Indicați probleme ale învățământului superior cu care vă confrunțați.
- Explicați diferența dintre sintagma *știință a educației* și *științe ale educației*?
- Caracterizați ciclurile de studii ale învățământului superior din Republica Moldova.
- Comentați rolul disciplinelor studiate în formarea ta profesională.
- Argumentați rolul sistemului științelor educației în formarea personalității.

Algoritmizare

- Propuneți un algoritm de studiere a științelor educației în dezvoltarea personalității.

Transfer

- Discutați subiectul *Calitatea învățământului superior în Republica Moldova*. Propuneți soluții de ameliorare a problemelor din învățământul superior.
- Proiectați noi variante ale modelului studiat.



Bibliografie:

1. Bârzea C. *Arta și știința educației*. B.: E.D.P. R.A, 1998
2. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a III-a, B.: Editura Paralela 45, 2008
3. *Cadrul normativ în Dezvoltarea standardelor pentru învățământul postuniversitar în universitățile din Republica Moldova*. Programul Tempus. Ch: Editura Pontos, 2007, p.9-13.
4. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Ch.: Editura Litera, 2003
5. Guțu VI., Callo T., Cojocaru V., etc., (cordonator Gh. Rusnac) *Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii*, Ch.: CEP USM, 2007
6. Ionescu M., Bocoș M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009
7. Macavei E. *Pedagogie*. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 1997
8. Mialaret G. *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993
9. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. B.: Editura Aramis, 2002
10. Panico V., Gubin S., etc. *Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică*. Ch: UST, 2011
11. Silistraru N.(coord.). *Oportunități metodologice ale învățământului superior*. Studiu teoretico-practic. C.: UST, 2010
12. Коджаспирова Г. *Педагогика*. Москва, 2004

II. Psihopedagogia activității academice a masterandului

Unități de conținut:

- 2.1. Personalitatea masterandului cercetător
- 2.2. Încadrarea masterandului în activitățile universitare
- 2.3. Competențele masterandului cercetător

Activități de reflecție

Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele: *ideologism, spiritul critic, spiritul de ordine;*
- să explice instrumentarul achizițiilor și procesării cunoștințelor;
- să caracterizeze competențele masterandului cercetător;
- să argumenteze rolul competențelor în formarea personalității studentului.

↔ **Cuvinte-cheie:** *personalitate, însușiri de personalitate, ideologism, spiritul critic, spiritul de ordine, competența de cercetare, curs universitar, seminar universitar.*

2.1. Personalitatea masterandului cercetător

Una dintre problemele importante ale învățământului superior este studierea și cunoașterea personalității masterandului cercetător. Masterandul continuă activitatea la un nivel superior, spre deosebire de cei angajați sau neangajați în câmpul muncii. La această etapă de vârstă el se caracterizează prin următoarele însușiri de personalitate: *accentuarea motivelor conștiente ale comportamentului; orientarea activității și a vieții, în general, spre un scop; autonomia; perseverența; stăpânirea de sine; inițiativa; etc.*

Antrenarea masterandului în activitatea de cercetare științifică și stimularea interesului acestora pentru cercetare și dezvoltarea potențialului creativ sunt astăzi dimensiuni deosebit de importante. Elementele și părțile componente ale unei paradigme științifice sunt doar rareori la dispoziția masterandului ca cercetător, în calitate de reguli conștiente și formulate explicit. El le cunoaște, mai degrabă, implicit în relația sa concretă cu paradigma, el o învață și o asimilează atunci când este introdus în rezolvarea problemelor concrete pe care le pune paradigma, în cursul studiilor sale sub conducerea unui om de știință experimentat, cu ajutorul acelor metode și convingeri pe care le ține la îndemână paradigma. Prin aceasta el devine membru al unei comunități științifice și este, totodată, angajat față de paradigma acestei comunități.

Axioma cea mai importantă este că masterandul poartă în sine mijloacele propriei dezvoltări. Dezvoltarea gândirii, a sistemului de valori este modul de punere în lucru a propriilor mijloace de

transformare, fapt ce permite realizarea progresului în ceea ce privește cunoașterea și acțiunea [15].

Masterandului-intelectual îi este specifică gândirea conceptuală, iar termenul de intelectual desemnează acțiunea de a înțelege.

Gândirea științifică a masterandului este o gândire rațională. Ea se compune din judecăți concrete, concordante cu natura obiectului gândit sau experimentat și urmărește să descopere adevărul prin demonstrație. Ea construiește concepte [5, p. 61]. A gândi este un fapt al rațiunii, afirmă Cl. Bernard, prin care masterandul încearcă să pătrundă semnificația obiectului gândit. Orice gândire se desfășoară în două etape: *observația și experimentul*.

Gândirea științifică presupune că masterandul, cu ajutorul rațiunii, ajunge să cunoască, să înțeleagă realitatea lumii, să o interiorizeze și să și-o subordoneze.

Atunci când termenul *stil* se asociază cu termenul *știință*, se formează un concept nou: stilul științific de gândire, care îndeplinește un șir de funcții cognitive în baza unei activități mintale specifice: *judecăți descriptive; judecăți predictive, legate de acțiuni necesare; judecăți evaluative*.

Formarea stilului științific al studentului se află în concordanță cu înclinația, cu capacitățile lor, aflându-se la intersecția dintre capacități și personalitate.

M. Kramar în lucrarea *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană* propune patru tipuri științifice creatoare de masteranzi, stabiliți de cercetătorul japonez M. Maruyama:

1. Primul tip se evidențiază prin cunoașterea regulilor generale, el este omogenist, universalist, etern, clasificator, secvențial, competitiv, unitate prin similaritate, opoziție, tensiune; acțiunile de bază sunt: *ordonează, clasifică, categorisește*.

2. Tipul doi se identifică prin faptul că cunoașterea constă în informații specifice fiecărei activități, el este eterogenist, individualist, izolaționist, temporar, lipsă de ordine, separare, indiferență, capriciu, subiectivitate; acțiunile de bază sunt: *distinge, izolează fenomene și le apreciază*.

3. Tipul trei este caracterizat de cunoașterea obținută printr-o viziune polioculară, este eterogenist, interactiv, contextual, simultan, cooperativ, diversitate, absorbție, continuitate, stabilitate; acțiunile de bază sunt: *caută interrelații, vede simultan, recunoaște diversitatea*.

4. Tipul patru este eterogenist, interrelativ, contextuator, generator de patern, simultan, cogenerativ, relaționator; acțiunile de bază sunt: *stabilește interrelații, vede simultan, generează idei* [8, p.24].

Ideologemul presupune o știință a ideilor, considerate stări de conștiință sau un sistem mai mult sau mai puțin coerent de idei, de opinii, pe care un masterand îl adoptă pentru a-și justifica cercetarea științifică [13].

Coordonatele unui ideologism științific al masteranzilor sunt, în primul rând, *spiritul critic* și *spiritul de ordine*. Spiritul critic primește și selectează, acceptă sau respinge, iar ordinea aranjează și sistematizează, construiește și desemnează. Spiritul critic este cel care alege și atribuie anumite însușiri obiectului, iar ordinea este cea care organizează și dă formă și structură obiectului cunoașterii. În egală măsură, spiritul critic stă la baza interogației, după cum spiritul de ordine stă la baza răspunsului [5].

Spiritul critic reprezintă deci o judecată decisivă a masterandului, în ceea ce privește descoperirea și susținerea adevărului. Ea este forma judecății care nu admite nici o afirmație nelegitimă. Această formă de gândire se întemeiază pe un examen prealabil al faptelor, pentru a distinge adevărul de fals. În sfera cercetării științifice, spiritul critic reprezintă interogația care urmărește să despartă obiectul în părțile sale componente, prin care se realizează o operație logică de factură analitică. Având caracter analitic, spiritul critic se bazează pe demonstrarea adevărului pe care îl descoperă și îl susține. Rezultatul spiritului critic presupune descoperirea valorilor specifice fiecărui obiect al cunoașterii analizat și o condiție esențială este formularea clară, precisă, corectă a ipotezelor [5, p.47].

Spiritul de ordine presupune a face inteligibilă realitatea lumii și a omului, a pune ordine, a aranja realitatea în conformitate cu normele intelectului. La baza oricărui act de cunoaștere stă spiritul de ordine, care presupune claritatea formală exterioară; organizarea ierarhică interioară a părților sau a elementelor constitutive, succesiune regulată a elementelor componente care decurg unele din altele [ibidem].

Gândirea științifică a masterandului cercetător presupune faptul că obiectul cunoașterii sale să fie delimitat clar și să fie supus observației riguroase a intelectului, obiectul fiind înlocuit de concepte care-l desemnează, un efort intelectual în scopul realizării unei cunoașteri profunde a realității ce presupune următoarele:

- documentare rapidă;
- lectură/citire aprofundată;
- audiere corectă a cursurilor;
- luarea notițelor în mod eficient;
- realizarea unor sinteze valoroase.

Luarea notițelor în mod eficient presupune:

Înregistrarea notițelor:

- abrevieri și prescurtări;
- scheme;
- numerotări;
- marcarea cuvintelor-cheie;
- evidențierea conținutului prin aranjarea în pagină;
- folosirea culorilor.

Prelucrarea și organizarea notițelor:

- hărți conceptuale în jurul unor termeni-cheie;
- liste structurate –clasificări, scrieri;
- tabele –sistematizare, imagine de ansamblu;
- matrice –rubrici distincte;
- diagrame –reprezentări schematice.

O altă formă este *Referatul* - categorie de text care informează asupra conținutului unei cărți (referat analitic), a mai multor cărți (referat sintetic) sau a prezentării unei activități și a rezultatelor acesteia. Etapele elaborării unui referat sunt:

- delimitarea temei;
- documentarea;
- selectarea surselor de informație;
- parcurgerea materialelor;
- notarea aspectelor relevante;
- prelucrarea informațiilor;
- formularea/reformulare a titlului;
- conceperea planului lucrării;
- redactarea referatului;
- revizuirea;
- tehnoredactarea, prezentarea, publicarea.

Cercetarea științifică reprezintă un domeniu important și o componentă esențială a sistemului de învățământ superior. Ea se realizează în cadrul catedrelor, laboratoarelor, centrelor, instituțiilor de cercetare științifică.

Principalele tipuri de cercetare a educației [14, p.19]:

a) cercetarea fundamentală versus aplicativă

Cercetarea pedagogică fundamentală contribuie la constituirea pedagogiei ca știință, este teoretică și intens conceptualizată și presupune formularea unor *teorii, legi și modele* care caută să aducă noi informații științifice, să explice sau să optimizeze fenomenul pedagogic în ansamblul său. *Cercetarea pedagogică aplicativă*, pe de altă parte, urmărește investigarea empirică prin metode științifice a unui domeniu al câmpului educațional în vederea cunoașterii și optimizării acestuia.

b) Cercetarea transversală, longitudinală, interculturală/transculturală

Aceste tipuri de cercetare pedagogică sunt specifice studiilor comparative în care sunt comparați fie aceiași indivizi de-a lungul unei perioade de timp, fie diferite grupuri la diferite niveluri de vârstă sau în funcție de anumite caracteristici, fie are loc compararea unor loturi de subiecți ce provin din diferite culturi.

c) Cercetarea cantitativă și cercetarea calitativă.

Aceste tipuri de cercetare pedagogică presupun analiza datelor amănunțit, sub aspect calitativ și cantitativ, dintr-o cercetare.

d) Cercetarea constatativă și cercetarea experimentală.

Aceste tipuri de cercetare pedagogică includ desfășurarea experimentului pedagogic în cele trei etape: *de constatare, de formare și de validare*.

Abordând cercetarea pedagogică în raport cu inovația în învățământ M. Ionescu și M. Bocoș menționează șapte etape mai importante pe care le presupune *un proiect de cercetare experimentală*:

- Delimitarea problemei de cercetat
- Proiectarea
- Desfășurarea cercetării (culegerea datelor)
- Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute
- Elaborarea concluziilor
- Valorificarea
- Difuziunea noului în practica educativă [7, pp.327-337].

Aceste activități de înregistrare, de cercetare, de prelucrare sunt fundamentale studentului/masterandului.

2.2. Încadrarea masterandului în activitățile universitare

Actualmente, în cadrul învățământului modern universitar se pune accentul pe folosirea unor metode centrate pe învățare și nu pe predare. Învățarea activă pune accentul pe implicare, gândire și stimularea studenților/masteranzilor în asumarea unei mai mari responsabilități față de propriul proces de învățare și față de propriul progres. Astăzi, performanțele nu se măsoară cantitativ, prin volumul de cunoștințe memorizate și reproduse de studenți, ci prin capacitățile acestora de a aplica în situații noi cunoștințele și competențele dobândite, prin capacitatea de a rezolva probleme și de a coopera cu ceilalți, în condiții de manifestare a toleranței față de diversitatea umană, a respectului reciproc, a solidarității și capacității de participare responsabilă și eficientă în viața profesională și publică, în condițiile acceptării regulilor unei competiții sociale drepte [9].

O importantă provocare a didacticii universitare, din ultimii ani este găsirea unor modalități de activarea a auditoriului. Situația clasică de predare presupune că profesorul este figura centrală a prelegerii, deținătorul exclusiv al informației care trece spre student, aflat în postură de receptor.

În cadrul unui învățământ academic modern se va încerca schimbarea perspectivei clasice de a privi triunghiul: *profesor - studenți - materiale*, prin acordarea de atribute noi fiecărei componente.

Prelegerea (lb. lat. *lego-ere* = a citi, *pre* = în fața cuiva), însemnând la origine, a citi în fața unui auditoriu. Este forma de expunere consacrată, îndeosebi în învățământul superior.

Conform profesorului I. Cerghit [3], *prelegerea* face parte din grupa *metodelor de comunicare și dobândire a valorilor socioumane*, care cuprinde două subgrupe:

- a. *metode expositive*, dintre care prelegerea școlară și prelegerea universitară;
- b. *metode interactiv-interogative, conversative, dialogate* (seminarul, debaterile, seminarul-dezbateri, dezbateri de tipul „mesei-rotunde”, discuția-dialog etc.).

În expunere, cadrul didactic deține poziția centrală în transmiterea de informații, care constă practic în comunicarea pe cale verbală a unui ansamblu structurat de cunoștințe în fața întregului colectiv. Este o metodă expositivă, de predare-învățare-evaluare cu caracter frontal, care se adresează, în același timp, tuturor studenților.

Cerințele de eficiență ale metodei:

- conținutul expunerii trebuie să fie bine sistematizat, structurat, să aibă o construcție logică, să se adreseze gândirii și imaginației studenților;
- să fie interesantă și atractivă, însoțită de exemple, de întrebări retorice sau neretorice și să formeze o receptare activă, să folosească mijloacele comunicării nonverbale și paraverbale, cu variații ale intensității ritmului și tonalității vorbirii și folosirea posibilităților oferite de mimică și gestică.

I. Cerghit [3] propune patru reguli de bază în aplicarea prelegerii în procesul de predare-învățare-evaluare:

- a delimita în mod clar tema sau problema ce urmează a fi abordată;
- se ia în considerare nivelul de cunoștințe și capacitatea de înțelegere a auditoriului;
- să se explice problemele într-o manieră ce concordă cu nivelul de cunoaștere și înțelegere a celor care ascultă;
- să se țină seama de criteriile valorice, de interesele și de preocupările auditoriului.

Este o modalitate de expunere preelaborată a informațiilor dintr-un anumit domeniu (idei, teorii, concepții) prin:

- înlănțuirea logică de raționamente;
- confruntări și argumentări detaliate;
- sistematizarea materialului factual în jurul unei teme sau idei principale;
- analize multilaterale și reevaluarea legăturilor complexe dintre obiecte și fenomene.

Prelegerea folosește ca tehnici complementare, *descrierea și explicația*, îmbinate cu diferite modalități demonstrativ-intuitive, logico-matematice, specifice predării fiecărei discipline de învățământ. Utilizarea prelegerii presupune un anumit nivel al cunoștințelor și capacităților de receptare din partea studenților și o concentrare de durată a atenției. În funcție de anumite criterii, cum ar fi perioada de predare, specificul disciplinei de specialitate etc., prelegerea poate fi realizată sub diferite forme: *prelegerea*

magistrală, prelegerea dialog/dezbatere sau discuție, prelegerea cu demonstrații și aplicații etc.

Pentru a fi eficientă, prelegerea trebuie să fie sistematică, structurată logic, cu un conținut științific-ideatic corespunzător exigențelor tipului de învățământ în care se desfășoară, cu un limbaj riguros și expresiv, cu argumentarea convingătoare a ideilor, cu angajarea expresivității specifice limbajului oral, într-un stil dinamic și antrenant.

Tabelul 2.1. Avantajele și dezavantajele prelegerii, după V. Guțu [4]:

<i>Avantaje</i>	<i>Dezavantaje</i>
<ul style="list-style-type: none"> • predarea unor cunoștințe esențiale într-un timp scurt; • oferă un model de gândire și expresie logică, de raționament corect, de exprimare clară, sintetică, de structurare a informației în mod logic, științific. 	<ul style="list-style-type: none"> • oferă cunoștințe, pe care studentul nu trebuie decât să le memoreze și să le repete; • lipsă de activism, imobilitatea studenților.

Prelegerile sunt relativ eficiente în transmiterea de informații când nu există suficiente exemplare din textele scrise pe o anumită temă sau informațiile sunt în curs de publicare.

Respectarea unor cerințe ale prelegerii [16, p. 56]:

- să fie bine pregătită din punct de vedere științific, astfel încât conținutul să fie clar, explicit, cât mai condensat, idei multe în puține propoziții;
- modul de exprimare să fie adaptat capacității de înțelegere a studenților;
- să fie sprijinită de material audio-vizual, scheme pe tablă, deci să îmbine utilizarea mai multor căi de comunicare și a mai multor analizatori;
- să cuprindă în desfășurarea ei momente de explicare, indicate pe tablă, planșă, mici dialoguri cu sala pentru feed-back și altele;
- să înceapă cu prezentarea succintă a temei și a obiectivelor, urmând apoi o ierarhizare a ideilor principale ce vor fi tratate;
- se prezintă apoi detaliat pe puncte și subpuncte;
- în final, se repetă tema, titlul, subiectul care au fost tratate.

Atributele unei *prelegeri intensificate* sunt: *explicare, orientare, concluzionare, dinamism și entuziasm, folosirea de mijloace audio-vizuale, diversificare a activităților, oferirea de îndrumări, comparare și contraste, narațiune, talent oratoric, acceptarea opiniilor diferite ale studenților.*

La cele patru reguli de bază ale prelegerii tradiționale, mai adăugăm câteva, unii conferă prelegerii *calitatea de metodă centrată pe învățare* și nu pe predare:

- introducerea unor teme controversate;
- diversificarea surselor, activităților și metodelor;
- multiperspectivitatea;
- transdisciplinaritatea.

Seminariile reunesc grupe de studenți, care împreună cu cadrul didactic dezbat teme și probleme legate de obiectul de studiu, constituind un mod

de a dobândi mai multe aptitudini și sunt ideale în a stimula o abordare aprofundată și activă a conținuturilor. Se pune accent pe învățarea profundă, activă, dezbateră, soluționarea problemelor etc.

Dezbaterile realizate în cadrul seminariilor oferă studentului posibilitatea de a clarifica, îmbunătăți, aprofunda, consolida și perfecționa propriile competențe. Seminariile dezvoltă *capacități*: analitice, intelectuale, organizatorice, de colaborare și comunicare.

Tabloul 2.2. Tipuri de capacități

<i>Capacități analitice</i>	<i>Capacități organizatorice</i>	<i>Capacități de comunicare</i>	<i>Capacități de colaborare</i>
<ul style="list-style-type: none"> • gândire critică • interpretare • sinteză • identificarea ideilor de bază 	<ul style="list-style-type: none"> • pregătirea unui studiu de caz • conducerea discuțiilor 	<ul style="list-style-type: none"> • formulare de întrebări; • acceptarea opiniilor diferite • prezentare de materiale • celuilalt 	<ul style="list-style-type: none"> • activitate în grup • negociere • toleranță • răbdare • respectul opiniei

Metodele didactice folosite în cadrul seminariilor sunt cele *centrate pe învățare*, pe dezvoltarea abilităților de cooperare, pe comunicare și relaționare și pe evaluare. Utilizarea strategiilor de învățare duc la rezultate deosebite. Sunt puțini profesori care explică importanța și utilitatea folosirii acestora în învățare. Într-o astfel de situație ar trebui urmărit următorul algoritm:

- să-i facem studentului cunoscută strategia de învățare;
- să prezentăm avantajele strategiei;
- să prezentăm avantajele strategiei comparative cu alte metode de învățare deja familiare;
- să accentuăm în fața studentului că există și posibilitatea utilizării strategiilor de învățare.

Cea mai eficientă învățare este prin cunoașterea capacităților proprii. De mare eficiență este cunoașterea interesului propriu de a învăța precum și cunoașterea interesului de a învăța ceea ce trebuie (creșterea motivației de a învăța să înveți este un lucru interesant).

Priorități și direcții de modernizare a metodologiei didactice sunt următoarele, însă acestea trebuie particularizate în funcție de disciplina de specialitate:

- *Asigurarea caracterului dinamic și deschis al metodologiei didactice*, în concordanță cu viziunea modernă asupra activităților didactice.
- *Diversificarea metodologiei didactice*, în scopul construirii unor situații de învățare diversificate.
- *Reconsiderarea metodelor tradiționale și valorificarea lor în spirit modern*, în scopul creșterii eficienței activităților educaționale.

- *Accentuarea caracterului formativ al metodelor*, a contribuției lor la modelarea întregii personalități.
- *Accentuarea caracterului activizant al metodelor*, a stimulării participării lor depline (intelectual, afectiv-motivațional și psihomotoriu), în activitățile educaționale.
- *Promovarea metodelor active și interactive*, care să-i transforme pe studenți/masteranzi în coparticipanți în construcția propriei cunoașteri, la propria instruire și educare.
- *Imprimarea unui caracter euristic metodelor*, astfel încât studenții/masteranzii să fie antrenați în activități de căutare, investigare, cercetare și să realizeze o învățare euristică, prin descoperire și problematizare.
- *Accentuarea caracterului practic-aplicativ al metodelor*, valorificarea metodelor bazate pe acțiune practică, pe relația nemijlocită a educaților cu obiectele cunoașterii sau cu substitutele acestora.

2.3. Competențele masterandului cercetător

Activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele. În acest sens, apare necesitatea formării culturii unui set de competențe pentru masterandul-cercetător, dintre care:

- Competența unității cunoaștere/cercetare;
- Competența de a da formă ideilor;
- Competența prezumției;
- Competența cercetării-acțiunii;
- Competența procesuală [5, p.49].

Competența unității cunoaștere/cercetare. Obiectul cunoașterii masterandului trebuie să fie inseparabil de actul cercetării, formând împreună o unitate de atitudine și gândire și, de asemenea, o unitate de activitate practică. Această relație obiect-cunoaștere indică că existența obiectului cunoașterii nu depinde numai de o curiozitate a masterandului-cercetător, ci are și o anumită semnificație. Masterandul trebuie să sistematizeze obiectul cercetării sale științifice în sensul pregătirii ca fapt de cunoaștere științifică pentru a-l include în sfera sa de gândire. Activitatea de cercetare științifică este o interogație adresată obiectului cercetat în vederea cunoașterii lui.

Competența de a da formă ideilor. Ideile când apar trebuie să depășească orice obstacole și să înlătore neîncrederea, indiferența, refuzul de a fi acceptate, ele trebuie să trezească spirite. Ideile sunt centrate de forța spirituală, reorganizând cunoștințele. Dar o idee nu este numai o simplă reprezentare, ci și o direcție către acțiune. Rolul lor este să dea naștere la acțiuni. Orice idee, ca să poată fi acceptată și apoi să poată

exista, trebuie să fie transpusă în practică. Ideea se transferă din intelectul cercetătorului în actele sau faptele produse sau create de acesta, din materialul ideilor sale. În felul acesta orice act păstrează în el ideea care l-a produs. Mai mult chiar, actele sau faptele științifice își datorează existența și și-o justifică prin aceea că sunt purtătoarele unor idei pe care le reprezintă [6, p. 273].

Competența prezumției. Cuvântul *ipoteză* semnifică, din greacă „acțiunea de a pune de desubt” și desemnează ceea ce stă la bază, presupunerea fundamentală. Aceasta se postulează la începutul cercetării științifice ca fiind ceva adevărat, urmând a fi demonstrat sau dovedit că este adevărat. Prezumția este cea care afirmă ceva despre un lucru și urmează să dovedească ceea ce se afirmă, ca atitudine a intelectului cunoscător.

Competența cercetării – acțiunii. Cercetarea-acțiune constituie un obiect metodologic complex, în esența sa și în opinia lui A. Mucchielli are următoarele caracteristici, [10, p.51]:

- Cercetarea-acțiune este o cercetare *aplicată la acțiunea masterandului*, dar plecând și de la acțiunea lui. Prin urmare, demersul este realizat cu privire la subiect; cu acest subiect; la cererea acestui subiect și este o cercetare pentru/ în acțiune.

- Cercetarea-acțiune este o cercetare *implicată*, deoarece nu putem să nu luăm poziție. Cercetătorul influențează cursul evenimentelor observate din momentul în care arată că aceste evenimente sunt surse de interes.

- Cercetarea-acțiune este o cercetare *combinată*, deoarece masterandul este suveran în mediul său în care ocupă un loc legitim și este el singur un teoretician al vieții sale și al evenimentelor care îl înconjoară. Terenul de experimentare este cel real, în care se îmbină cercetătorul ca atare, subiecții implicați și contextul.

- Cercetarea-acțiune este o cercetare *angajată*, deoarece masterandul-cercetător se angajează într-o acțiune nu doar observând-o de la distanță, el are un angajament pentru acțiune, așteptând și efectul utilității practice.

- Cercetarea-acțiune este, în esență, o cercetare *naturalistă*, adică se efectuează chiar la locul acțiunii, cu ajutorul unor procedee nestânjenitoare, cu subiecții implicați, făcând apel la metodele de culegere a datelor, cum sunt *interviul, observația, colectarea de documente* etc. Ea oferă ocazii implicării și analizei unei acțiuni mai degrabă, decât expunerea unor rezultate. Totodată permite masteranzilor să influențeze, să determine chiar, condițiile propriilor învățări și, în colaborare, să dezvolte soluții.

- Cercetarea-acțiune este un *comportament concret* al masterandului-cercetător, care poate să se concretizeze pe identificarea, clarificarea și rezolvarea problemelor cu care se confruntă în procesul propriei formări, să reflecteze asupra rezultatelor cercetării, să desfășoare o practică

reflexivă, să integreze teoria și practica, teoriile fiind considerate sisteme de valori, idei și convingeri care sunt reprezentate atât în forme enunțiative, cât și în formă de practici. El se va implica într-o activitate în care va acționa strategic, experimentând deliberat în timp ce-și propune îmbunătățirea în practică, va monitoriza acțiunea, circumstanțele și consecințele acțiunii, va reconstitui retrospectiv o interpretare a acțiunii în context, ca bază pentru acțiunea viitoare.

- Cercetarea-acțiune prezintă o viziune mai relaxantă asupra metodei științifice și fazei de constituire și aplicare în spirală: *planificare, acțiune, observare, reflecție, revizuire, ameliorare*.

Stadiile cercetării-acțiunii sunt:

- identificarea, evaluarea, formularea unei probleme critice din procesul de formare inițială concretă;
- discuții, negocieri preliminare între participanții la cercetarea-acțiunii, care finalizează cu propunerea unui proiect de cercetare, care sunt precizate problemele și intenția de soluționare;
- analiza bibliografiei teoretice pentru clarificarea comparativă a soluțiilor propuse de alți cercetători pentru problemele similare;
- modificarea/redefinirea proiectului inițial;
- selectarea procedurilor de cercetare și acțiune: administrarea cercetării, responsabilitățile participanților, alegerea metodelor de acțiune practică, repartizarea sarcinilor etc.;
- stabilirea procedurilor de evaluare ce vor fi aplicate pe toată perioada cercetării;
- implementarea proiectului de cercetare propriu-zis, precizarea metodelor de colectare a datelor;
- monitorizarea activităților, sarcinilor și asigurarea comunicării permanente a grupului de cercetători;
- analiza și interpretarea datelor, evaluarea rezultatelor și a proiectului de cercetare;
- raportul final de cercetare, în care vor fi menționate principalele rezultate, recomandările, modalitățile de diseminare a rezultatelor pentru cei interesați, viitoarele direcții de acțiune [11, p. 127-128].

Cercetarea prin acțiuni obiectuale, concrete și prin acțiuni mintale, reflexive, precum și prin interacțiunile dintre ele, este una eficientă, constructivă. Ponderele acționalului extern sau interiorizat devine principalul factor de reușită. Dacă la început acțiunile se obiectivează în operații și acte externe, ulterior procesul se transferă pe planul limbajului extern, al gândirii cu voce tare, ca mai apoi, procesul acțional să se transpună pe planul mintal propriu-zis, operațiile realizându-se ca acte ale gândirii.

Competența procesuală. Procesualitatea angajează un complex de procese cognitive, afective, motivaționale, acționale, care generează calitatea în conduita de cercetare a masterandului. Procesualitatea aduce

coerență și finalitate actelor de reflecție, participă, în mod esențial, la reușita cercetării, la organizarea acesteia, la elaborarea cunoștințelor noi.

Competența procesuală a masterandului presupune perspectiva euristică, care pune accent pe descoperirea științifică ca proces, pe asimilarea acelor procese și mecanisme care stau la baza elaborării cunoștințelor noi prin eforturi constructive personale. Masterandul se plasează într-o situație de descoperire a științei, învățând să-și pună întrebări, să identifice probleme, să enunțe ipoteze, să imagineze strategii, să culegă și să interpreteze datele etc. Actul cercetării devine un proces de apropiere personală a cunoștințelor. Această competență are ca elemente constitutive capacitatea exploratorie, atitudinea rezolutivă, gândirea divergentă, potențialul de creativitate, raționamentul inductiv, capacitatea de generalizare [10].

De asemenea, procesualitatea presupune o formă superioară și prelucrare conștientă a informației, un proces intern de transformare, organizare, stocare și restituire a informației pentru a ajunge, în final, la elaborarea unor structuri cognitive temeinice și operante.

Masterandul trebuie să-și poată să-și gestioneze procesele cognitive de transformare a informației, să aibă competența metacogniției. Prin urmare activitatea lui se concentrează pe cogniție, pe construcția de cunoștințe și produsele ei prin procesarea informației.



Activități de reflecție:

Evocare

- Amintește-ți trăsăturile pe care trebuie să le posedă un student/masterand.
- Enumerați calitățile masterandului.

Receptare

- Explicați sensul noțiunilor: *ideologism științific*, *spirit critic*, *spirit de ordine*, *competența masterandului*.
- Enumerați însușirile de personalitate ale masterandului.
- Interpretați conceptul de *gândire științifică*.

Exprimare

- Comparați activitatea de bază a unui student cu activitatea unui masterand
- Analizați cele patru tipuri de masteranzi– cercetători.
- Caracterizați competențele masterandului– cercetător.
- Dezvăluți formele învățării caracteristice învățământului superior.
- Comentați relația dintre *spiritul critic* și *spiritul de ordine*

Algoritmizare

- Elaborați o schemă care ar include noțiunile: *tipuri de masteranzi, competențele masterandului, trăsăturile de personalitate*, comentând interdependența.

Transfer

- Completați tabelul cu caracteristicile:

Învățământul superior	Învățământul secundar

- Elaborați un proiect de formare a masterandului cercetător.



Bibliografie:

1. Bunăiașu Cl. Seminarul didactic universitar. Craiova: Editura Universitaria, 2005, 208 p.
2. Cadrul național al calificărilor în Dezvoltarea standardelor pentru învățământul postuniversitar în universitățile din Republica Moldova, Proiectul Tempus, Ch.: Editura Pontos, 2007, p.33-56
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006
4. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. Ch.: CEP USM, 2007
5. Guțu Vl., Callo T., Cojocaru V., etc., (coordonator Gh. Rusnac) Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii. Ch.: CEP USM, , 2007
6. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Editura Polirom, 2005
7. Ionescu M., Bocoș M. Cercetarea pedagogică și inovația în învățământ, în Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001
8. Kramar M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Iași: Editura Polirom, 2002
9. Marga A. Explorări în actualitate. Cluj-Napoca: Apostrof, 1994
10. Mucchielli A. Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale, Iași: Editura Polirom, 2002
11. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002
12. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Ch., 2005
13. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic, Ch., 2005
14. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic, Ch.: UST, 2012
15. Vințanu N. Educația universitară. B.: Editura Aramis: Print, 2001
16. Voiculescu E. Metodologia predării-învățării și evaluării. Aba Iulia: Editura Ulise, 2002

III. Pedagogia comunicării

Unități de conținut:

- 3.1. Delimitări conceptuale ale comunicării didactice
 - 3.2. Forme ale comunicării didactice
 - 3.3. Managementul comunicării didactice
 - 3.4. Competența de comunicare versus competența comunicativă
- Activități de reflecție
Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele-cheie;
- să explice funcțiile comunicării didactice;
- să caracterizeze formele comunicării didactice;
- să explice elementele competenței comunicative;
- să argumenteze rolul comunicării didactice în activitatea educațională.

➔ **Cuvinte-cheie:** *comunicare didactică, comunicare managerială, forme ale comunicării, elemente ale comunicării, competența de comunicare, competența comunicativă.*

3.1. Delimitări conceptuale ale comunicării didactice

Comunicarea a fost definită ca procesul de schimb substanțial, energetic și/ sau informațional între elementul unui sistem sau a mai multor sisteme. Această definiție este referențială pentru sistemul educațional care realizează atât schimburi intersistemice, între sistemul educațional și alte sisteme.

Termenul *comunicare* își are rădăcina în limba latină *communis, communico* - a face ceva împreună, a pune împreună, a amesteca, a uni.

Roman Jacobson stabilește 6 elemente ale comunicării [6]:

CANAL
EMIȚĂTOR-----MESAJ-----RECEPTOR
COD
CONTEXT

Fig.3.1. *Elementele comunicării* (după Roman Jacobson) [6]

În opinia autorului I. O. Pânișoară [9], în literatura de specialitate se face referință la numeroase principii ale comunicării. Specificând diversitatea acestora, autorul propune, sub forma unui instrument util de lucru, următoarele principii ale comunicării:

1. Principiul este determinat de faptul ca *nu putem să nu comunicăm*. Comunicarea este strict necesară, inevitabilă. Chiar și atunci când ne

propunem să nu vorbim cu o persoană, comunicăm într-un fel, fie prin tăcere sau prin comportamentul nostru de evitare.

2. Comunicarea este un *proces*. Componentele comunicării există într-o relație dinamică, prin urmare reacționăm în procesul de comunicare ca un întreg. (de ex., nu putem reacționa doar la nivelul intelectual când ne aflăm într-un conflict, ci ne implicăm și la nivel emoțional).

3. Comunicarea este un proces *circular și continuu*. Punctele de început și sfârșit ale unei comunicări nu pot fi definite, ceea ce-o face un proces circular.

4. Comunicarea presupune o *dimensiune a conținutului* și o *dimensiune a relaționărilor*. Același conținut poate transmite o informație, o rugămintă, un ordin. Diverse dificultăți de comunicare pot apărea din nerespectarea dimensiunilor relaționale și de conținut.

5. Comunicarea reprezintă un *cumul de factori* verbali, nonverbali, de context. Dacă acești factori sunt în armonie și corespund scopului, atunci mesajul este corect înțeles și comunicarea este eficientă, iar dacă nu, apar diverse bariere de comunicare.

6. Comunicarea este *simetrică și complementară*. Simetria se dezvoltă atunci când interlocutorii acționează la fel, se spune că sunt pe aceeași lungime de undă, iar complementaritatea este un start pentru comunicare, facilitând interacțiunea.

Comunicarea didactică exprimă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale a informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ [5].

Comunicarea didactică este:

- formă a comunicării pedagogice, prin care se vehiculează conținuturi specifice diferitelor discipline de învățământ, în vederea generării unui act de învățare;

- dimensiune explicativă a discursului didactic;
- structurare a comunicării conform logicii pedagogice, cu scopul de a facilita înțelegerea unui adevăr și nu doar simpla lui enunțare;
- selecționare și organizare a conținuturilor predate de către profesor, acesta ghidându-se după curriculum și manual.

Scopul comunicării didactice este multiplu:

- transmiterea și asimilarea informației;
- rezolvarea de probleme;
- adoptarea unor decizii referitoare la strategiile didactice, tehnici de învățare, orientare școlară și profesională;
- evaluarea rezultatelor;
- formarea unor capacități, convingeri, sentimente și atitudini.

Elementele comunicării didactice sunt:

- emiterea mesajului didactic de către profesor sau de o altă sursă de informație, de la o anumită distanță;
- canalul prin care se transmite mesajul;
- receptarea mesajului de către receptor;
- stocarea și prelucrarea lui în scopul luării deciziilor (formularea răspunsurilor de către receptor, a corectărilor sau a completărilor de către profesor).

Schema oricărei comunicări didactice conform lui C. Cucuș cuprinde [3, p.234]:

- factorii (personajele/agenții) comunicării;
- distanța dintre aceștia ;
- așezarea factorilor;
- canalul de transmitere a mesajului;
- cadrul și contextul instituțional al comunicării;
- tipul de cod folosit;
- situația enunțiativă;
- repertoriile active sau latente ale emițătorilor – receptorilor;
- retroacțiunile practicate;
- factorii de bruiaj.

Comunicarea didactică are o serie de caracteristici:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată, deoarece el vizează înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării;

- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice are ca primă cerință facilitarea înțelegerii unui adevăr și nu simpla lui enunțare;

- rolul activ pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera, acesta va acționa ca un filtru, el va selecționa, organiza și personaliza conținuturile literaturii de specialitate, ținând cont de curriculum și manual;

- pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor, sub forma argumentului autorității;

- o serie de particularități de ritm, de formă, de conținut;

- personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal, același potențial uman să fie explorate și exploatate diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți.

Funcțiile comunicării didactice:

- de informare-formare;
- de evaluare și control;
- de rezolvare a problemelor individului și ale grupului;
- de stimulare și facilitare în rezolvarea sarcinilor;
- de favorizare a coeziunii grupului;
- de protecție și de valorizare a grupului;

- de unitate socio-culturală;
- de facilitare a grupului pentru a deveni cadru de referință pentru individ [5, p.350].

Ipostaze ale comunicării didactice. Se identifică un sistem de comunicare cu două circuite de bază:

- *circuitul vertical*, care stabilește legătura dintre emițător și receptor;
- *circuitul orizontal*, care reflectă comunicarea dintre aceeași categorie de persoane.

Conținutul și obiectivele urmărite prin emiterea mesajului determină folosirea unor anumite metode:

- *în instruire*: expunere, conversație euristică, problematizare etc.
- *în educație*: sfat, povăț, studiu de caz etc.

Pentru a asigura eficiența emiterii de mesaje, important este tactul comunicativ, constând în utilizarea unui limbaj adecvat, accesibil și pertinent, nuanțat expresiv, menit să atragă și să mențină atenția, să trezească interesul masteranzilor și să asigure un climat socio-afectiv agreabil. Limbajul paraverbal, ca și cel nonverbal, contribuie la susținerea și întărirea mesajului verbal sau, dimpotrivă, la subminarea lui.

În ceea ce privește capacitatea de recepție, prima impresie ar fi că aceasta vizează doar receptorul. Având însă în vedere caracterul bilateral al comunicării didactice, simultaneitatea și alternanța rolurilor de emițător și receptor, capacitatea de recepție este tot așa de importantă pentru fiecare dintre cei doi agenți educaționali. Astfel, pentru **studenți** de primă importanță este cultivarea anumitor capacități intelectuale și afectiv-voliționale, cum ar fi: *concentrarea atenției, actualizarea cunoștințelor proprii pentru a le corela cu cele noi în vederea integrării acestora din urmă în sisteme cognitive existente, disponibilitatea de a asculta, interesul de cunoaștere; curiozitatea și dorința de comunicare; răbdarea, consecvența și rezistența la efort* etc., iar pentru calitatea de **receptor** a profesorului importante sunt: *inteligența, distributivitatea și, în același timp, concentrarea atenției, priceperea și răbdarea de a asculta intervențiile studenților, răspunsurile – uneori coerente și fluente, alteori greoaie și confuze, consecvență și imparțialitate în raporturile comunicative cu studenții, priceperea de a combina feed-back-urile într-un model adecvat, care să permită continuarea fluxului comunicațional, și, mai presus de toate, ca suport funcțional, capacitate empatică*. Eficiența receptării mesajului depinde, și pentru profesor, și pentru student, de capacitatea fiecăruia de a percepe și de a asculta și se evidențiază prin activismul ascultării.

Feed-back-ul în comunicarea didactică:

- Informează emițătorul asupra calității emisiei și asupra felului în care a fost perceput sau înțeles mesajul transmis.

- Oferă informații prompte cu privire la rezultatele sau efectele comunicării didactice, luându-se imediat măsurile necesare pentru creșterea eficienței acesteia.

3.2. Forme ale comunicării didactice

Literatura de specialitate distinge o varietate de forme ale comunicării. Prezentăm o tipologie a formelor comunicării, propusă de L. Iacob, evidențiate în tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Forme ale comunicării didactice [5, p.225]

<i> criterii</i>	<i> Forme</i>	<i> Precizări</i>
Parteneri	Intrapersonală	Cu sine, monolog (interior sau verbalizat), reflexivă
	Interpersonală	Între două persoane
	În grup	În cazul unor relații de tip „ față în față” (fiecare vorbește cu ceilalți și fiecare ascultă ce spune fiecare)
	Publică	Conferințe, miting (auditoriul este un public larg)
	De masă	Relația emițător – receptor este indirectă, mediată (presă audio – vizuală, scrisă, film, literatură, etc.)
Statutul interlocutorilor	Verticală	Statute inegale (profesor – student)
	Orizontală	Statute egale (profesor – profesor), (student – student)
Codul folosit	Verbală	Prin cuvinte (cuvântări orale, rostite sau scrise)
	Paraverbală	Se referă la calitățile vocii, pronunție, intensitate, timbru, ritmul, debitul vorbirii, pauzele intenționate, intonație.
	Nonverbală	Vizează semnale transmise prin postură, mișcare, gestică, mimică, înfățișarea partenerului.
Finalitatea actului comunicativ	Accidentală	Transmiterea întâmplătoare de informații, care nu sunt vizate expres de emițători.
	Subiectivă	Exprimă direct (verbal, nonverbal și paraverbal) starea afectivă a emițătorului, în urma acumulării unei tensiuni psihice (din necesitatea descărcării).

	Instrumentală	Apare când se evidențiază un scop precis al comunicării și se dorește obținerea unui anumit efect; se poate modifica în funcție de reacția partenerilor (feed-back-ul produs).
Capacitatea auto-reglării	Lateralizată (unidirecțională)	Fără feed-back: comunicare prin filme, radio, etc.
	Nelateralizată	Cu feed-back concomitent (generat de interacțiunea emițător – receptor).
Natura conținutului	Referențială	Vizează un anumit adevăr (științific sau de altă natură) care face obiectul expres al mesajului.
	Operațional-metodologică	Vizează înțelegerea aceluși adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat”.
	Atitudinală	Valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul.

În comunicarea didactică mesajul trebuie să fie corect, să aibă relevanță, forță și intensitate, să fie persuasiv pentru a induce comportamentul intenționat, să îmbine adecvat comunicarea verbală cu cea paraverbală și cu cea nonverbală.

Transferul de informație sub formă de cunoștințe, vehicularea de trăiri afective și de motivații, folosirea metodelor și mijloacelor didactice și educaționale ca suporturi informaționale sunt parte componentă a comunicării instrumentale specifice procesului educațional. De asemenea în procesul educațional și intersistemic au loc toate tipurile de comunicare: *verbală* – prin limbajul verbal, *nonverbală* – prin privire, mimică și gestică și *paraverbală* – prin intonație, ritmul vorbirii, prozodia vorbirii. Comunicarea verbală este predominant afectivă și atitudinală. Cu cât există o mai bună interacțiune între cele trei forme ale comunicării, cu atât crește eficiența comunicării educaționale.

Comunicarea verbală se caracterizează prin:

- limbaj oral sau scris;
- mesaj codificat prin cuvinte, sub formă de expunere, discurs, dialog etc.;
- necesită structurarea logică a conținutului, precizia și claritatea exprimării, adecvarea mesajului la nivelul experienței de cunoaștere și lingvistice a interlocutorilor.

Astfel, comunicarea verbală reprezintă cea formă a comunicării în care informația este transmisă prin intermediul cuvântului, într-o formă codificată. Ea are ca instrument limbajul, utilizat în comunicarea verbală

simplă, în acte de convingere sau de sugestie. Primele două evidențiază funcția cognitivă și comunicativă a limbajului, iar sugestia utilizează, mai ales, funcțiile expresive și persuasive, prin schimb de informații emoționale.

Comunicarea nonverbală se caracterizează prin:

- modifică, nuanțează sau chiar schimbă semnificația comunicării verbale;
- se realizează prin: gesturi, mimica, poziția și mișcarea corpului etc.
- nuanțează comunicarea verbală prin elementele ei prozodice și vocale, cum ar fi: caracteristicile vocii, particularități de pronunție, intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația, pauza, tăcerea etc.;
- utilizate adecvat, aceste elemente conferă expresivitate comunicării didactice.
- cele mai operante forme ale comunicării sunt cele în funcție de codul folosit.

Comunicarea *nonverbală* este folosită pentru a exprima stări psihice, pentru precizarea și nuanțarea ideilor transmise. Comunicarea nonverbală îndeplinește mai multe funcții:

- repetarea și întărirea mesajului verbal;
- înlocuirea, substituirea exprimării verbale, a unei stări de spirit;
- completarea și precizarea relației cu interlocutorul (atracție, indiferență, respingere);
- acceptarea, ajustarea și disponibilitatea pentru dialog;
- contrazicerea evidentă sau subtilă în cazul divergențelor de opinie.

Comunicarea *paraverbală* este reprezentată de modul concret în care vorbim (forța sau volumul, ritmul și fluența, înălțimea sau tonalitatea vocii, modul de articulare a cuvintelor). Elementele paraverbale însoțesc limbajul, permițând nuanțarea, întărirea, sublinierea ideilor, a cuvintelor.

Comunicarea profesorului cu discipolii implică respectarea unor condiții, exigențe multiple. Un profesor – manager și lider eficient trebuie să fie nu numai un bun transmițător de informații, ci și un bun ascultător al întrebărilor, al opiniilor, al propunerilor, al observațiilor, al concluziilor subiecților educaționali. El trebuie să comunice eficient deopotrivă cu agenții educaționali.

Atât dascălul, cât și ceilalți trebuie să respecte câteva reguli pentru o ascultare eficientă:

- să înceteze să vorbească în timpul expunerii;
- să ajute emițătorul să se simtă liber în exprimare;
- să arate oponentului că dorește să-l asculte;
- să renunțe la gesturi care distrag atenția;
- să se pună în pielea interlocutorului;
- să fie răbdător, tolerant;
- să nu se înfurie;

- să nu fie dur în dispute, critici;
- să se impună ca atotcunoscător;
- să pună întrebări la sfârșitul prezentării.

În cadrul ședințelor cu părinții, când dascălul-manager trebuie să ia cuvântul, să asculte și să dea ascultare celor prezenți, abilitatea de a comunica cu aceștia se poate ridica la nivel de artă, dacă dascălul dorește să preîntâmpine eventualele conflicte și să creeze impresia tuturor că au fost ascultați și înțeleși.

Modalitățile de depășire a dificultăților de comunicare pot fi de asemenea de tipuri diferite:

- *cognitive*, prin schimbarea cognițiilor, reprezentărilor, ideilor (modelarea cognitivă);
- *comportamentale* prin modificarea comportamentelor deficitare (modelarea comportamentală);
- *educaționale*, prin învățarea socială, pe bază de modele.

3.3. Managementul comunicării didactice

În calitate de componentă a comunicării educaționale, comunicarea managerială prezintă câteva caracteristici esențiale:

- nu se confrundă cu comunicarea didactică, implicată în procesul de predare – învățare-evaluare;
- se bazează pe relațiile interpersonale profesor - subiect, prezente în managementul activității, din punctul de vedere al vehiculării informațiilor privind acțiuni, situații, participare etc.;
- ca proces, poate fi valorificată în cadrul interacțiunii de tip feed-back, pentru realizarea reglării activității;
- poate fi privită și ca mijloc de influențare a educaților, pentru a participa la managementul activității;
- realizarea unei comunicări eficiente reprezintă una dintre condițiile de bază ale asigurării succesului managerial al profesorului;
- trebuie create condițiile necesare pentru stimularea formării competenței comunicative a subiecților educaționali;
- este considerată ca fiind situată la baza funcției de coordonare, dirijare.

Pentru clarificarea conceptului de comunicare managerială, este necesară o delimitare clară a acesteia de comunicare didactică.

Tabelul 3.2. Criterii de delimitare a comunicării didactice și manageriale

CRITERII	<i>Comunicarea didactică</i>	<i>Comunicarea managerială</i>
Obiective	sunt obiective cognitive, de învățare	au în vedere implicarea agenților educaționali în acțiune

Conținuturi	informații științifice prevăzute în curriculum școlar	informații privind desfășurarea activității
Strategii	de predare-învățare-evaluare	de influențare, de stimulare, participare, implicare în acțiuni
Evaluare	a rezultatelor școlare, a formării/dezvoltării personalității.	a eficienței conducerii activității.

Formele comunicării interumane sunt valabile și în cazul comunicării manageriale. Utilizarea acestora depinde de stilul profesorului, de caracteristicile situației de comunicare, de trăsăturile psiho-individuale ale subiecților.

3.4. Competența de comunicare versus competența comunicativă

Competența comunicativă este într-o anumită măsură înăscută, întemeiată pe un fel de disponibilitate biopsihică primară, dar, mai ales, se dobândește prin exerciții și experiență, prin efort și voință. Formarea competenței comunicative este importantă deopotrivă pentru cadre didactice și pentru studenți/masteranzi. Cunoștințele, modul de gândire, vocabularul, competențele și conduitele comunicative sunt dobândite prin învățământ și îmbogățite/perfecționate prin autoinstruire și autoeducație.

Competența comunicativă reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Ea reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii și recepționării mesajului.

Competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate [4, p.100].

În alte sursele se definește astfel: *Competența de comunicare* - capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ [7].

Conceptul de *competență comunicativă* reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului în activitatea de comunicare [12].

Prin *competența comunicativă* se are în vedere evidențierea caracteristicilor individuale ale receptorului pentru facilitarea înțelegerii

mesajului. În studiile de specialitate, comunicarea este definită prin apelul la diferite orientări din planul lingvisticii, evocându-se componente care vizează *competența și performanța*. Prima componentă conține abilitatea de a aplica reguli gramaticale, de a formula expresii corecte din punct de vedere gramatical și de a le folosi corect în context adecvat. Se descriu competențele de comunicare și componentele lor după Sophie Moirand: *lingvistică, discursivă, referențială, socio-culturală*.

Competența comunicativă este o structură psihică foarte complexă. Ea cuprinde capacitatea de *emitere* a mesajului și capacitatea de *recepție* a acestuia. Pentru emitere sunt importante conținutul mesajului, modul de exprimare și metodele de transmitere, tactul comunicațional. Astfel, mesajul, conținând informații, idei, îndrumări, recomandări, sfaturi, convingeri, motivații etc., poate fi corect sau eronat, clar sau confuz, bun sau rău.

Științele educației au definit *competența de comunicare*, în primul rând, prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera inter-relaționării.

În concepția lui S. Marcus [7], componentele competenței de comunicare sunt în număr de șase după cum urmează:

- *componenta verbală* care integrează toate componentele limbii (dimensiunea lingvistică, o dimensiune textuală și o dimensiune discursivă);
- *componenta cognitivă* al cărei rol este de identificare a operațiilor intelectuale implicate în producerea și înțelegerea limbajului;
- *componenta enciclopedică* ce impune cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;
- *componenta ideologică* al cărei rol este de a dezvolta capacitatea de a ne situa și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;
- *componenta literară* operează trimiteri literare și pune în valoare capacitățile de valorificare a creativității verbale individuale;
- *componenta socio-afectivă* dezvoltă sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia.

Marin Stoica [11] sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a cadrului didactic astfel:

- inteligență, ca instrument de cunoaștere, înțelegere, invenție și reușită în rezolvarea situațiilor educative;
- memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informației, în recunoașterea și reproducerea acesteia în mod selectiv;
- capacitate de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; fluența asociativă, asociația rapidă a ideilor; curgerea logică a ideilor; vorbirea cu atribute estetice; încărcătura emoțională, mesaj ectosemantic;

- gândire logică, sistematizată și divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea celei mai eficiente soluții de rezolvare;

- spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativă;
- imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare curs/seminar un act de creație cu deschidere spre problemele vieții/viitoarei profesii;

- atenție concentrată, dar și distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;

- dicție: pronunțare corectă și clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază și scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul.

Complexitatea muncii de formare și dezvoltare a competenței comunicative impune respectarea unor principii didactice generale și specifice [13]:

- respectarea principiului accesibilității;

- principiul legăturii teoriei cu practica. Însușirea limbajului (oral, scris) trebuie să se bazeze pe cunoștințe teoretice (noțiuni și reguli);

- legătura dintre limbaj și gândire: *progresul învățării limbajului se realizează concomitent cu progresul gândirii*;

- învățarea limbajului presupune modele adecvate, corecte ale adulților;

- corelația dintre limbajul oral și cel scris;

- stimularea și exploatarea perioadei optime de dezvoltare a vorbirii;

- respectarea echilibrului dintre comunicarea orală și cea scrisă;

- formarea și dezvoltarea competenței comunicative printr-un sistem chibzuit de exerciții.



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați formele de comunicare didactică.
- Exemplificați situații în care este necesară comunicarea didactică.

Receptare

- Explicați noțiunile: *comunicare, comunicare didactică, competență de comunicare, competență comunicativă, comunicare managerială*.
- Comparați comunicarea verbală cu comunicarea nonverbală și paraverbală.

Exprimare

- Explicați relația dintre comunicarea didactică și comunicarea managerială.
- Comentați rolul comunicării didactice în procesul de învățământ.

Algoritmizare

- Alcătuiți o schemă a comunicării didactice.

Transfer

- Propuneți cerințe de respectare pentru o comunicare didactică eficientă.
- Simulați o situație de comunicare didactică. Evidențiați avantajele și dezavantajele acestei situații.



Bibliografie:

1. Bârliba C. M. Paradigmele comunicării. B.: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. Ch.: Editura Litera Educațional, 2003.
3. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
5. Iacob L. Comunicarea didactică, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Cucuș, C. (coord.). Iași: Editura Polirom, 1998.
6. Jacobson R. Éssais de linguistique générale. Paris: Ed.Minuit, 1963, p. 213-220
7. Marcus S. (coord.). Competența didactică. B. Editura All, 1999.
8. Orosan D. Comunicarea didactică. Model pedagogic de formare a competențelor comunicative în învățământul primar. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2006
9. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Polirom, 2004
10. Sălăvăstru C. Logică și limbaj în educație, B.: E.D.P., 1994.
11. Stoica M. Pedagogie și psihologie. Craiova: Ed. Gheorghe Alexandru, 2002.
12. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași Editura institutul European, 2002.
13. Toma Gh. Tehnici de comunicare. B.: Editura Artprint, 1999.
14. Țarnă E. Bazele comunicării. Ch.: Editura Prut internațional, 2011.

IV. Teoria și metodologia curriculumului

Unități de conținut:

4.1. Conceptul de curriculum

4.1.1. Abordarea comprehensivă în conceptualizarea curriculum-ului

4.1.2. Abordarea integrată a curriculum-ului

4.2. Tipuri de curriculum

4.3. Tehnologia proiectării curriculum-ului universitar

Activități de reflecție

Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele-cheie;
- să explice etapele de evoluție ale curriculum-ului;
- să caracterizeze tipurile de curricula;
- să comenteze structura curriculum-ului universitar;

➔ **Cuvinte-cheie:** *curriculum, curriculum universitar, tipuri de curriculum, planul structural, planul procesual, planul produsului, finalități educaționale, ideal, scop, obiective educaționale, monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, conținut curricular, model curricular, timpul de învățare, învățare deplină.*

4.1. Conceptul de curriculum

În ultimele patru decenii, asistăm la o dezvoltare cantitativă și calitativă a literaturii de specialitate din domeniul curriculum-ului. Publicațiile și manualele editate în această perioadă contribuie la construcția și dezvoltarea curriculum-ului în termeni de teorii, conținuturi, principii și metode științifice. Aria semantică a termenului se extinde de la cunoștințe, cursuri sau discipline la întreaga experiență de învățare, deci și asupra modului în care aceasta este planificată și aplicată.

Curriculum-ul este un fenomen și un document al educației contemporane, în acest sens și definirea se cere făcută în contextul conceptului modern de educație.

Etimologic, termenul de *curriculum* provine din latină (sg. *curriculum*, pl. *curricula*) și înseamnă *o scurtă alergare, traseu* și sugerează un set de semnificații: *viteză, intensitate, transversalitate a unui parcurs educațional*. Concentrate în următoarea definiție curriculum-ul este *programul activității educaționale în integralitatea și funcționalitatea sa, care se concretizează în plan de învățământ, programe școlare, manuale școlare, ghiduri metodologice* [3, p.76].

Realizarea de către M. Ilie, E. Soare a investigațiilor în problematica istoriei conceptului de curriculum se prezintă pentru început în documentele, mai mult de natură birocratică ale Universității din Leida (Olanda, 1582), mai târziu, în anul 1633, la Universitatea din Glasgow (Scoția). În aceste cazuri, curriculum-ul apare ca rezultat al dorinței autorităților de a-și impune controlul asupra universităților prea autonome, incluzând *norme, reguli și programe de studiu* aferente puținelor *discipline* predate la acea vreme [21, pp.35-41], acesta fiind primul indiciu despre interpretarea *curriculum-ului universitar*.

Dimensiunea istorică a curriculum-ului are în vedere accepțiunea inițială de *model de proiectare a instruirii*, devenită ulterior paradigma de abordare a educației în societatea modernă și postmodernă. Fundamentarea istorică a conceptului de curriculum are în vedere perspectiva evoluțiilor pedagogice și sociale. Prin urmare, curriculumul este definit:

- *în sens larg*, curriculumul reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului școlar (conținutul învățământului);
- *în sens restrâns*, curriculumul cuprinde ansamblul acelor, documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului (concept integrator, abordat într-o viziune globală ce valorifică interdependențele dintre obiective, conținuturi, metodologie și strategiile de evaluare) [20, p. 137].

Pedagogul C. Cucuș face o incursiune în organizarea definițiilor curriculum-ului, realizând un traseu al evoluției semantice a conceptului, marcat de următoarele repere referențiale:

- activitate cu caracter competițional – întrecere sportivă;
- disciplinele studiate într-o instituție de învățământ;
- documente oficiale: planuri, proiecte, programe, cuprinzând disciplinele de studiu;
- experiența de viață a acelor instruiți și educați plus organizarea procesului de asimilare a cunoștințelor;
- conținutul procesului de învățământ, în sens restrictiv;
- programul integral al activității didactico-educative desfășurate într-o instituție de învățământ [3, pp.181-182].

În alte definiții, elaborate de S. Cristea, *curriculumul pedagogic* reprezintă:

a) „proiect superior” (cu referire la dimensiunea generală a educației), organizat pe baza unor principii care evidențiază importanța prioritară a obiectivelor asumate și care determină alegerea conținuturilor, a experiențelor de învățare, a strategiilor de organizare a învățării și a tehnicilor de evaluare a rezultatelor;

b) „concept fundamental” (cu referire la dimensiunea stabilă a educației). Schimbările periodice la care se adaptează curriculumul implică

dimensiunea flexibilă (metodologică) a educației. Astfel „funcția de bază a curriculumului constă în optimizarea proiectării pedagogice la nivelul raporturilor dintre dimensiunea stabilă teleologică, substanțială a educației, instruirii și cea flexibilă (metodologică), adaptabilă la un context deschis [4, p. 8].

Apariția noțiunii și a termenului *curriculum în sfera educației și a științelor educației* a fost determinată de reconceptualizarea educației și învățământului, care s-a produs în sec. al XX-lea, și care reprezintă o mutație de principiu a acțiunii educaționale de pe vehicularea produselor culturii materiale din afara subiectului educat pe formarea/dezvoltarea subiectului educat. Sensurile acordate curriculumului de către concepatorii acestuia (curriculumul proiectat) și de către realizatorii lui (curriculumul realizat) sunt:

- *document normativ principal al educației și învățământului*, care stabilește domeniul în care acestea se realizează, sistemul de obiective și finalități, valorile contextuale unui tip anume de educație, mijloacele acțiunii educaționale, evaluarea produselor secvenționale și finale ale educației [4];

- *instrument didactic principal de realizare efectivă a instruirii și educației* (VI. Pâslaru, V. Goraș-Postică, VI. Guțu).

Se cunosc diferite abordări ale noțiunii de curriculum, dintre care:

- Curriculum este viața și programul școlii (Ruggs, 1947);
- Curriculum se referă la studiul esențial asigurat de disciplinele de bază grupate pe arii mari: *limba și literatura maternă, matematică, științe exacte, științe socio-umane, istorie, limbi străine* (Bestov, 1955);
- Curriculum asigură planificarea și ghidarea experiențelor de învățare în funcție de scopurile formulate printr-o reconstrucție sistematică a cunoașterii pentru formarea și dezvoltarea continuă a competențelor individuale și sociale, în școală și în afara școlii (Tanner, 1975);
- Curriculum este considerat un concept și un mod de a realiza învățarea. Caracterul global al curriculum-ului, care implică atât calitatea sa de concept pedagogic fundamental, cât și deschiderea sa metodologică foarte largă, valabilă chiar la nivelul paradigmatic, poate fi demonstrat prin raportarea învățării la instruire și educație [3, pp. 167-176, 219-230].

Astăzi însă nici o definiție nu se bucură de o acceptare unanimă.

În *Dicționarul de pedagogie* al lui S. Cristea se încearcă o ordonare istorică a semnificațiilor atribuite conceptului de curriculum. Autorul consideră că pot fi fixate trei etape [3, p.76]:

Etapă tradiționalistă (sec. al XVII-lea - sf. sec. al XIX-lea) reduce curriculumul la un set de documente școlare, menit să asigure planificarea procesului de instruire. Sunt avute în vedere programele de învățare oficiale, obligatorii în toate școlile și universitățile, instituționalizate, sub diferite forme de organizare, la nivelul sistemului de învățământ existent într-un anumit context social-istoric determinat.

În concluzie, curriculumul premodern/ tradițional are sensul de *curs oficial sau un program de studii oficiale* organizat într-un cadru instituționalizat specializat în educație;

Etapa modernă (prima jumătate a sec. al XX-lea) extinde semnificațiile termenului de curriculum și atrage atenția a două realități distincte, dar complementare:

- discipline și teme studiate în școală;
- experiența de învățare a elevului organizată în școală.

În condițiile în care experiența de învățare a elevului devine esențială, pregătirea profesorului pentru *cunoașterea și valorificarea înclinațiilor naturale ale copilului* pătrunde în structura curriculumului școlar. John Dewey lansează astfel ideea unui curriculum modern cu sensul de proiect pedagogic organizat prin corelarea disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă.

În perioada modernă, curriculum-ul este concentrat pe instrucție, conținuturile focalizându-se pe clasic și umanist. În abordarea curriculum-ului din această perioadă se face trecerea de la conținuturi la competențe. *Chiar dacă încă se păstrează ideea centrării pe competențe a demersului educațional, însăși definirea acestui concept capătă conotații noi* [14, p.39]. Omul total, ca personalitate complexă devine idealul curriculum-ului postmodern. Ceea ce ar fi de reținut este faptul ca teoria curriculum-ului, indiferent de perioada în care este abordată, nu este o modă sau o preocupare pasageră, ci este o „permanență antropologică la fel ca și educația [14, p. 40], „o știință și o artă a prefigurării și realizării personalității umane” [15, p.44].

Abordarea curriculară a învățământului exprimă o preocupare sporită de a analiza educația, pornind de la conceperea cu claritate a intențiilor educative, a obiectivelor de învățare care vor fi propuse elevilor și în funcție de care urmează a se selecționa informațiile și metodele de predare necesare pentru atingerea acestor finalități. „Abordarea curriculară permite deci mutarea accentului de *la ce? la în ce scop? și cu ce rezultate?* se soldează eforturile învățării” [25, p.255].

Etapa postmodernă (cea de-a doua jumătate a sec. al XX-lea) curriculum are sensul de proiect pedagogic organizat pe baza unor principii care evidențiază importanța prioritară a obiectivelor/competențelor asumate, care determină alegerea anumitor experiențe de învățare, strategii de organizare a învățării, mijloace de evaluare.

Curriculumul este, în primul rând, în esență un proiect care are valoarea unui plan de acțiune educațională. Acest proiect:

- din punct de vedere *funcțional*, indică finalități de realizat, orientează, organizează și conduce procesul de instruire și învățare;
- din punct de vedere *structural*, include finalități, conținuturi, timp de instruire/învățare, strategii de predare-învățare și strategii de evaluare;

- din punct de vedere *al produsului*, se concretizează în: plan de învățământ, programă curriculară, manual și într-o varietate de materiale curriculare auxiliare [15].

Valorificând abordarea comprehensivă în conceptualizarea curriculum-ului, Vl. Guțu [8] definește *curriculum universitar* ca un proiect educativ holistic, elaborat în funcție de finalitățile educației universitare și de noile paradigme ale cunoașterii și ale abordării situațiilor instrucționale, indicând:

- elemente structurale aflate în raport de interdependență, finalități de diferite grade de generalitate, conținuturi ale disciplinelor academice, dar și inter-/ transdisciplinare, modalități de instruire și evaluare;
- elemente procesuale de proiectare, implementare și evaluare a valorificării și câștigării de experiențe de învățare de către subiecți, monitorizate, evaluate și reglate de profesorul-manager, ca factor decident al procesului instrucțional din cadrul formațiunii de studiu;
- produse ale activității de proiectare a curriculum-ului universitar; planuri de învățământ, programe ale disciplinelor academice ori ale modulelor interdisciplinare, manuale universitare, soft-uri educaționale.

În literatura pedagogică termenul a iscat ample dispute, mulți considerându-l un termen pretențios și redundant. *Sensul actual* al termenului de curriculum se situează pe o poziție de mijloc:

Curriculumul este întreaga experiență de formare și învățare propusă prin școală și prin activități extrașcolare [3].

Evoluția curriculumului pedagogic universitar (CPU) oferă sugestii pedagogice și fapte care, contribuie la etapa actuală în elaborarea unui *proiect pedagogic* pentru formarea a cadrelor didactice, în conformitate cu cerințele sociale actuale [16].

Curriculumul pedagogic universitar urmărește să formeze subiecți ai actului educațional care, stăpânind valorile științifice ale specialității sunt capabili să dobândească noi valori pun capacitatea de a-și dezvolta propriile achiziții intelectuale în condiții noi de experiență socio-culturală, profesională, cognitivă și spirituală.

Curriculumul trebuie înțeles ca un demers de proiect complex care urmărește organizarea și realizarea unui discurs educațional global, avansând cele două faze ale CPU: 1) *proiectivă* și 2) *operativă*.

4.1.1. Abordarea comprehensivă în conceptualizarea curriculum-ului

Curriculum-ul din perspectiva sistemico-holistică se axează pe multitudinea componentelor procesului de învățământ pentru realizarea finalităților educaționale care constituie punctul de plecare, ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular [8, p.14]. Procesul de învățământ se caracterizează prin dinamism și interacțiune permanentă și continuă a componentelor constitutive.

Problematika esențială a teoriei curriculum-ului o constituie *finalitățile* (sursele de derivare a finalităților, criteriile de selecție, metodele de definire a lor, metodele de clasificare), tipurile de *conținuturi* și criteriile ce stau la baza organizării lor, de *timpul de învățare* și de relațiile care se stabilesc între aceste trei componente. Alături de aceste elemente nucleu ale curriculumului, sunt avute în vedere, complementar, *strategiile didactice* și *procesul evaluării* acțiunii educative.

Se conturează, în acest sens, trei planuri de analiză: *planul structural*, *planul procesual* și *planul produsului* [10].

A) **Planul structural** evidențiază componentele curriculum-ului și relațiile dintre acestea. În literatura de specialitate se descriu câteva modele structurale ale curriculum-ului.

Modelul triunghiular al curriculum-ului. Potrivit acestui model, variabilele curriculare sunt: finalitățile educaționale (F), conținuturile instruirii (C) și timpul de învățare (T).

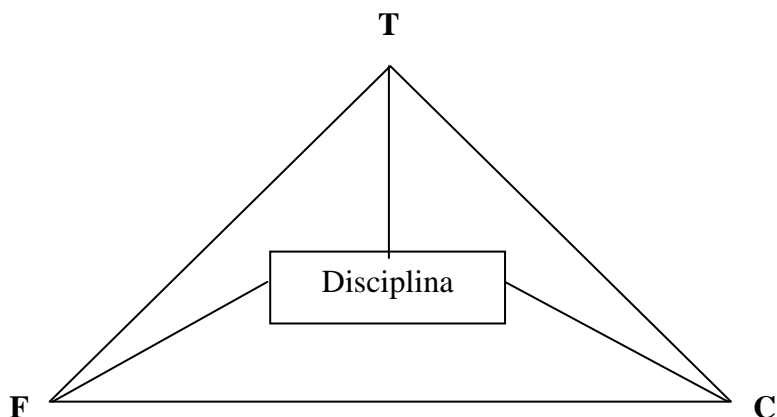


Fig. 4.1. *Modelul triunghiular al curriculum-ului, după Vl. Guțu*

Fiecare dintre cele trei categorii de variabile angajează un ansamblu de probleme.

Variabila finalității:

- principalele categorii de obiective și finalități;
- funcțiile obiectivelor;
- metodologia de clasificare și proiectare a obiectivelor/finalităților;
- coerența dintre diferite tipuri de obiective.

Variabila conținuturi:

- semnificația și tipologia conținuturilor;
- sursele și criteriile de selectare a conținuturilor;
- organizarea conținuturilor;
- corelarea „obiective-conținuturi”.

Variabila timpul de instruire:

- criterii de alocare a timpului;
- timpul efectiv utilizat;
- identificarea și evaluarea timpului individual de învățare.

În contextul analizelor structurale, Dan Potolea [19, pp. 79-80] optează pentru modelul pentagonal al curriculum-ului, căruia îi acordă ample comentarii. Din punct de vedere structural, curriculumul apare ca un program de studiu: *finalitățile educației, timpul de instruire, conținutul învățării, strategii de instruire (predare-învățare), strategii de evaluare timpul necesar.*

Modelul hexagonal se axează pe șase variabile: concepții (C_n), obiective/finalități (O/F), conținuturi (C), strategii didactice (SD)+cele de cercetare, strategii de evaluare (SE), timpul alocat pentru instruire (T). Modelul hexagonal se află în corespondență cu teoriile moderne ale curriculum-ului (Tyler, D'Hainaut)

Tendențele actuale sunt orientate spre modernizarea curriculară universitară din perspectiva integrării celor șase componente curriculare. Structura hexagonală a curriculum-ului are relevanță și pentru decelarea teritoriului câmpului investigațional al acestuia. Finalitățile/obiectivele, conținuturile, procesele și timpul de instruire reprezintă domenii importante ale investigației curriculare. Prin urmare, conceptorul interesat de elaborarea unui curriculum universitar poate apela la teoria și metodologia curriculum-ului, precum și la teoria instruirii și evaluării în cazul abordării strategiilor didactice și de estimare [8, p.16]. Curriculum-ul pe discipline este apropiat modelului hexagonal.

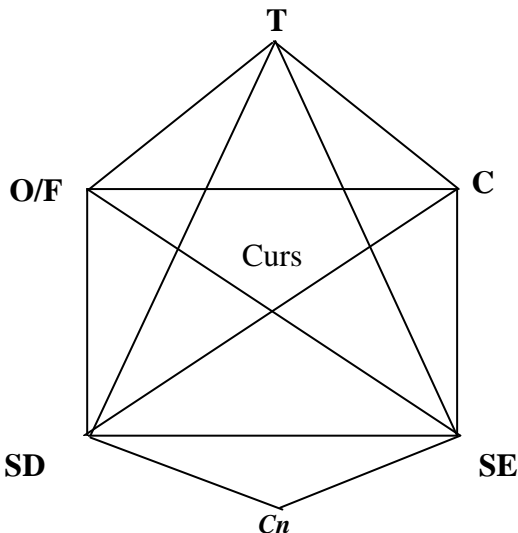


Fig.4.2. Modelul hexagonal al curriculum-ului, realizat de Vl. Gușu

B) Planul procesual presupune trei procese interconexe: *proiectare, implementare, evaluare*. Acest plan poate fi prezentat grafic în felul următor (vezi fig.4.3):

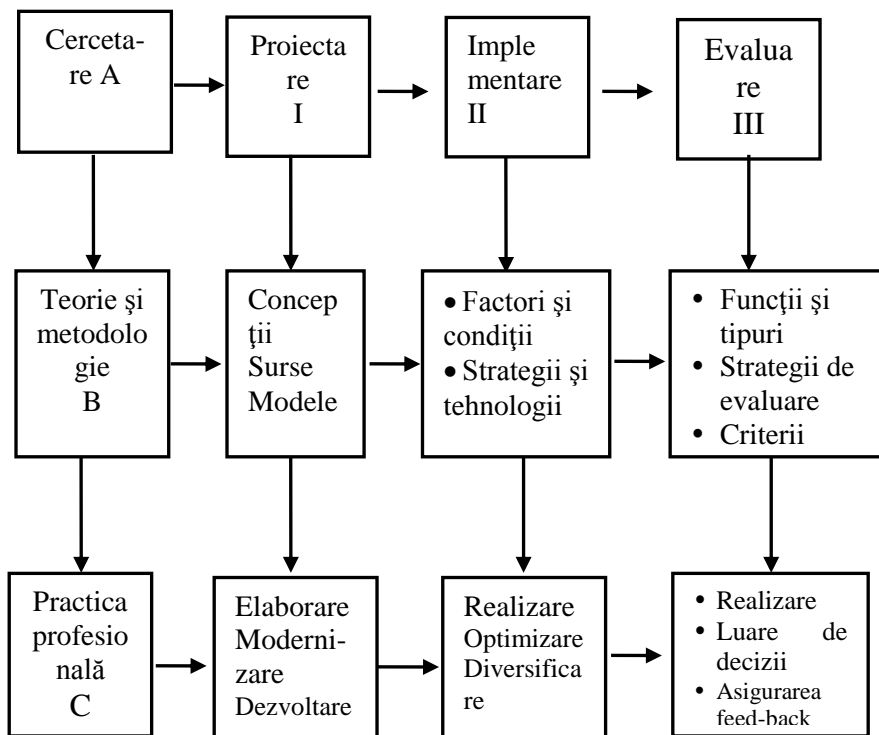


Fig.4.3. *Procesele curriculare în relații cu trei perspective de abordare, după Vl. Guțu*

Procesele de „proiectare–implementare–evaluare” pot fi abordate din perspectiva investigațională, teoretică și practică educațională.

Realizarea/fundamentarea unui concept interactiv și comprehensiv al curriculum-ului nu poate avea sorți de izbândă fără incorporare în planul procesual al acțiunilor de management curricular la nivelul politicilor curriculare și disciplinare.

C) Planul produsului (după Vl. Guțu). Pot fi structurate următoarele categorii de produse curriculare: *nivelul politicilor curriculare, nivelul disciplinar.*

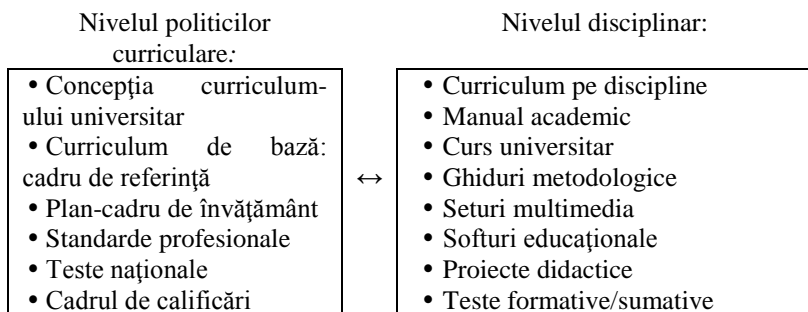


Fig.4.4. Planul produsului (după Vl. Guțu)

Planul produsului indică rezultatele proiectării curriculare, care pot fi diferențiate în *principale* (planuri de învățământ, programe curriculare, curriculum, manuale școlare și universitare) și *auxiliare curriculare* (ghiduri metodologice, seturi multimedia, soft-uri educaționale).

4.1.2. Abordarea integrată a curriculum-ului

La nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, competențele și atitudinile care își au bazele în interiorul disciplinelor academice.

În funcție de ce anume integrăm (cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru) și cât de mult integrăm (insertie, armonizare, corelare, intersectare, fuziune), putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculum-ului [8].

I. Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elemente de integrare pot să apară încă de la acest nivel intradisciplinar, în cel puțin două moduri:

Insertie a unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de a ajuta la clasificarea unei teme sau care aduce informații noi despre problema investigată).

Armonizare a unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai bună rezolvarea unor probleme, pentru înțelegere a cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor competențe.

II. Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o **corelare** a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere.

La acest nivel/în cadrul acestei abordări, procesele de integrare curriculară se situează, în special, la nivelul *conținuturilor*, al *cunoștințelor* [8]. De aceea, cele mai frecvente și mai clare demersuri au loc între discipline înrudite (care provin, de exemplu, din aceeași arie curriculară) sau care devin înrudite datorită temei.

III. Interdisciplinaritatea Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectivului investigat, interdisciplinaritatea presupune o **intersectare** a diferitelor arii disciplinare.

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt, a competențelor transversale, considerate importante pentru succesul în societatea contemporană. Între acestea se numără și *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, antreprenoriatul, etc.*

Principiul organizator nu mai este de regulă conținutul, mult prea ancorat în *granițele disciplinare*, ci se trece la centrarea pe așa-numitele *competențe transversale*. *Aici, conținutul și procedurile disciplinelor individuale sunt depășite; de exemplu, luarea de decizii și rezolvarea de probleme implică aceleași principii, indiferent de discipline.*

IV. Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, mergând adesea până la fuziune. **Fuziunea** este, așadar faza cea mai complexă și mai radicală a integrării.

Adoptarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate. Abordarea integrată a curriculum-ului specifică transdisciplinarității este centrată pe „viața reală”, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar ele în context cotidian și așa cum afectează viețile diverselor categorii de oameni.

Conținuturile și competențele se integrează în jurul unor probleme. Achizițiile învățării au sens doar prin contribuția lor la succesul personal și social al tinerilor în contexte culturale și sociale concrete.

Ca instrument pentru determinarea cadrului conceptual, este propusă *rețeaua transdisciplinară*.

Disciplinele formale clasice își pierd capacitatea de a dicta modul de derulare a instruirii și modelul de proiectare curriculară. Cunoașterea pe care o dobândește individual este situată într-un anumit context social, economic, politic și cultural.

Cele trei abordări pot fi privite ca stadii ale integrării curriculum-ului și ca etape în proiectarea de curriculum integrat. Se merge de la progresiv, de

la varianta cea mai apropiată de modelul disciplinar (multidisciplinaritatea) până la disoluția totală a barierelor disciplinare (transdisciplinaritatea).

Organizarea modulară a conținuturilor a apărut ca răspuns la nevoia de perfecționare, formare sau reorientare profesională. Proiectarea conținuturilor în moduli didactici ia forma unor *seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace materiale* (D'Hainaut) ce pot fi parcurse de subiect independent de restul sistemului din care face parte. Modulul se poate întinde, ca durată, de la câteva ore, la câteva luni, este adaptat cerințelor și ritmului de studiu al cursantului. Eficiența acestei organizări este deosebită din perspectiva educației permanente, deoarece promovează demersurile educative de tip integrat și interdisciplinar.

Abordarea integrată a disciplinelor presupune organizarea interdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare (transmiterea și asimilarea lui). Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi după C. Crețu [1]: *integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social; integrarea în jurul unei singure discipline; integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare); integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare.*

Alături de modalitățile de organizare a conținuturilor prezentate pot sta și alte demersuri inovative și eficiente cum sunt: organizarea din perspectiva informatizării învățământului, organizarea diferențiată și personalizată, organizarea conținuturilor pentru educația la distanță, organizarea conținuturilor învățământului alternativ etc.

4.2. Tipuri de curriculum

Există mai multe *tipuri de curriculum* care se referă la specificitatea practicii educaționale și a experienței de învățare oferite:

Din perspectiva **cercetării fundamentale**:

- *Curriculum general* sau *core – curriculum* are ca obiectiv oferirea unei baze de cunoștințe pentru toți cursanții pe parcursul diferitelor etape de pregătire. El cuprinde trunchiul comun de materie, obligatorii pentru toți, până la 80% din totalul disciplinelor;
- *Curriculum specializat* sau *de profil* reprezintă seturile de discipline care tind să formeze cunoștințe și valori specifice, abilități și competențe pe domenii particulare de studiu (tehnic, artistic, teoretic, sportiv etc.);
- *Curriculum subliminal* sau *ascuns* reprezintă totalitatea valorilor și experiențelor de învățare pe care instituția de învățământ le transmite fără ca acestea să fie cuprinse în programul educativ, respectiv ritualuri, reguli, principii, conveniențe, proceduri, instituția formând o serie de

conduite și atitudini precum a ști să organizezi timpul liber, a te apăra, a te face plăcut, a învăța să ai succes, a-ți afirma opiniile, a alege, a te revolta, a te face ascultat, a te descurca în viață, a-ți face prieteni etc.;

- *Curriculum informal* se referă la oportunitățile și experiențele de învățare oferite de instituțiile din afara sistemului de învățământ (organizații non-guvernamentale, mass-media, muzee, alte instituții culturale și religioase, comunități locale, familiale) care transmit valori, formează atitudini și competențe într-o manieră complementară instituției;

Din perspectiva **cercetării aplicative**:

- *Curriculum formal* desemnează ansamblul documentelor școlare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele inițiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care instituția de învățământ le oferă cursanților în funcție de etapa de pregătire;

- *Curriculum recomandat* se referă la oferta pusă la dispoziție de către experți și specialiști, din care derivă o serie de valori și cunoștințe ce se propun utilizatorilor;

- *Curriculum scris* reprezintă acea ipostază a curriculum-ului explicitat în diferite documente școlare, care reprezintă produsele curriculare (planuri de învățământ, programe analitice etc.), ca expresie a prescriptibilității și programării în învățare;

- *Curriculum exclus* reprezintă acele ipostaze ale curriculumului care nu au fost introduse în materia de predare din anumite rațiuni (cunoștințe perimate moral, ideologizate etc.);

- *Curriculum predat* cuprinde totalitatea cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor incluse efectiv în predare de către toți subiecții implicați în procesul educativ (profesori și elevi);

- *Curriculum suport* reprezintă toate materialele curriculare adiționale (culegeri, caiete didactice, ghiduri, mijloace multimedia);

- *Curriculum învățat* sau *realizat* desemnează totalitatea achizițiilor active sau interiorizate de către elevi în procesul de predare-învățare, de fapt, el constituind rezultanta acțiunii cumulate a tuturor tipurilor de curriculum și poate fi evidențiat prin rezultatele evaluării;

- *Curriculum testat* este experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar, etalată prin totalitatea instrumentelor de evaluare;

- *Curriculum local* sau *zonal* reprezintă oferta educațională de care beneficiază doar cursanții dintr-un spațiu geografic determinat, deoarece se consideră că anumite valori sau cunoștințe, prezintă un interes special (cum ar fi cele etnografice, folclor, istorice, geografice, lingvistice etc.).

4.3. Tehnologia proiectării curriculum-ului universitar

Curriculum-ul universitar este un concept-construct, care, prin esența sa, în primul rând, este un proiect care [9, p. 23]:

- din punctul de vedere *conceptual*, stabilește politici curriculare generale;
- din punctul de vedere *funcțional*, indică finalități de atins, orientează procesul educațional;
- din punctul de vedere *structural*, include competențe/obiective, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timp de instruire;
- din punctul de vedere al *procesului*, se concentrează în: documente de politici curriculare, plan de învățământ, curriculum-ul pe discipline, cursuri universitare, manuale academice, ghiduri metodologice, proiecte didactice, softuri educaționale, etc.

Curriculum-ul universitar, în viziunea prospectivă, va cuprinde trei categorii de produse curriculare (dominante, reglatorii) [9, p.23]:

1. → Documente de politici curriculare:

- *Concepția curriculum-ului universitar*
- *Curriculum-ul de bază: cadru de referință*
- *Planul-cadru de învățământ*
- *Standardele educaționale/profesionale*
- *Cadrul calificărilor*

2. → Documente de tip proiectiv:

- *Planuri de învățământ*
- *Curriculum-ul pe discipline (programe analitice), proiecte didactice și de cercetare*

3. → Documente de tip metodologic:

- *Cursuri universitare*
- *Manuale academice (inclusiv alternative)*
- *Ghiduri metodologice*
- *Seturi multimedia*
- *Softuri educaționale*
- *Teste docimologice*

Fig.4.5: Categoriile de produse curriculare (după Vl. Guțu)

Proiectarea curriculum-ului universitar. Curriculum-ul universitar este ansamblul documentelor oficiale care stabilesc și reglementează cadrul de referință unitar, la nivelul unei instituții de învățământ superior privind obiectivele/competențele, conținuturile, activitățile de învățare, evaluare, cercetare în baza cărora este organizat procesul de învățământ în universitate [10].

Autonomia universitară conferă fiecărei instituții de învățământ superior dreptul și responsabilitatea de a elabora un curriculum adaptat strategiei proprii în materie de programe de studii. Cu toate acestea, curricula universitară nu constituie cantități izolate unele față de altele, ci se supun unor norme de compatibilizare care acționează pe două planuri:

- *pe plan formal* (instituționalizat), curricula universitară sunt reglementate de către Ministerul Educației, care stabilește anumite standarde la nivel național ce se referă, în principal, la concepția generală a curriculum-ului, la structurarea obiectivelor pe domenii profesionale, la structurarea disciplinelor (generale, fundamentale, de specialitate, obligatorii, opționale, la libera alegere), la forme de activitate didactică (cursuri, seminare, laboratoare, practici de specialitate etc.) și la strategii de evaluare și asigurare a managementului calității;
- *pe plan informal*, în contextul relațiilor de cooperare, de abilități, de studenți și cadre didactice, curricula universitară sunt compatibilizate prin acorduri încheiate între universități.

Aceste curricula concepute ca produse, ansambluri sau ca structuri al curriculum-ului total se definesc ca tipuri structurale de curriculum.

Sub acest aspect, curriculum-ul universitar se divizează în:

- Curriculum-ul universitar de bază.
- Curriculum-ul pe discipline:
 - curriculum-ul pe discipline propriu-zis (programa curriculară);
 - manualul academic;
 - ghidul metodologic;
 - materialele de evaluare, etc.

Curriculum-ul universitar de bază este un termen și un concept prin care se subliniază caracterul fundamental al acestuia.

Curriculum-ul de bază desemnează:

- ansamblul de obiective generale ale sistemului de învățământ și ale învățământului superior care constituie fundamentul necesar oricărei diferențieri curriculare pe filiera specializării (în diferite profiluri de formare);
- ansamblul de discipline academice (curriculum-ul-nucleu) pentru profilul respectiv de formare.

Curriculum-ul universitar de bază cuprinde următoarele elemente:

- conceptul învățământului universitar;
- obiectivele generale/competențe ale învățământului superior;
- obiectivele generale/ competențe ale profilului profesional de formare (drept, economie, psihologie, educație etc.);
- obiectivele generale transdisciplinare (taxonomii);
- planurile de învățământ pentru profilul profesional de formare;
- standardele profesionale;
- cadrul național al calificărilor (domeniul profesional respectiv).

Principiile de elaborare a curriculum-ului universitar, la rândul lor, se deduc din sistemul funcțiilor și al teoriei curriculare. Principiile pot fi divizate în două categorii: principii curriculare și principii de proiectare și de dezvoltare curriculară.

Din prima categorie fac parte principiile propuse de Ralph Tayler:

- principiul selectării și al definirii obiectivelor educaționale;
- principiul selectării și al construirii experiențelor de învățare, în funcție de obiectivele stabilite;
- principiul organizării metodologice a experiențelor de învățare pentru obținerea unui efect formativ maxim;
- principiul evaluării rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse, în vederea perfecționării continue a procesului de învățământ.

Din a doua categorie fac parte următoarele principii:

- principiul adecvării curriculum-ului la contextul sociocultural-economic și profesional național și mondial;
- principiul deschiderii față de evoluțiile actuale în cadrul problematicii curriculare;
- principiul coerenței și al articulării optime a componentelor paradigmei curriculare pe verticală și pe orizontală;
- principiul integrării și transdisciplinarității;
- principiul pertinentei privind formularea obiectivelor, selectarea conținuturilor, stabilirea tehnologiilor de predare – învățare - evaluare în contextul profilurilor profesionale;
- principiul continuității curriculare între trepte și niveluri educaționale.

Funcțiile curriculumului universitar de bază:

- asigură spațiul universitar unic la nivel național;
- reglează procesul de învățământ la nivel universitar;
- devine indicator al calității învățământului superior;
- devine sursa proiectării curriculum-ului și a standardelor pe discipline;

Subcomponentele curriculum-ului educațional. Din considerente care țin de economia expunerii, elementele curriculum-ului universitar pot fi grupate, în principiu, în subcomponente [10]:

- subcomponenta „concepții”;
- subcomponenta „obiective” /competențe;
- subcomponenta „conținuturi”;
- subcomponenta „tehnologii pedagogice”;
- subcomponenta „evaluare”.



Activități de reflecție:

Evocare

• Numiți finalitățile educaționale pe care le așteptați la finele studierii acestui conținut.

• Amintește-ți structura curriculumului școlar / universitar.

• Scrieți conținuturile de bază de la disciplina pe care o predați, demonstrând principiul concentric al conținuturilor.

Receptare

• Explicați sensul termenilor: *curriculum, monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, finalități educaționale, ideal educațional, scop educațional, obiective educaționale.*

• Enumerați tipurile de curricula.

Exprimare

• Explicați etapele de evoluție ale curriculum-ului

• Analizați curriculumul din punct de vedere al:

- planului structural;

- planului procesual;

- planului produsului.

• Caracterizați *Curriculumul universitar*

• Comentați criteriile de selectare a conținuturilor curriculare.

Algoritmizare

• Alcătuiți o schemă a *Curriculum-ului universitar*.

Transfer

• Argumentați rolul surselor de conținut în formarea personalității.

• Propuneți surse pentru selectarea conținuturilor la disciplina pe care o predați.

• Elaborați un curriculum școlar la disciplina pe care o predați, axându-vă pe competențe.



Bibliografie:

1. Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Editura Polirom, 1997
2. Cristea S. Curriculumul pedagogic. Vol. I, ediția a II-a. București: EDP RA, 2008, 495 p.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie, Ch.-B.: Grupul editorial Litera internațional, 2000.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Ch.: Editura Litera Educațional, 2007
5. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002
6. Curriculum și competențe: un cadru operațional, traducere din limba franceză Iulia Mateiu. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010
7. Dandara O (coord.). Pedagogie. Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2010

8. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. Ch., 2007
9. Guțu V. Cadru de referință al Curriculumului Național. Ch.: Știința, 2007
10. Guțu V., Silistraru N., Platon C. Teoria și metodologia curriculumului universitar. Ch.: CEP USM, 2003
11. Joița E. (coord.). Formarea pedagogică a profesorului, instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. B.: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2008
12. Ionescu M. Didactica modernă. B.: Editura Dacia, 1999
13. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 2009
14. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008. 436 p.
15. Niculescu R.M. Curriculum între continuitate și provocare. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2010.
16. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Ch.: Tipografia centrală, 2006. 206 p.
17. Pâslaru VI., Papuc L., Negură I. etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Ch., 2005
18. Pâslaru VI., Papuc L., Negură I. etc., Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Ch., 2005
19. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002
20. Potolea D., Negreț-Dobridor I. Teoria și metodologia curriculumului. În: Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura Polirom, 2008, p. 128-196
21. Soare E. Evoluții ale paradigmei curriculumului în societatea postmodernă. Teză de doctor în pedagogie. Ch. 2010.
22. Silistraru N., Calmuțchi L. Curriculum și competența, în Tendințe actuale în Științele Educației. Conferința internațională. Ediția a X-a. Suceava, 7-9 iulie, 2011.
23. Silistraru N. (coord.) Oportunități metodologice ale învățământului superior. Ch.: UST, 2011. 142 p.
24. Singer M., Sarivan L. Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. B.: Ed. Sigma, 2009.
25. Ungureanu D. Educație și curriculum. Timișoara: Eurostampa, 1999.

V. Produse curriculare

Unități de conținut:

5.1. Conceptul de produse curriculare:

5.2. Analize ale produselor curriculare

Activități de reflecție

Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale:

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să caracterizeze produsele curriculare;
- să argumenteze rolul pieselor curriculare în formarea personalității;
- să propună structura unei programe analitice la o disciplină de specialitate.

☞ **Cuvinte-cheie:** produse curriculare, obiectivări primare, obiectivări secundare, obiectivări terțiare, planul de învățământ, principii, programa analitică.

5.1. Conceptul de produse curriculare

Produsele curriculare sau piesele curriculare sunt texte scrise/ electronice, care reprezintă componente ale curriculumului: *concepții, legi, programe naționale de dezvoltare a învățământului, decizii guvernamentale cu privire la învățământ și educație, planuri de învățământ, curriculum de bază, curriculum disciplinei/ cursului/ modulului, manualele, suporturile de curs, ghidurile metodologice, materialele didactice, culegerile de exerciții, lucrări practice, proiecte didactice*, etc. [7, p.11].

Piese curriculare au rolul de a norma și imprima procesului de învățământ un caracter planificat și unitar.

Se identifică mai multe ipostaze ale produselor curriculare [7, p.11]:

- *obiectivări primare*: plan de învățământ și programe de studii;
- *obiectivări secundare*: manuale și metodici;
- *obiectivări terțiare*: orar, planificări calendaristice, proiecte pedagogice.

Din punctul de vedere al produsului, curriculumul se obiectivează în documente și materiale ale învățământului: *planul de învățământ, programe, manuale școlare, materiale auxiliare de lucru pentru profesor sau elevi, pachete de studii, softuri educaționale*.

5.2. Analize ale produselor curriculare

Planul-cadru de învățământ este un document oficial în care se structurează conținuturile învățării pe nivele și profiluri universitare, stabilind numărul de ore minim și maxim pentru fiecare disciplină sau arie curriculară. În același timp, planul-cadru de învățământ include concepția pedagogică ce fundamentează științific procesul instructiv-educativ la nivel național. Acesta este elaborat de către o echipă formată din persoane aflate la diferite niveluri de decizie.

El este realizat de o instituție de învățământ și are ca scop orientarea proceselor de predare-învățare-evaluare. Planul-cadru de învățământ este un document obligatoriu și determină următoarele elemente:

- *disciplinele de studiu, care se vor studia și treptele acestora în ierarhia anilor de învățământ;*
- *numărul de ore încadrate pe săptămână, pe an, pentru fiecare disciplină în parte;*
- *structura anului școlar: intervalul de timp dedicat procesului de învățare, a vacanțelor, examenelor.*

Planul-cadru de învățământ, având caracter unitar, determină o pregătire uniformă, în plan educativ a tuturor instituțiilor de învățământ. În acest plan sunt sintetizate moduri de transformare a valorilor culturale în sarcini educative, ce-și au rostul în diverse discipline școlare, poziția lor în cadrul general al disciplinelor.

Amplasarea, ordinea disciplinelor este determinată de complexitatea domeniilor, în care operează aceste discipline, diferența de vârstă a elevilor, cerințele actuale ale comunității.

Ordinea disciplinelor pe ani, este caracterizată prin viziuni globale despre existență, prin eliminarea golurilor, cauzate prin aplicarea metodelor clasice de învățământ.

Există mai multe elemente, prin care se realizează planurile-cadru de învățământ prezente:

1. *Plan – cadru în învățământul obligatoriu:* reprezintă o modalitate de rezolvare a distribuirii timpului de învățare, în care sunt încadrate activități comune tuturor subiecților și activități împărțite pe clase/grupe și arii curriculare.
2. *Plan – cadru la liceu:* conține o structurare pe profiluri, specializări, ceea ce determină crearea unor licee cu profil propriu.
3. *Plan –cadru în învățământul superior pentru ciclul I, ciclul II, ciclul III*

Există o serie de principii, care ajută la crearea planurilor – cadru [5]:

- *principiul selecției și a structurilor culturale:* acest principiu se realizează în concretizarea, gruparea, clasificarea disciplinelor de studiu;
- *principiul funcționalității:* permite conexiunea diferitor discipline și a domeniilor curriculare, în dependență de vârstă și psihologia lor;

- *principiul coerenței*: determină caracterul omogen al anului școlar. Acest principiu determină cât de bine s-au infiltrat domeniile curriculare în interiorul procesului educațional;
- *principiul egalității șanselor*: permite drepturi egale fiecăruia în parte, autoevaluarea potențialului. Acest principiu determină ca învățământul general să devină obligatoriu;
- *principiul flexibilității și al parcursului individual*: permite trecerea de la învățământul obligatoriu la învățământul aleatoriu;
- *principiul racordării la social*: determină o planificare în așa fel, încât să genereze diferite finalități ale sistemului educațional.

Model de plan de învățământ pentru ciclul II

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL PLAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT

APROBAT

Senatul UST,
proces verbal nr.5
din 22.05.12

Facultatea: **Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale**
Domeniul general: **Științe ale Educației**

Titlul obținut: **Masterat profesional** **14 Științe ale educației**

Denumirea programului de masterat Forma de organizare
Management și comunicare instituțională *Învățământ cu frecvență la zi*

Total credite de studiu **120**

Descriere și posibilități de angajare:

1. Manager școlar (funcție de conducere specifică sistemului educațional)
- conducerea unității de învățământ; directori și directori adjuncți din sistemul de învățământ preuniversitar;
2. Administratori - funcționari din administrația locală și centrală responsabili cu probleme de educație; funcționari de coordonare în structurile educaționale (Școli speciale, Case de copii, Internate etc.) și în alte instituții educative (Case de cultură, biblioteci etc.)
3. Consultanți educaționali – specialiști în consiliere școlară; comisii de elaborare a unor materiale, proiecte educaționale;
4. Andragogi - trainerii, formatori în grupuri de adulți.

5. Mediatori - specialiști în probleme de comunicare (grupuri, organizații, comunități etc.).
6. Manager de proiecte - coordonarea proiectelor educaționale și a comisiei metodice, a grupurilor de lucru din domeniul managementului educațional;
7. Evaluator - inspector de specialitate, inspector responsabil cu evaluarea activităților; inspector coordonator; comisii de calitate în învățământul preuniversitar;
8. Consilier de imagine publică – asistență managerială și secretariat / specialiști din învățământ superior interesați de probleme educaționale; mass-media cu specific educațional.

3. Calendarul universitar / orarul procesului de studii

Anul de studii	Activități didactice		Sesiuni de examene		Practica	Vacanțe			Susținerea tezei de master
	S. I	S.II	Iarna	Vara		Iarna	Pri-măvara	Va- ra	
I	15	15	3	3	-	2	1	11	Iunie
II	10	-	3	3	10 cre- dite	2	1	0	

Planul de învățământ pe ani de studii

Cod	Denumirea unității de curs	Total ore		Numărul de ore săptămână			Forma de evaluare	Credite
		Contact direct	Lucrul individual	P.	S.	L.		
Semestrul I								
F.O.01	Metodologia cercetării psihopedagogice	75	225	2,5	2,5		E	10
F.O.02	Psihologia socială	30	120	1	1		E	5
F.O.03	Managementul general	45	105	1,5	1,5		E	5
F.O.04	Competențe și competență managerială	45	105	1,5	1,5		E	5
F.O.05	Managementul proiectelor	30	120	1	1		E	5
Total		225	675	7,5	7,5			30
Semestrul II								
F.O.07	Managementul conflictelor în organizațiile educaționale	30	120	1	1		E	5
F.O.08	Etnopedagogia	45	105	1,5	1,5		E	5
F.O.09	Bazele comunicării și managementul dezvoltării limbajului educațional	45	105	1,5	1,5		E	5
F.O.10	Psihologia personalității	45	105	1,5	1,5		E	5
F.O.11	Managementul calității	30	120	1	1		E	5
F.O.12	Formarea competențelor profesionale	30	120	1	1		E	5
Total		225	675	7,5	7,5			30

Semestrul III								
S.A.14	Metodologia experimentului/Psihodiagnostic	45	105	1,5	1,5		E	5
S.A.13	Managementul carierei și dezvoltarea personală	30	120	1	1		E	5
S.A.14	Mentoratul în situații speciale (copii orfani,proveniți di familii monoparentale,delicvență juvenilă,copii cu părinți plecați la muncă în străinătate)	30	120	1	1		E	5
S.A.15	Teoria și practica educației adulților	45	120	1	1		E	5
S.A.15	Strategii și tehnici de consiliere	45	120	1	1		E	5
S.A.13	Teoria și practica evaluării proceselor sociale	30	120	1	1		E	5
S.A.17	Practica profesională							
Total		225	675	7,5	7,5			30
Semestrul IV								
	Teza de master	225	675					30
Total		900	2700	20	20		E	120

Ariile curriculare reprezintă grupaje de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta și de specificul ciclurilor curriculare.

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, care au în comun anumite finalități. Plan-cadru de învățământ stipulează constituirea următoarelor cicluri curriculare:

Ciclul achizițiilor fundamentale (grupele din grădiniță) care-și propune acomodarea la cerințele sistemului de învățământ.

Ciclul de dezvoltare (clasele I-IV) –alfabetizarea, formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.

Ciclul de observare și orientare (clasele IV-IX) – orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare.

Ciclul de aprofundare /de specializare (clasele X-XII) – aprofundarea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală, prespecializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.

Programele analitice reprezintă o sinteză a conținuturilor învățământului pe ani de studiu sau pe cicluri de învățământ. Programa analitică este echivalentă cu curriculum-ul scris sau oficial.

Structura unei programe analitice de tip tradițional (centrată pe o disciplină de învățământ) include două părți: *o parte de prezentare generală* în care se specifică, competențele disciplinei, obiectivele educaționale, importanța disciplinei în învățare, principiile fundamentale pe care se structurează conținutul disciplinei și organizarea lui; *în partea a doua* se precizează temele și subiectele organizate pe capitole și subcapitole și numărul de ore alocate lor.

Noile programe analitice realizate pe arii curriculare se deosebesc de programele tradiționale prin: tipul de abordare a conținutului domeniului ca perspectivă și obiective; se precizează obiectivele pentru fiecare an de studiu al ariei respective; sunt sugerate temele opționale la alegerea profesorului; se fac sugestii privind metodologiile de predare și evaluare, în funcție de standardele naționale de evaluare (se precizează nivelul minim, maxim și mediu de performanță).

Noile programe sunt construite pe principiul flexibilizării și descentralizării curriculare, oferind profesorilor posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Concret, alături de *curriculumul nucleu* sau obligatoriu (65-70%), există *curriculum* (35-30%) care presupune libertatea opțiunilor pentru anumite activități didactice, în funcție de specificul instituției sau al comunității din care face parte instituția.

Între programa analitică și planul-cadru trebuie să existe unitate, în sensul că obiectivele, tematica și standardele pe care le pretinde programa trebuie să corespundă calitativ și cantitativ normelor precizate în planul de învățământ.

Model de programă analitică
**Descrierea cursului „Pedagogia învățământului superior” în cadrul
programului de studii**

Denumirea universității: Universitatea de Stat din Tiraspol
Denumirea programului de studii: Științe ale Educației
Ciclu: II
Denumirea cursului: Pedagogia învățământului superior
Codul cursului în planul de studii: F.01.0.03
Domeniul științific la care se referă cursul: Pedagogie
Catedra responsabilă de curs: Pedagogie și Psihologie Generală
Numărul de ore de contact : 38, Număr de credite ECTS: 5
Anul și semestrul în care se predă cursul: anul I, semestrul I
Titular/Responsabil de curs: dr. ped., conf. univ., Golubițchi Silvia
Cadre didactice implicate: Nicolae Silistraru, prof.univ., dr.hab.
<p>Descriere succintă a corelării/integrării cursului cu/în programul de studii</p> <p>Pedagogia universitară constituie un mod nou de a concepe și de a pune în practică un parcurs didactic, fiind calea spre cunoaștere și acțiune. Este actul mintal teoretic și practic de a acționa, este instrumentul de lucru ca rezultat al operațiilor prin care se acționează.</p> <p>Învățământul superior acordă prioritate cunoașterii și acțiunii, transformării cunoașterii în acțiune și transformării acțiunii în cunoaștere, capabil deci, să pregătească masteranzii în așa manieră, încât să poată face față problemelor practice cu care se vor confrunta mai târziu, în viață, în activitatea lor profesională, problemelor neprevăzute ale viitorului.</p> <p>Calitatea în învățământul superior este determinată de relațiile dintre cadrul didactic și masterand, această dimensiune fiind apreciată drept subiect activ în concepția mutațiilor în contextul noului model didactic.</p>
<p>Competențe dezvoltate în cadrul cursului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competențe cognitive:</i> cunoașterea conceptelor-cheie ale învățământului superior, definirea principiilor de bază; identificarea ideilor și părerilor savanților-pedagogi; • <i>Competențe de învățare:</i> dezvoltarea competențelor profesionale, explicarea conținuturilor; • <i>Competențe de aplicare:</i> efectuarea schematică a conținuturilor; efectuarea sarcinilor de lucru la fiecare temă; • <i>Competențe de analiză:</i> analiza curriculum-ului școlar, analiza competențelor specifice disciplinei; • <i>Competențe de comunicare:</i> comunicarea în limba maternă cu termeni specifici disciplinei.
<p>Finalități de studii realizate la finele cursului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să explice importanța socială și educațională a disciplinei <i>pedagogia învățământului superior</i>;

- să dezvăluie fundamentele științifice ale metodologiei instruirii în cadrul universitar: teorii, noțiuni, legități, concepte, principii etc.
- să analizeze proiecte de predare a cursului și seminarului universitar;
- să integreze cunoștințele teoretice și competențele practice în domeniul pedagogiei universitare (metodologiei de instruire);
- să analizeze problemele și tendințele care apar în cadrul învățământului universitar;
- să evalueze procesul și rezultatul învățământului universitar din punctul de vedere teleologic și axiologic;
- să acționeze eficient în echipă și individual, privind proiectarea și realizarea activității didactice în cadrul învățământului universitar.

Prerechizite:

Studentii trebuie să cunoască aspectele generale ale pedagogiei, teoria educației, teoria instruirii, să explice principiile didactice, să formuleze obiective educaționale, să numească sistemul de competențe-cheie, să elaboreze o proiectare didactică.

Teme de bază:

- Pedagogia și sistemul științelor educației. Statutul și obiectul *Pedagogiei învățământului universitar*
- Psihopedagogia activității academice a studentului contemporan
- Pedagogia comunicării. Comunicarea didactică eficientă
- Teoria și metodologia curriculum-ului universitar
- Produse curriculare
- Competența profesională. Sistemul competenței profesionale.
- Tehnologiile pedagogice în cadrul învățământului universitar
- Managementul educațional și managementul calității în cadrul învățământului universitar
- Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar
- Experiențe și tendințe europene în formarea cadrelor didactice

Strategii de predare-învățare:

- Pedagogia dialogului (tipuri de conversații, tipuri de întrebări, tipuri de răspunsuri), învățarea prin cooperare (interacțiuni verbale, reflecția și gândirea colectivă, studentul învață de la altul, valorizează schimburile intelectuale și verbale, mizând pe logica învățării)
 - Pedagogia grupului, metode de activitate independentă, învățare prin problematizare, învățare prin descoperire cu ajutorul modelelor.
- Învățarea bazată pe studiu de caz, învățarea cu ajutorul calculatorului, utilizarea metodelor și tehnicilor de utilizare a spiritului critic.

Strategii de evaluare:

Termenul "*evaluare*" desemnează o serie de operații prin care se obțin informații utile cu privire la nivelul de pregătire a masteranzilor. Scopul evaluării este de a construi efectele unei acțiuni didactice în cadrul

obiectivelor proiectate.

Evaluarea inițială se efectuează la începutul predării-învățării-evaluării disciplinei respective în scopul cunoașterii nivelului de pregătire a masterandului la momentul respectiv;

Evaluarea continuă se realizează prin verificări sistematice pe tot parcursul actului de învățare, a gradului de realizare a obiectivelor didactice.

Evaluarea sumativă se realizează la sfârșitul studierii disciplinei sau a unor capitole din structura acesteia.

Nota finală se constituie din următoarele componente:

40% din notă constituie rezultatul evaluării finale, lucrarea finală de examen, 30 % din notă constituie evaluările curente desfășurate pe parcursul semestrului, prin verificări succesive (cel puțin 2 evaluări); 30% din notă constituie rezultatul evaluării calității lucrului individual al masterandului pe parcursul semestrului, inclusiv proiectarea unui curriculum universitar, conținuturi realizate în power point, participare la discuții, activitatea la seminare, etc.

Resurse disponibile:

Bibliografie obligatorie:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția a III-a. B.:Editura Paralela 45, 2008
2. Bunăiașu C. Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conținuturi, metodologii. Craiova: Ed. Universitaria, 2005.
3. Cerghit I., Radu I. T. Didactica. B., 1994.
4. Cristea S. Curriculum pedagogic. B.: Editura Didactică și Pedagogica, 2006
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Ch.: Litera, 2000.
6. Guțu V., Silistraru N., Platon C. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar. Ch., 2003.
7. Ionescu M., Bocoș M. Tratat de didactică modernă. B.: Editura Paralela 45, 2009
8. Potolea D. (coord.) Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Polirom, 2008.
9. Silistraru N. (coord.) Oportunități metodologice ale învățământului superior, studiu teoretico-practic. Ch., 2010

Opțională:

1. Guțu V. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ch., 2007
2. Jigău M. Formarea profesională continuă în România. B., 2009
3. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Ch., 2002.
4. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice. Ch.:Editura Cartea Moldovei, 2007
5. Tatoi M. Profesorii și pedagogia. B.: Editura Curtea veche. 2005

Manualele universitare – concretizează conținutul precizat în programa analitică și realizabil în relația concretă dintre cadrul didactic și masterand. Document curricular oficial care concretizează programa unui obiect de învățământ pentru o anumită grupă, tratând temele pe capitole, subcapitole, ore de curs etc.

Pentru cadrul didactic, manualul este un instrument de lucru orientativ, un ghid în proiectarea și realizarea activităților didactice. Pentru masteranzi manualul este un instrument de informare și de lucru.

Funcțiile pe care le îndeplinește manualul:

- *funcția de informare* – se realizează prin mijloace didactice sau grafice specifice;

- *funcția de formare* a capacităților și de dobândire a cunoștințelor pe care le vizează profesorul – se realizează prin modul în care este prezentat conținutul, prin exercițiile pe care manualul respectiv le propune;

- *funcția de antrenare* a capacităților cognitive, dar și afective în experiența de învățare;

- *funcția de autoinstruire* și de menținere a interesului pentru învățare, această funcție depinde foarte mult de tehnicile de autoevaluare pe care le folosește manualul.

Problematica manualelor alternative, presupune din partea cadrului didactic competențe psihopedagogice care să le permită alegerea celui mai bun manual în funcție de caracteristicile grupei, dar și în funcție de propriile aptitudini și de stilul didactic.

Cerințe pentru elaborarea manualelor:

- *științifice:* corectitudinea, coerența, abordarea interdisciplinară a conținuturilor disciplinelor de studiu;

- *psihopedagogice:* accesibilitatea limbajului și sistematizarea conținuturilor, promovarea activităților independente, stimularea imaginației, a gândirii creatoare, a învățării prin descoperire, probe de evaluare și autoevaluare etc.;

- *igienico-estetice:* lizibilitatea textului, formatul manualului, calitatea hârtiei și a cernelii, ilustrații, colorit, designul copertelor.

Ghid (călăuză, îndreptar, îndrumar, îndrumător, vademecum) concretizează conținutul realizabil în relația concretă dintre cadrul didactic și masterand.

Funcțiile pe care le îndeplinește ghidul:

- *funcția de informare* – se realizează prin activitățile practice;

- *funcția de formare* a capacităților și de dobândire a cunoștințelor prin activități de reflecție;

- *funcția de antrenare* a capacităților cognitive, dar și afective în experiența de învățare;

- *funcția de autoinstruire* spre învățarea personalizată.

Materialele suport (*curriculum de suport*) sunt materiale didactice sau documente elaborate în sprijinul profesorilor/masteranzilor.

- Pentru cadre didactice: *ghiduri metodologice, pachete de formare sau autoformare, liste sau inventare de teme sau sugestii pentru curriculumul aflat la dispoziția lor.*
- Pentru masteranzi: *culegeri de texte sau de exerciții, soft educațional, fișe de activitate independentă, atlase etc.*



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați documentele școlare necesare cadrului didactic.
- Numiți produsele curriculare recent apărute.

Receptare

- Explicați sensul noțiunilor: *produse curriculare, obiectivări primare, obiectivări secundare, obiectivări terțiare,*
- Caracterizați funcțiile manualului și ghidului universitar.

Exprimare

- Analizați programa analitică la disciplina predată.
- Caracterizați planul-cadru al specialității pe care o profesăți.
- Dezvăluiți principiile de creare a planului-cadru, a manualului.

Aloritmizare

- Elaborați o schemă cu genericul *Produse curriculare.*

Transfer

- Comparați planul-cadru de învățământ cu planul de învățământ.
- Analizați un manual universitar prin prisma următoarelor cerințe: *date de identitate ale manualului, criterii științifice, criterii pedagogice și estetice.*
- Elaborați structura unei proiectări de lungă durată.



Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Ch.-B.: Grupul editorial Litera internațional, 2000
2. Dandara O. (coord.) Pedagogie. Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2010
3. Guțu V. Cadrul de referință al curriculumului național. Ch.: Știința, 2007
4. Papuc L., Zbârnea A. Pedagogia învățământului superior. Suport de curs masterat. Chișinău: Tifpografia UTM. 2006. 38 p

5. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002
6. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Ch., 2005
7. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Ch., 2005
8. Silistraru N. Modele de plan de învățământ la masterat IȘE, în Oportunități metodologice ale învățământului superior, studiu teoretico-practic. Ch., 2010, p.44-52

VI. Competența profesională. Sistemul competenței profesionale

Unități de conținut:

- 6.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei competențelor
 - 6.2. Sistemul competenței profesionale
 - 6.3. Etapele de formare/dezvoltare a competențelor specifice disciplinei
- Activități de reflecție
Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să explice etapele de formare/dezvoltare a competenței profesionale;
- să caracterizeze sistemul de competențe profesionale;
- să argumenteze rolul competenței profesionale în formarea personalității cadrului didactic.

⇒ **Cuvinte-cheie:** *competență, competență profesională, competență pedagogică, tipuri de competențe profesionale, algoritmul de formare a competenței profesionale.*

6.1. Delimitări conceptuale ale pedagogiei competențelor

În mediul educațional se abordează tot mai insistent problematica formării competențelor. Ca punct de plecare pentru definirea noțiunii de *competență* se vehiculează totalitatea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor de care au nevoie toți pentru împlinirea și dezvoltarea personală.

A fi competent înseamnă a avea capacitatea de a rezolva o problemă, a adopta o decizie, a desfășura cu eficacitate o anumită activitate.

Competența = cunoaștere + experiență;

Competență = capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție;

Competent = care este bine informat într-un anumit domeniu; bun, capabil, destoinic, dotat, experimentat, încercat, înzestrat, pregătit, priceput, valoros, versat, vrednic, harnic.

Rațiuni ale introducerii competențelor:

- pentru străvechea necesitate de apropiere a școlii de viață;
- pentru introducerea unor contexte practice, inedite sau simulate, în procesul educațional;
- pentru a evalua în mod integrat: cunoștințe, capacități și atitudini manifestate într-o situație-problemă din viață;
- pentru a ne focaliza pe student, cu interesele și potențialul său, nu pe conținuturi.

Competențele reprezintă capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată, sub forma unui ansamblu integrat și dinamic, a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale) și a altor achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații problemă, în diferite contexte și în condiții de eficacitate și eficiență [9].

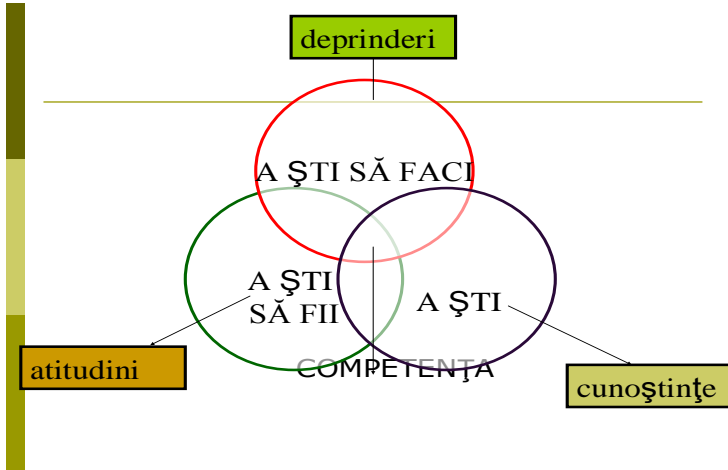


Fig. 6.1. Elementele competenței

Competența reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unui scop/scopuri în contextul experienței sociale autentice [6].

Competența este mobilizarea unui ansamblu articulată de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă (Xavier Roegiers)

Cercetătorul M. Manolescu [14, p.94] susține că *competența* este un potențial care trebuie probat/demonstrat în situații concrete. Pentru a fi evaluată trebuie să beneficieze de situații concrete în care cel ce studiază va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învățat. Situațiile în care acesta dovedește o competență sunt integrate în familii de situații. Fiecărei competențe i se asociază o „familie de situații”. Acestea sunt situații echivalente. Situații echivalente sunt interșanjabile, adică au aceeași valoare demonstrativă. E destul ca studentul să rezolve o singură problemă din categoria respectivă pentru a concluziona că el este capabil să rezolve orice altă problemă inedită din aceeași categorie.

Competența vizează conduita fiecăruia în integralitatea sa. Se obține prin predare - învățare intens formativă și se evaluează de asemenea formativ [14, p.97].

U. Șchiopu [20] definește competența drept o capacitate remarcabilă profesională izvorâtă din cunoștințe și practică. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format.

Ea reprezintă capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior [1, p.22].

Conceptul de competență vizat de curricula modernizată din Republica Moldova se definește astfel:

Competența școlară - un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală [7].

Din definiția competenței-cheie și din analiza specificului acestora rezultă următoarele:

- *competențele se definesc printr-un sistem de cunoștințe – deprinderi / abilități – atitudini;*
- *au un caracter transdisciplinar implicit;*
- *competențele – cheie reprezintă într-un fel finalitățile educaționale ale învățământului obligatoriu;*
- *acestea trebuie să reprezinte baza educației permanente [1, p.22].*

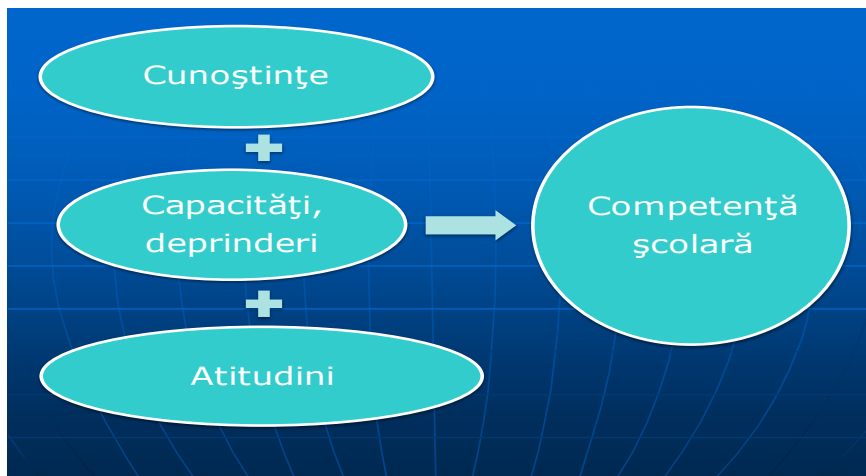


Fig. 6.2. Elementele competenței școlare

De asemenea, în privința terminologiei, trebuie făcute anumite precizări suplimentare.

- Prin „cunoștințe” nu se înțeleg numai elemente factuale, ci acest concept are un înțeles mai larg; el este, în general, adaptat într-o formă simplificată din termenul englez de knowledge;

- Curriculum școlar încearcă să realizeze o concretizare a termenului de cunoștințe, unde acestea sunt subsumate conceptului de „conținuturi”, subînțelegând trei grupuri distincte în cadrul acestora: conținuturi factuale; conținuturi conceptuale; conținuturi procedurale.

- Termenul de „abilități” are o acoperire mai bună dar, la unele discipline, o relevanță mai mare pare să o aibă conceptul de „deprindere” [idem].

Competențele nu sunt fixe și codificate, dar flexibile și într-o permanență evoluție. Competența se exprimă în performanțe. Performanțele unui student exprimă nivelul la care competențele au fost dobândite de către acesta. Deci performanța este expresia competenței, forma și nivelul ei de manifestare în plan personal.

Competența nu se măsoară, ci se descrie și se apreciază [14, p.95].

Competența are următoarele caracteristici [4, p.6-7]:

- *Competența este complexă.* Orice competență integrează cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, atitudini într-un proces bazat pe manifestări. Competența constă în mobilizarea ciclică și repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele.

- *Competența este relativă.* Spre deosebire de obiective care pot fi realizate, o competență nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs, trecând de la un nivel inferior spre unul mai superior. Competențele implică nu indicații certe de activități care trebuie imediat realizate, ci impun acționare pe cont propriu. Nivelul dezvoltării se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care această competență poate să se manifeste.

- *Competența este potențială.* Spre deosebire de o performanță care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în contextele diferite ale procesului de învățământ. Competența se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate.

- *Competența este exercitată într-o anumită situație.* Competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată, sau adaptându-se însăși la situația în cauză; dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate.

- *Competența este transferabilă.* Competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, o competență nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibilă.

- *Competența este conștientă.* Competența este conștientă și asociată necesităților și intențiilor, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

Caracteristicile de bază ale unei competențe, sintetizate după Roegiers:

- *mobilizarea unui ansamblu de resurse:* cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, *savoir - faire* de diferite tipuri etc.;
- *caracterul finalizat:* competența este, așadar, finalizată, având o utilitate socială, o *funcție socială* - expresia fiind folosită, în cea de purtător de sens pentru masterand;
- *relația cu ansamblu de situații:* mobilizarea are loc în cadrul unei familii de situații bine determinată. Pentru a dezvolta o competență vor fi restrânse situațiile, concretizându-se sarcinile propuse;
- *caracterul disciplinar* vizează definirea competenței printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice legate de disciplină, provenite și ele direct din exigențele obiectului de studiu;
- *evaluabilitatea* - competența poate fi măsurată printr-o gamă variată de indicatori cantitativi și calitativi ai procesului de îndeplinire a sarcinii și de atingere a rezultatului.

Astfel, *competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții* [12]:

- *împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții:* competențele-cheie trebuie să dea posibilitate cadrelor didactice să-și urmeze obiectivele individuale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- *cetățenia activă și incluziunea:* competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- *angajarea indivizilor într-un loc de muncă:* capacitatea fiecărei persoane de a obține un post decent pe piața forței de muncă.

O caracteristică esențială a acestor competențe este că ele trebuie adaptate la cadrul social, lingvistic și cultural.

6.2. Sistemul competenței profesionale

Competențele capabile să legitimizeze *profesia didactică* constituie o prelucrare constantă a cercetătorilor din domeniul educației.

Sistemul de competențe include [13]:

- *competențe cognitive* care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență;

- *competențe funcționale*, abilități sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată;
- *competențe personale*, care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară, precum și abilități de comunicare, de activitate într-o echipă etc.
- *competențe etice*, care presupun demonstrarea anumitor valori profesionale și personale.

În funcție de contextul formării profesionale și nevoia de manifestare a comportamentului specialistului, identificăm competențe generale și specifice. Competențele generale reflectă esența pregătirii profesionale la un anumit nivel (licență, master), într-un domeniu de formare profesională.

Conform proiectului Tuning (proiect internațional în trei etape în care specialiști din învățământul superior din 28 de țări europene au determinat finalitățile studiilor universitare pe domenii de formare profesională), *competențele generale pot fi clasificate* [17]:

- *instrumentale*: abilități cognitive, metodologice, tehnologice și lingvistice;
- *interpersonale*: abilități personale de tipul celor sociale (interacțiune socială, cooperare etc.);
- *sistemice*: abilități și deprinderi ce devin posibile în baza combinației primelor două tipuri de competențe.

Când vorbim de competențe generale, facem referire la elemente precum capacitatea de analiză și sinteză, cunoștințe generale, percepția dimensiunii europene și internaționale, capacitatea studiului independent, cooperare și comunicare, tenacitate, abilități de conducere, de organizare și planificare. Cu alte cuvinte, este vorba despre calități utile în orice situație, nu numai în cazuri specifice unui anumit domeniu.

Pe lângă competențele generale, fiecare domeniu de studiu urmărește să dezvolte *competențe specifice disciplinei*, care reprezintă achiziții și deprinderi practice într-un domeniu. Aceste competențe specifice sunt formate de către cadrele didactice care sunt răspunzători de disciplina dată. La rândul său fiecare cadru didactic posedă competențe pedagogice.

Noțiunea de *competență pedagogică* tinde să fie folosită în prezent cu înțelesul de *standard profesional minim*, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți [19].

Pe măsura acumulării experienței și a dezvoltării aptitudinii pedagogice, o persoană dobândește măiestrie pedagogică. Măiestria pedagogică se referă la o *treaptă superioară* de dezvoltare a unei *competențe pedagogice inițiale* și desemnează un înalt nivel al competenței, atins prin antrenament, de natură să permită obținerea cu ușurință a unor realizări *la nivel de expert* (W.R. Houston).

Prin *competență pedagogică* se înțelege, în sens larg, capacitatea unui cadru didactic de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens restrâns, se referă la *capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice* [12].

Orice cadru didactic posedă și competențe profesionale. Competent în domeniul pedagogic, este considerat cadrul didactic bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face așa cum trebuie, de a emite păreri și aprecieri în cunoștință de cauză, demne de luat în seamă.

Competența profesională are atribuții în domeniile tradițiilor și educației din punct de vedere pedagogic, fiindu-i caracteristice dimensiunile care o completează. Ea are la bază un ansamblu de capacități cognitive, afective și motivaționale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale acestuia, conferindu-i calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea de către marea majoritate a educabililor, a obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Aceste competențe se bazează pe capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile în instituțiile de învățământ, la nivelul calitativ specificat în standard.

Totodată competența profesională este o achiziție necesară unei profesii/grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare.

Componentele competenței profesionale: *cunoștințe – capacități – atitudini*, în măsură mai mare decât competențele generale, sunt supuse erodajului moral și uzual. De aceea, învățământul profesional trebuie să țintească nu numai spre formarea unui set final de competențe profesionale, ci și spre formarea competenței de renovare oportună a competențelor profesionale. Această caracteristică specifică competenței profesionale se extinde și asupra competenței de comunicare profesională.

Analizată din multiple aspecte competența profesiei didactice relevă următoarele accepțiuni [12, p.61]:

- Dintr-o perspectivă dominant normativă socio-aptitudinală, competența reprezintă o capacitate complexă, orientată în conducerea educabililor în vederea realizării obiectivelor educative, stabilite prin studiul relațiilor existente între comportamentul profesorului, atitudinile manifestate față de educabili și selectate pe termen scurt, mediu și lung produse în conduita lor.

- Din perspectiva însușirilor psihologice, se configurează teoria conform căreia competența psihopedagogică include elemente ale întregii

structuri de interiorizare ale personalității, afirmându-se pe mai multe planuri: *planul cogniției și creativității, planul vectorial activator, planul operațional - performanțional, planul interpersonal, planul relațional valoric.*

- Abordată din punct de vedere al indicatorilor – variabile ce configurează competența didactică, I. Neacșu [16] distinge mai multe tipuri de competențe ale profesiei didactice: *competența profesional-științifică*, incluzând valorile de conținut epistemologic al pregătirii inițiale; *competența organizațională*, cuprinzând valorile mediului educațional; *competența comunicațională*, constând în integrarea valorilor implicate în schimbul sau transferul mesaje, obiective, sub diferite coduri; *competența psihosocială*, transpusă în comportamentul interpersonal, transpersonal, interactiv; *competența psihopedagogică*, reunind valorile dominante necesare în proiectarea curriculară, în accesibilitatea sarcinilor de învățare, în modelarea situațiilor educaționale.

- Din perspectiva reperului referențial al modelului formării inițiale bazat pe competențe, competența profesiei didactice include: *componenta cognitivă, componenta afectivă, componenta exploratorie, componenta performanțială, componenta transformațională.*

Competența profesională a educatorilor din învățământ în concepția lui I. Jinga [11] este definită ca “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 obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”.

Competențele profesionale sunt condiționate de aptitudinile pedagogice ale profesorului și de nivelul culturii profesionale.

Din ele fac parte:

a. *Comunicative*: relația profesor - elev din prisma relațiilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor.

b. *Informațională*: câmpul de cunoștințe, actualitatea și actualizarea acestora.

c. *Teleologică*: capacitatea de a concepe rezultatele educației din punctul de vedere al unor scopuri nuanțate, rațional gândite și operaționalizate.

d. *Instrumentală*: de creare a unor performanțe comportamentale ale elevilor adecvate scopurilor urmărite printr-un ansamblu de metode și mijloace pedagogice.

e. *Decizională*: alegerea între cel puțin două variante de acțiune a variantei care este mai optimă, mai valoroasă sau mai utilă.

f. *Apreciativă*: evaluare și autoevaluare corectă.

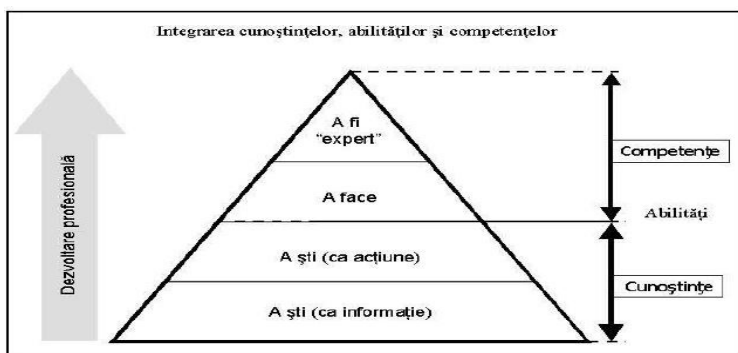


Fig. 6.3. Dezvoltarea profesională

Profesiunea didactică reclamă din partea persoanei implicată în activități de tip instructiv-formativ patru categorii de competențe profesionale [10] :

1. competență științifică:

- abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor;
- informații științifice selectate, actualizate, exacte;
- capacități de vehiculare a cunoștințelor;
- experiență didactică flexibilă;
- capacitatea de recurs la strategii rezolutive variate;
- aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare;
- strategii creative;
- operații mentale flexibile și dinamice;
- capacitate de transfer și aplicare a cunoștințelor;

2. competență psihosocială:

- capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale;
- capacitatea de adaptare la roluri diverse;
- capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu ceilalți;
- abilități de adecvare a forței/autorității la situațiile educaționale concrete (variarea raportului libertate-autoritate, indulgență-exigență în funcție de specificul situațiilor apărute);

- disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale;

- entuziasm, înțelegere, prietenie;

3. competență managerială:

- capacitate de influențare a grupului și a fiecăruia în parte;
- abilități de planificare și proiectare;
- capacitate decizională;
- capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea grupului;
- administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor;
- echilibru autoritate – putere - responsabilitate;

- rezistență la situațiile de stres;

4. *competență psihopedagogică*

- capacitate de determinare a gradului de dificultate a unui conținut;
- capacitate de a face accesibilă informația transmisă;
- empatie, capacitate de înțelegere a disponibilităților interne ale fiecăruia;
- creativitate în activitatea instructiv-formativă;
- atitudine stimulativă, energetică, creativă;
- tact pedagogic (organizarea conștientă, controlată, a propriului demers pedagogic și capacitatea de restructurare „rapidă” a acestuia, în funcție de variabilele nou survenite pe parcursul derulării procesului instructiv-formativ);
- spirit metodic și clarviziune în activitate;

Anume acestea vor contribui la formarea competențelor generale dictate în permanență de mediul în care activează, presupunând următoarele:

- *Competența psihologică* – presupune că profesorul posedă cunoștințe din domeniul psihologiei personalității; poate lua în cont particularitățile individual-psihologice ale studenților în procesul activității instructiv-cognitive; tinde spre căutarea celor mai eficiente procedee, modalități și forme de reglare a conduitei și activității; cunoaște și aplică sisteme de diagnosticare și corecție a stărilor psihologice;
- *Nivelul complexității curricula realizate* se evaluează conform tipologiei curriculumul-ui disciplinar; anului de studii, pentru care este destinat curriculum-ul; gradul de participare personală a cadrului didactic la elaborarea sau corecția sa; calitatea contingentului de studenți din punct de vedere a motivației și pregătirii la disciplina de studiu; eficiența însușirii/asimilării curriculum-ului; gradul de implementare și aprobare a curriculum-ului precum și de nivelul plenitudinii elului de asigurare instructiv-metodică a curriculumului.
- *Nivelul cunoștințelor și orizontul general în domeniul obiectual predat* constituie un indice al activismului său de instruire, căci conform datelor cercetărilor, potențialul informațional-cognitiv, cât și cel de natură practică, al absolventului instituției de învățământ superior se „învechește”, orice teorie și tehnologie care reiese din ea se încadrează într-un timp al istoriei. Ele vin/apar și dispar ocupând intervalul său de timp.
- *Cultura comunicativă a profesorului* se tratează drept complex de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care asigură eficiența schimbului informațional, emoțional-psihologic cu grupul și care implică priceperea de a formula gândul, de a-l transmite accesibil, aptitudinea de a produce idei, prezentarea emoțional-imaginară a fenomenului examinat, dirijarea motivației studenților, logica raționamentelor, tehnica vorbirii, cultura vorbirii etc.

- *Măiestria metodică* a cadrului didactic prevede lucrul metodic: participarea la organizarea și realizarea seminarului; elaborări metodice; participarea la elaborarea și perfecționarea curriculei disciplinare; elaborarea conținutului informației, evidența documentației; calificarea; ridicarea măiestriei prin formarea continuă; transmiterea realizărilor metodice și elaborărilor altor colegi.â

- *Componenta creativă în activitatea didactică* este concepută ca potențial, proces, product, mediu și psihoterapie, urmărind: tendința cadrului didactic de a aplica creativ metodele, mijloacele, formele de instruire și cercetare, evaluarea didactică; existența produselor de creație a profesorului în procesul de învățământ; aplicarea de către profesor a realizărilor și elementelor de cultură, artă, tehnologii, în procesul de învățământ; manifestarea creativității în procesul de studiu.

- *Performanțele colectivului în domeniul instructiv-cognitiv*: reușita lor la disciplina predată la examene; insuccesul la disciplina predată.

- *Performanțele personale ale cadrului didactic* reprezintă autorealizarea personalității profesorului prin posibilitatea instruirii, schimbul internațional; efectuarea experimentelor pedagogice; realizarea diferitor proiecte, care-i permit să fie cunoscut în societate, să i se recunoască ideile și concepția în învățământ.

- *Activismul în autoperfecționare* are mai multe laturi expresive, precum ar fi: interesul față de publicații noi, experiența colegilor, frecventarea seminarelor, conferințelor, expozițiilor profesionale, însușirea tehnologiilor noi, metodelor și formelor de lucru etc.

- *Cultura și tactul pedagogic* – nivelul de formare a deprinderilor comunicării de afaceri; lexicul general, armonia interrelațiilor cu colegii, studenții, administrația; posedarea artei oratorice, modalității artei de rezolvare a conflictelor; conduita neconflictuală, respectarea eticii profesionale.

- *Stilul general al activității include*: unitatea dintre cuvânt și faptă, obligativitatea în relații; lipsa contrariului în intenții, acțiuni, cheltuieli optime de timp pentru activități noi, lipsa dificultăților în activitate; aducerea la sfârșit logic a acțiunilor, realizarea obiectivelor preconizate.

- *Încadrarea în viața instituției de învățământ* prevede activismul în cadrul senatului, seminariilor pe problemele perfecționării și ridicării nivelului calității procesului de învățământ; participarea la reuniuni metodice, diverse comisii, manifestarea inițiativei în activități.

- *Lucrul științific de cercetare și experimentare* arată gradul de participare a cadrelor didactice în perfecționarea procesului de învățământ în baza aplicării potențialului științei: efectuarea experimentului formativ pedagogic; publicarea în analele științifice a materialelor cercetărilor personale; participarea la simpozioane și conferințe științifice.

- *Nivelul culturii evaluative* include capacitatea de a elabora și a aproba metode și procedee de evaluare a calității și a managementului calității proceselor și fenomenelor în activitatea de instruire.

- *Cultura generală a profesorului* include în sine componentele: cunoștințe și reprezentări din domeniul științei, artei, eticii, curentelor religioase, problemele generale ale dezvoltării umanității, armonie în dezvoltarea spirituală și fizică, cultura timpului liber și odihnă, modul sănătos de viață.

Formarea competențelor enumerate ca fenomen caracterizează regimul de lucru al unui sistem de calcul definit prin împărțirea fasciculelor între mai mulți utilizatori, aflați în interacțiune permanentă. Competențele profesionale reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența deprinderilor practice.

Menționăm faptul că profesia didactică capătă o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe și competențe, ci și atitudini, valori, etos, într-un cuvânt o conștiință profesională. Cadrul didactic nu este doar un *agent educațional*, care se supune unui sistem de norme și investește în ceea ce face, ci conferă semnificații, trăiește activitatea cu discipolii, cu un indice de intervenție personală importantă. În ultimă instanță, competența în orice domeniu se probează prin cunoștințe temeinice, prin pricepera și abilitatea de a se folosi de ele în desfășurarea unei anumite activități și de a obține rezultate apreciate de cei din jur. Formarea competenței profesionale reclamate în educația permanentă devine dezideratul modern al educației.

6.3.Etapele de formare/dezvoltare a competențelor specifice disciplinei

Baza în formarea competențelor o constituie experiența anterioară a educabililor. Formarea/ dezvoltarea competențelor este determinată de: politica curriculară promovată în Republica Moldova, de transpunerea principiilor educației, de asigurarea relațiilor de parteneriat etc.

Integrarea învățământului superior din Republica Moldova în contextul sistemului educațional unic european presupune o corelare minuțioasă, stabilirea unor tangențe la nivel formal, legislativ, la nivel conceptual și la cel al elaborărilor strategiilor de implementare a reperelor metodologice. Misiunea direcțiilor strategice este de a facilita formarea unui cadru general unic, apreciat drept premisă a integrării.

Pregătirea într-un domeniu concret de activitate este recunoscută doar în baza demonstrării unor competențe, care vor fi în concordanță cu contextul social-economic și cu promovarea noilor realizări din domeniul științelor educației. Axarea procesului de formare profesională pe formare de competențe sporește funcționalitatea achizițiilor academice și determină

instituțiile de învățământ superior să fie mai receptive la cerințele pieței muncii.

Experiența anterioară trebuie actualizată la lecții sau în activitatea extrascolară. Experiența obținută la ore, aici și acum. Se poate spune că surplusul de cunoștințe împiedică mai mult decât insuficiența lor. Angajatorii solicită specialiști capabili să acționeze și nu să explice, iar una din caracteristicile fundamentale ale competenței este disponibilitatea de a acționa.

O competența include o totalitate de orientări semantice, cunoștințe, priceperi, deprinderi și experiența de acțiune a educabililor în raport cu un anumit tip de obiecte din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea productivă de importanță personală, școlară și socială, de aceea formarea oricărei competențe trece prin *patru faze* [5]:

a) Incompetența neconștientizată – subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta. Demersul educațional, întreg sistemul de motivare îl va plasa în fața necesității de a învăța ceva.

b) Incompetența conștientizată se zidește pe motivație și, implicit, este catalizatorul oricărei învățări. Subiectul își dă seama că nu știe ceva, nu poate face sau exprima ceva și caută modalitatea de a depăși situația.

c) Competența conștientizată este faza imediat următoare învățării, când subiectul, în procesul exersării, reflecției, își “controlează” comportamentele și spusele, raportându-le la ce a învățat recent.

d) Competența neconștientizată se formează ca extindere, după exersări suficiente în timp, când cunoștințele+abilitățile+comportamentele integrate devin automatisme. Dincolo de acest automatism stă creativitatea și expresivitatea.

Etapele de formare a unei competențe

- Nu poate să facă ceva
- Întelege că are nevoie să învețe, caută o modalitate de a învăța

Incompetență
conștientizată

Competență
conștientizată

- A învățat să facă ceva, poate să facă ce și-a propus
- Își dictează și își impune algoritmi de acțiune

Incompetență
Inconștientizată

Competență
Inconștientizată

- Nu poate să facă ceva
- Nu simte nevoia să facă ceva

- Ajunge la automatism în acțiune, nu meditează îndelung asupra unei situații uzuale

Fig. 6.4. *Etapete de formare a competenței*

În curriculumul modernizat fiecare disciplină are menirea de a forma un set de *competențe specifice* [7].

Pentru a forma competențele curriculare vizate este necesar:

- a identifica cunoștințe funcționale necesare în cauză,
- a le completa cu abilitățile ce pot fi exersate în baza lor și a determina atitudinile ce vor forma comportamentul dorit.

La fiecare dintre aceste componente e necesar a selecta tehnicile ce facilitează formarea lor. Ulterior, a realiza transferul lor la diferite situații de integrare simulate sau autentice:

• *situațiile simulate* presupun rezolvarea de probleme în plan teoretic (exerciții didactice, teme ipotetice);

• *situațiile autentice* presupun aplicații practice reale, sub formă de creații intelectuale (materiale confecționate, cercetări în comunitate, proiecte, modele etc.), care pun în evidență potențialul creativ al subiectului, valorificându-l la maximum.

Obiectivele sunt intrările în sistemul și procesul educațional – income, input. Competențele sunt ieșirile – outcome, output. Obiectivele nu dispar, pe ele se construiesc, se formează și se evaluează competențele.

CONCLUZII:
ALGORITMUL FORMĂRII COMPETENTELOR



Fig. 6.5. *Algoritmul de formare a competenței*

Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar; ele sunt deduse din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora [5].

Vi.Guțu [9] propune următoarele șase secvențe vizând structurarea operațiilor mentale: *percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă*. Categoriilor de secvențe prezentate anterior le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, și anume:

1. **Receptarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

2. **Prelucrarea primară** (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.

3. **Algoritmizarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

4. **Exprimarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

5. **Prelucrarea secundară** (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6. **Transferul**, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni complexe; adaptarea și adecvarea la context.

Sarcini specifice etapelor cadrului ERRE care facilitează formarea competențelor [5] - *evocare, realizarea sensului, reflecție, extindere* – etape ale unui cadru de învățare și gândire, care creează contextul necesar, facilitează formarea competenței.

Prezentăm 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor:

Evocarea, pe drept cuvânt, poate fi considerată prima etapă în formarea competențelor. Sarcinile care vor facilita acest proces vor fi cele de tipul **Implică-te!**

Aplicarea acestui tip de sarcini permite ca studenții să realizeze următoarele:

- conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă;
 - identificarea experienței proprii;
 - exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect;
 - crearea condițiilor prealabile pentru formarea/dezvoltarea competenței.
- Toate acestea reprezintă schema cognitivă inițială, un anumit nivel de dezvoltare a competenței.

La realizarea sensului se propun sarcini de tipul:

1. **Informează-te!** (lectură, ascultare activă)

2. **Procesează informația!** (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou). Aplicând acest tip de sarcini, se pot obține următoarele rezultate:

- Se completează, se modifică schema cognitivă a subiectului educațional.

- Se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev.

- Se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei.

La **reflecție elevilor** li se propun sarcini de tipul:

1. **Comunică și decide!** (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului).

2. **Apreciază!**

Aplicându-le, se ating următoarele rezultate:

- Menținerea implicării prin schimb sănătos de idei.

- Formarea și exprimarea atitudinilor.

- Restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale.

- Condiționarea schimbărilor comportamentale.

- Constituirea unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.

La **extindere** se propun sarcini de tipul **Acționează!** Ele facilitează obținerea următoarelor rezultate:

- Elevii realizează un transfer de cunoaștere.

- Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate.

- Aplică cele însușite în situații de integrare autentică.

- Facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice.

- Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.



Activități de reflecție:

Selectați o temă din disciplina predată

Determinați o competență pe care doriți să o formați/dezvoltați. Formulați sarcini de tipul:

Implică-te

Informează-te

Procesează informația

Comunică și decide

Apreciază

Aționează



Bibliografie

1. Ardelean A., Mândruț O. (coord.) Didactica formării competențelor. Arad, 2012
2. Botnari V. Competențele profesionale: interpretări din perspectiva solicitărilor moderne. Revista de Psihologie Școlară. Oradea: Editura Universității. Volumul 3, Nr.6, 2010, p.7-16.
3. Botnari V. Instruirea problematizată în contextul formării competenței profesionale. Simpozion național cu participare internațională Kreatikon *Creativitate – formare - performanță*, Ediția a VIII-a din 9 aprilie, Iași: Editura „Spiru Haret”, 2011, p. 69-73. ISSN 2068-1372.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Ch., 2008
5. Cartaleanu T., Cosovan O. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Ch.: Editura Cartier, 2010.
6. Chiș V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005
7. Curriculum Național. Clasele I-IV. Ch., 2010
8. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. B.:Editura All, 1999
9. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. Ch., 2007
10. Diaconu M. Competențele profesiei didactice. În Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu: Editura POLSIB, 2002.
11. Jinga I. Pedagogie. București: Editura All, 1998.
12. Jonnaert Ph. Curriculum și competențe: un cadru operațional, traducere din limba franceză de Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010
13. Marcus S. Competența didactică. B.: Editura All, 1999
14. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. B.Editura Universitară, 2010
15. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. B.: Editura Academiei, 1988
16. Neacșu I. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura Polirom, 2008
17. Potolea D., Neacșu I. etc. (coord.) Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Polirom, 2008.
18. Silistraru N., Golubițchi S. Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic. În: Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. Ch., 2011, pp.21-34
19. Stroe M. Competența didactică. B.: Editura All, 1999
20. Șchiopu U. (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. B.: Editura Babel, 1997.

VII. Tehnologiile educaționale în cadrul învățământului superior

Unități de conținut:

- 7.1. Delimitări conceptuale despre tehnologia educațională universitară
- 7.2. Tipologia strategiilor didactice
- 7.3. Proiectări ale prelegerii universitare
- 7.4. Proiectări ale seminarului universitar
- 7.5. Oportunități ale didacticii specialității

Obiectivele operaționale:

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să clasifice tehnologiile didactice;
- să explice deosebirea dintre tehnologia didactica și strategia didactică;
- să proiecteze o prelegere universitară/seminar universitar;
- să argumenteze rolul tehnologiei didactice în activitatea de predare-învățare-evaluare.

➔ **Cuvinte-cheie:** *tehnologie didactică, strategie didactică, metodologie didactică, metodă didactică, procedeu didactic, formă de organizare, tehnică didactică, mijloace didactice, formă de instruire, forme de organizare, modalități de organizare, curs universitar, prelegere, seminar.*

7.1. Delimitări conceptuale despre tehnologia educațională universitară

Termenul *tehnologie* pentru prima dată a fost introdus în anul 1722 la Universitatea Gottingen (Germania) de către profesorul I. Bekmann în scopul de a desemna arta, de a însuși o meserie care include formarea deprinderilor profesionale [13, p.15].

Etimologia cuvântului „*tehnologie*” e greacă și constă din 2 cuvinte „*tehne*”, „*logos*”. Primul semnifică în traducere „ad litteram” – *măiestrie, artă*, al doilea – *știință, învățământ*.

Există un număr imens de definiții publicate ale tehnologiei. Astfel, *Dicționarul explicativ al limbii române* conține următoarele definiții:

1. Știință a metodelor și mijloacelor de prelucrare a materiilor prime, a materialelor și a datelor.
2. Ansamblul proceselor, metodelor, operațiilor etc. utilizate în scopul obținerii unui anumit produs.

Tehnologiile sunt, de regulă, rezultatul activităților de cercetare-dezvoltare care urmăresc să utilizeze în practică invențiile, inovațiile și, în general, descoperirile, pentru crearea de produse sau servicii.

Astfel, o analiză a definițiilor existente și a fenomenului însuși demonstrează că tehnologia are trei componente: *structurală*, *mentală* și *materială* [13]. Cunoștințele corespund componentei mentale, iar aplicațiile constituie proiecția materială acestor cunoștințe. Componenta structurală corespunde metodelor și procedurilor specificate pentru reprezentarea unei tehnologii concrete.

Încercările de a introduce tehnologia în activitatea didactică nu s-au întrerupt pe parcursul secolului al XX-lea. Inițial tehnologia în învățământ includea toate procedeele de informatizare (magnetofon, televizor, computer). Treptat, tehnologiile încep să includă, în afară de mijloacele tehnice și instrumente „invizibile”, adică și alte mijloace suplimentare.

După părerea cercetătorilor N.Bucun, Vl.Guțu, S.Musteță, Gh.Rudic, tehnologia poate avea trei ipostaze:

Tehnologiile pedagogice în sens larg cuprind:

- obiective transdisciplinare;
- metode și procedee de formare a proceselor de percepere, memorare și gândire;
- sistemul de evaluare.

În această ordine de idei, tehnologia pedagogică este privită din punctul de vedere al abordării teoretice.

Tehnologiile didactice cuprind:

- obiectivele pe arii curriculare, forme, metode și procedee de formare a cunoștințelor, capacităților și aptitudinilor;
- teste de evaluare a dezvoltării personalității elevilor (interdisciplinare).

Tehnologiile didactice apar ca prim nivel de concretizare a modelului teoretic sau al tehnologiilor pedagogice în sens larg;

Tehnologiile de instruire (concret metodice) cuprind:

- obiective ale disciplinei, obiective specifice pe clase, obiective operaționale;
- forme, mijloace, metode și procedee specifice pentru disciplina dată;
- materiale și teste de cunoștințe la disciplina concretă.

În legătură cu implementarea în procesul de învățământ a mijloacelor tehnice în anii 40-50 a început pe larg utilizarea termenului *tehnologia învățământului*, care în următorii ani, 50-60, în urma influenței investigațiilor în metodică utilizării diverselor mijloace tehnice începe să se numească *tehnologie pedagogică*. Pe la mijlocul anilor 60 abordarea tehnologică a fost luată în discuție în presa de peste hotare și la conferințe internaționale. S-au evidențiat două tendințe, una dintre care continuă realizarea abordării tehnologice cu implementarea mijloacelor tehnice. În prisma celei de-a doua tendințe începe să se dezvolte abordarea tehnologică

spre constituirea procesului de învățământ și apare un termen nou „tehnologii didactice”.

Uimește cantitatea îmbinării termenului *tehnologie* cu diverse concepte didactice: *tehnologiile învățământului, tehnologiile pedagogice, tehnologiile educaționale, tehnologiile moderne, tehnologiile tradiționale.*

Tehnologia didactică reprezintă ansamblul tehnicilor și cunoștințelor practice pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem [9].

Prin *tehnologie didactică* înțelegem transformarea și generalizarea abstractă a didacticii și metodicii de predare în activitatea practică (proceduri, operații) [12].

Tehnologia didactică este o metodă sistemică de elaborare, aplicare și determinare a întregului proces de predare și asimilare a cunoștințelor, ținând cont de resursele tehnice și umane în interacțiunea lor, care urmăresc scopul de a optimiza formele de instruire [5].

Inițial mulți pedagogi nu făceau distincție dintre tehnologia învățământului, tehnologia didactică și tehnologia pedagogică. Termenul *tehnologie pedagogică* se utiliza numai pentru învățare, însăși tehnologia se înțelegea ca învățare cu ajutorul mijloacelor tehnice.

Tehnologia pedagogică reprezintă ansamblul prevederilor pedagogice, ce determină combinarea metodelor, procedeele și modalităților de instruire și este instrumentarul metodologic de realizare a procesului de învățământ.

Tehnologia pedagogică, de obicei, este numită orientarea pedagogiei europene și americane, care are drept scop perfecționarea eficace a procesului educativ, o realizare garantată a rezultatelor planificate a instruirii [8].

Astfel *tehnologia pedagogică* ar trebui să însemne știința despre arta pedagogică sau știința despre măiestria pedagogică. În prezent conceptul *tehnologie pedagogică* poate fi vast examinată, ca domeniu al pedagogiei și ca o tehnologie educațională concretă [13].

Cum am menționat, apariția ideii procesului *tehnologiilor pedagogice* este, în primul rând, legată de implementarea realizării procesului tehnico – științific în diferite domenii ale activității teoretice și practice.

Tehnologia pedagogică corelează și îmbină ansamblul de metode, procedee, strategii, mijloace de învățământ, forme de organizare a proceselor de învățământ într-un concept pedagogic optim, relevând caracterul sistemic al componentelor acțiunii didactice [8, p.63].

În interiorul *tehnologiei pedagogice* se conturează două subdiviziuni:

- metodologia activității didactice cu ansamblul de metode și procedee;
- mijloacele de învățământ (aparatele de proiecție, filmele, radioul, aparatele audiovizuale și calculatorul).

Tehnologia pedagogică este reciproc coordonată de măiestria pedagogică. Posedarea cu perfecție a tehnologiilor pedagogice este

măiestrie, dar măiestria pedagogică este nivelul superior de posesie al tehnologiei pedagogice, deși ea nu se limitează doar la componentul operațional. În mediul pedagogilor s-a fixat o părere că măiestria pedagogică este strict individuală, de aceea ea nu poate fi transmisă.

În prezent *tehnologia pedagogică* este înțeleasă ca un sistem consecutiv de activități ale pedagogului care interacționează consecutiv, îndreptate spre rezolvarea problemelor pedagogice sau ca o implementare în practică a procesului pedagogic proiectat din timp.

Tehnologia de instruire este partea componentă a sistemului pedagogic.

Prezentăm cele mai importante caracteristici ale tehnologiilor [13]:

- tehnologia se elaborează cu un anumit scop pedagogic, la baza ei stă o poziție metodologică, filosofică concretă a autorului. Astfel se pot distinge tehnologia procesului de transmitere a cunoștințelor și tehnologia dezvoltării personalității;
- șirul tehnologic al activității pedagogice, operații, comunicări se conturează strict în conformitate cu orientările, care au forme concrete ale rezultatului așteptat/scontat;
- tehnologia prevede o activitate interactivă dintre student și profesor pe bază contractuală cu considerarea principiilor individualizării și diferențierii, realizarea optimală a posibilităților tehnice și umane, comunicarea dialogată;
- elementele tehnologiei pedagogice trebuie pe de o parte să fie reproduse de orice profesor, pe de altă parte să garanteze realizarea rezultatelor planificate de toți;
- parte organică a tehnologiei pedagogice sunt procedurile diagnostice care conțin criterii și instrumentarul de măsurare a rezultatelor activității;
- tehnologia pedagogică spre deosebire de metodică presupune elaborarea conținuturilor și modalităților organizării activității înseși a elevilor, ea necesită elaborarea obiectivelor diagnostice și control obiectiv al calității procesului pedagogic dirijat spre dezvoltarea personalității întregi a discipolilor;
- tehnologia ca noțiune include totalitatea procedeelor aplicate într-o anumită muncă, măiestrie, artă.

Tehnologia învățământului este didactica aplicată. Ea realizează procesul ideal de învățare, condiții concrete ale practicii pedagogice, reflectă activitatea reală a predării / învățării.

Tehnologia învățământului este teoria utilizării procedeelor, mijloacelor și metodelor de învățare și activității didactice

D. Patrașcu [13] consideră, că *tehnologia educațională* exprimă tactica asigurării eficienței unei strategii a învățământului; stabilește contactul (relațiile) între subdomeniile curriculare; conglomerat interdisciplinar, care

asigură interacțiunea tuturor componentelor procesului educațional în scopul asigurării succesului, realizat pe o cale optimă ce poate fi evaluat.

Tehnologiile educaționale (predării – învățării – formării - evaluării) sunt de asemenea valori, ele reprezentând ansambluri de instrumente ale activității umane de cunoaștere și formare, modele, metode, tehnici, procedee, forme etc. Prin aplicarea tehnologiilor educaționale sunt vehiculate conținuturile educaționale, sunt puși în activitate subiecții educaționali și profesorii, sunt realizate obiectivele educaționale, valori evaluate achizițiile școlare. Acestea sunt valori-instrumente, valori profesionale, spre deosebire de valorile imanente, implicite materiilor de predare-învățare, care sunt comune, în general, oamenilor.

7.2. Tipologia strategiilor didactice

Strategia didactică vizează operația de proiectare-învățare, prin parcurgerea căreia studentul/masterandul asimilează conținutul de idei sistematizat, în obiectele de studiu, își formează sistemul de abilități prevăzut de programele școlare [8].

Strategiile didactice se clasifică după mai multe criterii [5]:

➤ După *domeniul conținuturilor instructionale adiacente*: strategii cognitive, strategii psihomotrice, strategii afectiv-atitudinale, strategii mixte.

➤ După *operațiile cognitive predominante, demersul gândirii*: *strategii inductive* (pe traiectul de la concret la abstract), *strategii deductive* (de la abstract la concret), *strategii analogice*, *strategii transductive* (prin apelul la raționamente mai sofisticate, de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj), *strategii ipotetice*, bazate pe construcția de ipoteze, pe problematizare; centrate pe gândirea convergentă sau divergentă, *strategii analitice*, care pun accent pe examinarea unui obiect, fenomen, proces, în cele mai mici unități, pentru a-l explica și interpreta teoretic și a stabili relațiile dintre elementele componente, *strategii integrative* sau *de sinteză*, ce îmbină gândirea cu acțiunea, studiul teoretic cu activitatea practică, *strategii descriptive*, centrate pe organizarea și clasificarea sau enumerarea datelor, pe generalizarea prin modele taxonomice, *strategii interpretative*, *strategii lucide*, *strategii mixte*.

➤ După *gradul de structurare a sarcinilor de instruire*: *strategii algoritmice*, prescriptive sau directive; din această categorie fac parte strategiile: algoritmice propriu-zise; bazate pe principiul programării; computerizate; semialgoritmice; *strategii semiprescise*, nealgoritmice (cu registre largi privind libertatea de intervenție, schimbarea traiectelor etc.); *strategii euristice* (ce încurajează căutarea, explorarea, descoperirea pe cont propriu, prin încercare și eroare etc.); ele se pot baza pe învățarea prin: descoperire, rezolvare de situații-problemă, observarea investigațiilor, elaborarea de proiecte, conversație euristică, interactivă (prin cooperare),

inductiv-experimentală etc.; *strategii mixte*, combinatorii, în cadrul cărora un tip aparte îl constituie strategiile creative, care nu sunt formulate în mod explicit, elevii având posibilitatea să meargă pe trasee inedite; ele pun accentul pe promovarea gândirii productive a elevilor, lăsând câmp deschis manifestării spontaneității, originalității și gândirii divergente.

➤ După *principalele clase de obiective educaționale vizate* [16]: strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *stăpânirea materiei*, în termeni de cunoștințe și capacități (strategia conversației euristice, strategia prelegerii problematizate, strategia demonstrației, strategia cercetării experimentale, strategia algoritmizării etc.); strategii care au ca obiectiv prioritar *transferul funcțional al cunoștințelor și capacităților* dobândite (strategia problematizării, strategia modelării etc.); strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *exprimarea personalității elevului* (strategia jocului didactic, strategia lucrărilor practice, strategia asaltului de idei, strategia dezbaterii problematizate).

➤ După *acțiunea predominantă în cadrul activității de predare-învățare-evaluare*: strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de comunicare, strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de cercetare, strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea practică, strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de programare specială.

➤ După *implicarea creatoare/noncreatoare a profesorului în activitatea didactică*: *strategii bazate pe obișnuință, automatism, rutinare*; *strategii bazate pe complexe de deprinderi*; *strategii novatoare*; *strategii imitative*.

➤ După *modul de grupare a elevilor*: strategii frontale, strategii de grup, strategii de microgrup; strategii de lucru în perechi; strategii individuale, strategii mixte.

➤ După *factorul de impuls al învățării*: *strategii externe*, pentru care stimularea învățării vine din exterior, este impusă sau exercitată de profesor; *strategii interne*, de „self-management”, de „autoconducere” a învățării.

Schimbările actuale de politică educațională au impus modificări și la nivelul strategiilor didactice, al procesului de predare-învățare-evaluare, atât în didactica generală, cât și în didacticile particulare. În tabelul 7.1. sunt prezentate, în antiteză, caracteristici generale ale strategiilor didactice actuale, moderne față de cele tradiționale [3]:

Tabelul 7.1. Caracteristici ale strategiilor didactice tradiționale și moderne

[3]

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională,	Orientare modernă
Rolul studentului	Urmărește prelegerea, explicația profesorului, expunerea	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți

	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează, pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru/lucrează individual
Roulul profeuru lui	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener de învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice active
	Competiție între studenți, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evalua-rea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe studentul)	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă studentul cu ceea ce știe)
	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține studentul)	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică” a studenților	Vizează progresul de învățare la fiecare student

Metodologia instruirii reprezintă teoria și practica metodelor și procedeele didactice, știința care studiază natura, definirea, statutul, funcțiile, clasificarea și cerințele de valorificare a acestora, pe baza unei concepții unitare despre actul predării și învățării. Așadar, metodologia instruirii vizează, în principal, următoarele aspecte:

- modul în care se transmit, se asimilează și se aprofundează cunoștințele;
- modul în care se formează și dezvoltă abilitățile intelectuale și practice;
- controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților intelectuale și practice, respectiv stabilirea nivelului de însușire a cunoștințelor și a gradului de dezvoltare a abilităților;

- valorificarea unor posibilități de dezvoltare a unor calități intelectuale și morale.

Metoda didactică de predare-învățare-evaluare

Originea termenului, aflată în grecescul „methodos” („metha”- spre; „odos”- cale, drum), îi conferă sensul de drum de urmat în vederea atingerii unui anumit scop. La începutul sec. al XVIII-lea, termenul de *metodă* este raportat la procesul de instruire, la procesul de conducere a activității de instruire, la procedurile de învățământ [3].

În sec. al XIX-lea, problema metodelor este legată de disciplinele școlare, obiectivele și rezultatele învățării. În această ipostază, *metodele* obțin un statut teoretic în structura științelor pedagogice și psihologice.

Metoda de învățământ reprezintă o modalitate de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia studenții, sub îndrumarea cadrului didactic sau în mod independent, își însușesc și aprofundează cunoștințe, își formează și dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale și practice, aptitudini, atitudini etc.

Astfel, situațiile de învățare se pot apropia și chiar identifica cu cele de cercetare științifică, de descoperire a adevărului grație propriilor eforturi ale studenților.

După cum indică numeroși savanți, problema metodelor întotdeauna este legată de metodologie, de acțiune. În acest sens, „acțiunea este abordată ca metodă”, „operație”, ca o parte a acțiunii sau ca procedeu. Din punctul de vedere pragmatic, după cum indică aceștia, fiecare acțiune posedă o tehnică proprie și include în sine mijloace specifice de realizare. Cu alte cuvinte, prin *metodă* poate fi înțeles un „purtător” care însumează următoarele criterii:

- punctul de referință (inițial–obiective și rezultate așteptate);
- punctul final (obiective realizate și rezultate atinse);
- subiectul acțiunii;
- obiectul asupra căruia este orientată acțiunea.

Funcțiile metodelor:

- funcția cognitivă - de organizare și dirijare a cunoașterii;
- funcția instrumentală (operațională) - de intermediar dintre elev și materia de studiat, între obiective și rezultate;
- funcția normativă - ce indică „cum” să procedeze, cum să predea și cum să învețe încât să se obțină cele mai bune rezultate; stăpânește acțiunea instructivă, o dirijează, o corectează;
- funcția motivațională - de stimulare a curiozității, de trezire a interesului;
- funcția formativ-educativă - de exersare a dezvoltării proceselor psihice și motorii, formarea deprinderilor atitudinilor, opiniilor.

Este, deci, posibil să se regroupeze activitățile și metodele de învățare după următoarele cinci categorii de metode: *afirmative, interogative, de descoperire, active și de creativitate* [3].

- *Metodele afirmative* constau în transmiterea cunoștințelor și abilităților de către un profesor către cei care învață. Exemplu: conferința, expunerea, demonstrația etc.
- *Metodele interogative* sunt caracterizate prin decupaje de informații urmate de întrebări care permit subiecților să intuiască răspunsurile. În cursul activităților repetate studentul este astfel chemat să dobândească cunoștințe sau să-și modifice comportamentele într-o manieră progresivă.
- *Metodele de descoperire* presupun depistarea cunoștințelor și abilităților de către studenți. Acest demers acordă posibilitatea de a face încercări și erori și de a găsi mai multe soluții. Descoperirea dirijată, studiul independent sunt exemple ce ilustrează această categorie.
- *Metodele active* se caracterizează prin următoarele: angajarea personală a celui care învață în activitate; motivația intrinsecă; participarea la un grup; autoevaluarea indivizilor sau a grupurilor; schimbarea rolului profesorului care devine un catalizator.
- *Metodele de creativitate* presupun principiile metodelor active, dar sunt dirijate către trezirea și stimularea energiei creatoare.

7.3. Proiectări ale prelegerii universitare

Toate activitățile socio-umane, deci și cele didactice, pentru a fi realizate la nivelele superioare de calitate, performanță și eficiență implică, *necesitatea*, în mod necesar, *organizarea și proiectarea lor* [12]. Astfel, procesul de învățământ universitar are caracter organizat și se realizează în cadrul anumitor forme.

În limbajul pedagogic vorbit sau scris, apar adesea suprapuneri parțiale sau chiar totale ale unor sintagme (cu formulări uneori incomplete), cum ar fi:

- *forme de organizare;*
- *forme de organizare a activității;*
- *forme de organizare a activității instructiv-educative;*
- *forme de organizare a activității studenților/audienților;*
- *forme de organizare a procesului de învățământ .*

Există unele divergențe, termenul „forme” fiind asimilat / înlocuit cu alții, cum sunt „moduri”, „modalități”, „metode” etc. Pentru a asigura *rigorizitatea* analizelor, explicațiilor și dezvoltărilor, vom recurge la sintagmele:

- *modalități de organizare a procesului (activității) instructiv-educativ;*
- *modalități de organizare a activității studenților.*

Integrarea ultimelor sintagme constituie formele de organizare a activității didactice.

Formele de organizare a activității didactice reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de învățământ la nivelul dimensiunii

sale operaționale, realizabile în diferite contexte conform obiectivelor pedagogice.

Forma de instruire reprezintă modalități de organizare a componentelor procesului instructiv.

Formele de organizare a procesului (activității) instructiv-educativ reprezintă structura organizatorică, respectiv cadrul organizatoric de desfășurare a activității educaționale formale și informale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a acestui proces.

Formele de organizare a activității studenților reprezintă modalitățile specifice de proiectare și realizare a interacțiunilor profesor-student, de instruire și promovare a anumitor tipuri de colaborare între aceștia, în conformitate cu finalitățile educaționale urmărite.

Dacă procesul de învățământ constituie o expresie a raportului dintre conținut și formă, atunci formele de organizare a activității trebuie să fie adaptate conținutului.

Un conținut științific al învățământului, care impune o activitate de învățare productivă, impune în același timp, realizarea lui prin forme de organizare, care să dea posibilitate studenților să-și mobilizeze și să-și exercite capacitățile intelectuale, creativitatea, inventivitatea.

În formele de învățământ se realizează interacțiunea armonică a predării – învățării – evaluării.

Principalele coordonate în jurul cărora se concentrează componentele formelor de activitate didactică sunt: profesorul – studentul; student - student

Tipologia formelor de activitate didactică presupune avansarea unor criterii specifice:

- tipul obiectivelor educaționale;
- ponderea metodelor de învățământ;
- raportul teorie /practică;
- ponderea acțiunii frontale, în grup și individuale.

Clasificarea formelor, ce urmează are un caracter convențional, deoarece unele dintre forme pot fi prezente în diferite clase.

Tabelul 7.2. Forme de instruire în învățământul universitar [2]

În învățământul universitar se înregistrează forme	
<p><i>În dependență de particularitățile organizării învățământului la macronivel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cu frecvență la zi • Fără frecvență • Cu frecvență la zi-fără frecvență (serală) • Externat • Învățământul la distanță 	<p><i>În dependență de modul dirijării activității cognitive a studenților:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursul / prelegerea • Proseminariile • Seminariile • Seminarii speciale • Colocvii • Lucrări de laborator • Activități practice (speciale)

<ul style="list-style-type: none"> • Documentar (prin corespondență) 	<ul style="list-style-type: none"> • Activitatea de sine stătătoare • Activitatea științifică de cercetare • Practica (de producere, pedagogică, managerială, de licență etc.)
<p><i>În dependență de numărul studenților implicați în instruire:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuală • De grup / colectivă • Frontală 	<p><i>În dependență de locul unde se desfășoară instruirea:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Universitară / școlară (grupa, cursul / prelegerea, prosemnariile, seminariile, seminarii speciale, colocvii, lucrări de laborator, activități practice (speciale), activitatea de sine stătătoare, activitatea științifică de cercetare, practica (de producere, pedagogică, managerială, de licență etc.) • Extrauniversitare / conexe [lucrul pentru acasă, activitatea științifică de cercetare, practica (de producere, pedagogică, managerială, de licență etc.), excursia, cercurile etc.]
<p><i>În dependență de imperativitatea, importanța și necesitate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De bază (principale) • Auxiliare 	<p><i>În dependență de corpul și efectivul de studenți:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Constante –grupa, prelegerea etc. • Variabile – lucru în echipe, grupe
<p><i>În dependență de obiectivele educaționale și activității de învățare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Instruire teoretică • Instruire practică 	<p><i>În dependență de aria de aplicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme concrete și comune • Universale • Polifuncționale • Specifice
<p><i>În dependență de factorul de timp:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • An universitar - semestru • Oră academică, oră de curs • Lecții perechi • Lecția fără sunet 	<p><i>În dependență de criteriul curricular:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculare • Extracurriculare
<p><i>În dependență de metodele preponderente :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme unde domină metoda comunicării • Forme unde domină metoda de cercetare, de experimentare • Forme unde domină metoda practică / aplicativă 	<p><i>În dependență de forma educației:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formale • Neformale • Informale (cu valențe educative)

Dintre formele de organizare cel mai frecvent este cursul universitar și seminarul universitar.

Cursul universitar

Curs: 1) Expunere, predare a unei materii de studiu sub forma unui ciclu de lecții sau de prelegeri; oră sau totalitatea orelor de program destinate acestei expuneri;

2) Ciclu de lecții tipărite, dactilografiate în volum (și servind ca manual).

Din franceză *Cours. prelegere*: curs, lecție ținută într-o școală de grad superior; conferință publică; prelecție (DEX).

Prin evoluția pe care a înregistrat-o de-a lungul timpului, prin contribuțiile teoreticienilor și ale practicienilor instruirii, *cursul /prelegerea universitară este considerată forma de bază (principală) a activității instructiv-educative în învățământul superior, având la bază criteriul activității frontale de predare-învățare și realizat la orele academice* [2].

Scopul cursului constă în formarea bazei de orientare pentru ca studenții /audienții să însușească materia de studiu ulterioară.

În mediul universitar cursul/prelegerea se consideră a fi un „punct fierbinte”, care există între proiect și realizare.

Definiția analitică. Cursul se asociază inițial cu *lectura*, iar ulterior cu predarea după modelul *magistrocentrist*, contestat în epoca modernă din mai multe perspective (educația nouă, școala activă, pedagogie pe grupe etc.). Ca urmare, *pedagogia modernă* acceptă cursul:

- ca „*fragment orar*” consacrat pentru parcurgerea materiei pe secvențe unitare;
- ca *text* inclus în manual pe care audientul urmează să-l parcurgă într-un timp.

Definiția sintetică prezintă cursul ca *unitate relativă de conținut și tematică* inclusă în manual sau în alte documente, realizabilă ca activitate didactică organizată de profesor cu grupa academică de studenți într-o oră de predare – învățare - evaluare.

Actualmente mai există opinii negative referitor la curs / prelegere. În aceste opinii găsim argumente și adevăruri, asupra cărora trebuie să cugetăm. Printre deficiențele cursului / prelegerii putem menționa:

Prelegerea deprinde de audienți de a sesiza pasiv opiniile altora, frânează gândirea independentă și dezbate atracția spre activitățile de sine stătătoare. La prelegeri apelăm dacă nu-s manuale, sau atunci când ele sunt insuficiente la număr. Unii audienți dovedesc să înțeleagă, alții – numai scriu mecanic cele spuse de profesor.

Prioritățile cursului / prelegerii [15]:

- comunicarea activă a profesorului cu auditoriu, creație colectivă, interacțiune emoțională;

- prelegerea este o modalitate economică de obținere a cunoștințelor, datorită faptului că un profesor instruește concomitent un grup numeros de audienți;
- prelegerea dezvoltă activitatea de gândire, dacă ea este pe înțeles și este ascultată cu atenție, de aceea sarcina profesorului constă în dezvoltarea atenției studenților, să pună în mișcare gândirea studenților concomitent cu gândirea sa;
- creează premise favorabile pentru instruirea reciprocă activitate colectivă, competitivitate, educație și dezvoltare a audienților
Cursul / prelegerea îndeplinește următoarele funcții:
- *informativă:* explică faptele necesare;
- *de stimulare:* trezește interesul față de temă;
- *educativă și formativă:* apreciază fenomenele, dezvoltă gândirea;
- *de orientare:* în problemă, literatură;
- *dezvoltativă:* orientează spre formarea noțiunilor de bază ale științei;
- *de convingere:* pune accentul (se bazează) pe demonstrații;
- *de sistematizare și de structurare a tuturor cunoștințelor la disciplina de studiu.*

Tipologia cursurilor:

- *După scopurile generale se disting cursuri:* instructive, de agitare, educative, de iluminare, dezvoltative.
- *După nivelul științific se disting cursuri:* academice și de popularizare.
- *În conformitate cu scopul urmărit, se disting:*
 - *cursul introductiv:* orientarea generală în problematica cursului;
 - *cursul tematic curent:* prezentarea selectivă și structurală a temelor planificate;
 - *cursul de sinteză:* sistematizarea și generalizarea problemelor esențiale ale disciplinei;
 - *cursul de inițiere, cursul recapitulativ, prelegere-consultație.*
- *În conformitate cu raportul teorie /practică se disting:*
 - *cursul teoretic:* se aplică la toate disciplinele;
 - *cursul practic – aplicativ:* se aplică la disciplinele tehnice, medicale, psihologice, artistice;
 - *cursul sandwich (modular-aplicativ):* alternează etapele de comunicare teoretică cu cea de activitate practic;
- *După ponderea metodelor didactice, se disting:*
 - *cursul prelegere clasică;*
 - *cursul dezbateri;*
 - *cursul mixt prelegere – dezbateri;*
 - *cursul problematizat;*
 - *prelegere-conferință;*
 - *cursuri / prelegeri nonstandarde.*

Cursul constituie forma cea mai des întâlnită în cadrul învățământului universitar. Pentru a eficientiza activitatea didactică desfășurată prin curs, trebuie să se îndeplinească următoarele condiții:

- încadrarea temei cursului în tematica cadru, pentru a asigura unitatea de predare - învățare - evaluare;

- proiectarea taxonomică a obiectivelor educaționale;

- asigurarea consistenței, continuității și coerenței logice a conținutului disciplinei;

- stabilirea corelațiilor între cursurile fundamentale și cele de specialitate, între teorie și practică:

- deschiderea spre multidisciplinaritate;

- cunoașterea studiului actual și de perspectivă al cercetării științifice în domeniul respectiv;

- crearea ambianței de comunicare profesor - student;

- stimularea interesului și motivației de învățare.

Generalizând conținutul condițiilor caracterizate, putem formula patru reguli de bază privind realizarea efectivă a unui curs universitar:

- definirea clară a subiectelor sau a problemei care urmează a fi abordată;

- luarea în considerație a nivelului de cunoștințe și competențe de înțelegere ale studenților;

- stabilirea coerenței dintre obiective – conținuturi – tehnologii - evaluare;

- luarea în considerație a criteriilor valorice, intereselor și preocupărilor studenților.

Suporturi de curs

Există cel puțin cinci tipuri de suporturi:

Note schematice: rezumat de o pagină a cursului și din câteva referințe cheie adnotate.

Suporturi interactive: note și diagrame - cadru pe care studenții le completează în timpul cursului.

Informații esențiale: diagrame, referințe, citate, statistici, etc.

Suporturi complete (conspicue): transcrierile cursului.

Exerciții și probleme : se scriu pe hârtie ; pot fi aplicate pe durata cursului.

Cerințe față de curs [9]:

- dimensiune etică a cursului și a predării;
- caracterul științific și informativ (nivelul științific contemporan);
- demonstrativitate și argumentare;
- prezența faptelor, fundamentelor, documentelor, exemplurilor demonstrative științifice evidente, clare, convingătoare;
- activizarea gândirii audienților, prezența, punerea întrebărilor pentru cugetare;
- structură clară și logică în expunerea consecutivă a subiectelor;

- prelucrare metodologică, evidențierea ideilor principale, accentuarea concluziilor, recapitularea lor sub diverse forme;
- explicarea printr-un limbaj accesibil și concis;
- aplicarea după necesități a mijloacelor didactice și tehnice de instruire.

Cerințele enunțate se pun în baza criteriilor de evaluare a calității cursului. În contextul acestor reguli, se proiectează cursul universitar. Cadrul de bază al cursului este cel în care se elaborează obiectiile și structura acestuia. Se atrage atenție la conținuturile cursurilor precedente și se face integrarea acestora. Profesorul pregătește notițe personale cu privire la predare, în care se vor specifica în detalii conținutul cursului, metodele și activitățile didactice planificate pentru a realiza participarea: cursul în grup, folosirea materialelor instructive, distribuirea în timp. Cheia procesului dat, conținutul și metodele cursului se ghidează de obiectivele lecției. Dacă obiectivele au fost elaborate adecvat în proiectul didactic, atunci profesorul poate planifica un curs în așa fel, încât să fie îndeplinite aceste obiective.

Tabelul 7.3. Etapele și procedeele cursului

<i>Etape</i>	<i>Obiective</i>	<i>Procedee și mijloacele profesorului</i>
1. Introducere	A capta atenția audienților, a trezi interesul audienților	Începerea cursului cu o replică, fapt neordinar, o observație umoristică
2. Punerea prezentarea problemei, temei	A actualizarea, a analiza contradicțiile, problemele particulare, a formula problema generală	Apel la interesele și nevoile audienților, sprijin pe fapte, documente, autorități, analiza punctelor de vedere înrădăcinate.
3. Divizarea problemei în subprobleme, sarcini, întrebări	A enumera și evidenția concis problemele, sarcinile, subiectele; esența lor	Fundamentarea logicii soluționării problemei, construirea schemei generale de rezolvare a problemei, ideile, ipotezele, modalitățile de soluționare, rezultatele posibile, consecințele.
4. Expunerea opiniei personale, a abordărilor, modalităților de soluționare	A demonstra comparativ abordări și poziții personale, cât și pozițiile altor opinii	Raționamente demonstrative, argumente, aplicarea analizei critice, comparația, contrapunerea.
5. Generalizare în	A concentra atenția	Aprobarea, a ceea ce

cheiere	audienților asupra principalului și a rezuma cele expuse	integrează ideea de bază, gândul, aplicarea argumentelor forte. Demonstrarea perspective-ilor dezvoltării evenimentelor
---------	--	---

Structura prelegerii centrate pe lector [2]:

- Pregătirea (lectorul și audienții reamintesc idei, fapte, experiențe trecute).
- Prezentarea (lectorul și audienții prezintă fapte, experiențe, idei noi).
- Compararea (lectorul și cursanții compară faptele, experiențele, ideile anterioare cu cele noi).
- Generalizarea (lectorul și cursanții extind ideile asupra unui domeniu întreg, sau asupra unei arii de fapte, fenomene, experiențe).
- Aplicația (lectorul și cursanții prezintă zona de aplicație a ideilor în diferite domenii).

Structura prelegerii centrate pe audient [2]:

- Pregătire (audienții prezintă o gamă de fapte, experiențe, idei).
- Problematizarea I (cursanții cu ajutorul lectorului conturează noile probleme ce se nasc din faptele, experiențele, ideile enumerate).
- Rezolvare (audienții cu ajutorul lectorului rezolvă problemele puse).
- Comparare (audienții compară diferite cazuri în rezolvarea problemelor).
- Generalizare (audienții și lectorul extind sfere problemelor și soluțiilor).
- Aplicație (audienții aplică ideile și schemele de rezolvare la noile probleme pentru a determina sfera de aplicație).
- Problematizarea II (lectorul relevă contradicțiile, elementele rămase neclarificate și care urmează a fi clarificate în prelegerile următoare).

Prezentăm în continuare un model de proiectare didactică a cursului universitar. Modelul are un caracter de recomandare. Profesorii pot modifica acest proiect în conformitate cu experiențele și viziunile didactice proprii. Totuși unele și aceleași principii pot fi relevate pentru cadrele didactice universitare.

Proiectul didactic (model) al cursului universitar [2]:

- Tema (titlul) cursului. Alegerea temei va fi motivată.
- Subiectele cursului.
- Obiectivele cursului. Obiectivele se proiectează în conformitate cu taxonomia obiectivelor. Se elaborează obiectivele concrete, prin care se indică clar ce urmează să facă studenții: Ex.: *Studenții urmează să: (la nivel de cunoaștere) - identifice principiile...; reproducă definiția...; (la nivel de aplicare) - clasifice metodele ...; argumenteze situația...; deducă tendințele...; (la nivel de integrare) - realizeze independent...; rezolve situația de problemă...; expună părerea proprie.*

- Conținutul se va realiza prin: (de ex.) prelegere și discuție, planificarea
- – X ore.
- Numărul de audienți – lucrului de sine stătător și a lucrului în grup, însărcinări, asalt de idei.
- Buget de timp rezervat Y persoane.
- Bibliografie: X - ?
- *Introducere.* Se folosesc anumite materiale vizuale, exemple, alt material real în scopul motivării studenților. Se planifică acțiunile concrete de motivare a studenților. Se scriu întrebările care vor fi puse, pentru a implica studenții în activitate în cadrul cursului. Se comunică studenților cum se încadrează acest curs în sistemul altor cursuri prevăzute de curriculum.
- *Desfășurarea cursului.* Cursul se desfășoară de la idei simple – la cele complicate. Planificarea modalităților de implicare a studenților în activitatea didactică. Planificarea tipului de notițe ce le vor face studenții. Utilizarea materialelor care se distribuie studenților pe durata cursului. Utilizarea materialelor vizuale pentru a spori interesul față de curs. Realizarea legăturii dintre cursul și aplicările practice ale cunoștințelor asimilate. Structura sarcinilor didactice pentru studenți. Planificarea utilizării timpului.
- *Concluziile cursului.* Planificarea modalităților de realizare a concluziilor. Proiectarea întrebărilor (sarcinilor), pentru a verifica dacă obiectivele cursului au fost atinse. Informarea studenților despre modul în care se va desfășura următorul curs sau seminar.

7.4. Proiectări ale seminarului universitar

Alături de prelegere și lucrările aplicative, seminarul reprezintă o activitate didactică fundamentală în procesul instructiv-educativ. Alături de alte forme de activitate, seminarul asigură realizarea procesului instructiv-educativ în cadrul învățământului superior.

Termenul „*seminar*” provine de la latinescul „*seminarium*” –pepinieră și ține de funcțiile de „însămânțare” a cunoștințelor, transmise de la profesor la masterand și „*încolțirea*” în conștiința masterandului capabili de a gândi de sine stătător, de a aprofunda cunoștințele și a crea proprii înțelegeri.

Noțiunea de seminar a fost adoptată, în special, în epoca modernă pentru a denumi unele școli destinate pregătirii specifice a cadrelor didactice: *seminarium praeceptorum*.

Actualmente seminarul universitar, ca și cursul universitar este forma de bază a activității didactice în învățământul superior. Dacă în cadrul cursului universitar accentul cade pe comunicarea / acumularea cunoștințelor, atunci în cadrul seminarului, accentul cade pe aprofundarea, sistematizarea cunoștințelor și pe formarea de competențe cognitive și

aplicative, pe formarea de atitudini integrative. Astfel seminarul devine un mijloc de dezvoltare la studenți a culturii gândirii.

Scopul principal al seminarului este asigurarea posibilităților pentru masteranzi de a însuși priceperile și deprinderile de aplicare a cunoștințelor teoretice conform particularităților domeniului studiat.

În cadrul seminarului se realizează următoarele sarcini pedagogice [14]:

- dezvoltarea gândirii teoretice profesionale;
- motivarea cognitivă;
- aplicarea cunoștințelor profesionale în condiții instructive;
- însușirea limbajului științific al științei respective;
- deprinderile de operare cu formulări, noțiuni, definiții;
- formarea priceperilor și deprinderilor de formulare și soluționare a problemelor intelectuale, de contrazicere, de a apăra punctul său de vedere.

În afară de aceste sarcini în *cadrul seminarului profesorul soluționează și astfel de sarcini particulare*: repetarea și consolidarea cunoștințelor; evaluarea; comunicarea pedagogică.

Dacă se dorește valorificarea întregului potențial formativ al seminarului, atunci este indicat să se urmărească triada: *cunoștințe funcționale – capacități applicative – comportamente constructive*.

Triada în cauză formează modelul competenței. Deci seminarul își propune să se raporteze la standardele de competență, prin următoarele obiective [5]:

a) raportat la masteranzi:

- formarea stilului muncii independente;
- clarificarea datelor și problemelor de studiat;
- aprofundarea și completarea datelor și problemelor de studiat;
- aplicarea cunoștințelor în practică;
- stimularea cercetării proprii;
- familiarizarea cu tehnologia muncii științifice;
- crearea unei atitudini pozitive față de disciplina științifică respectivă.

b) din perspectiva profesorului:

- completarea informației de la curs;
- ajutorarea masteranzilor în exersarea unor comportamente specifice;
- verificarea curentă a însușirii datelor și problemelor de studiat;
- asigurarea unui permanent feed-back.

Funcțiile seminarului didactic universitar [2].

1) *Funcția orientativă.* În cadrul activității seminarului, masteranzii sunt orientați și integrați în universul epistemologic și metodologic al științei de studiu transpuse didactic în disciplina academică, iau cunoștință de exigențele disciplinei de studiu, de tematica și principalele referințe bibliografice, de metodele și tehnicile specifice învățării sau studiului domeniului respectiv. Îndeplinirea funcției orientative stă la baza formării și dezvoltării instrumentelor proprii de cunoaștere, de studiere a

domeniului, fiind realizată în seminarii introductive, ale căror obiective sunt axate pe aceste sarcini, dar desăvârșită prin întreaga activitate seminarială și prin studiul individual.

2) *Funcția formativ-educativă.* Paradigma formativului aduce unele restructurări în instruire și învățare, constând în esență, în accentul preponderent pus pe procesul cunoașterii spre a fi însușite și aplicate de către masteranzi. E. Joița [9, p.32] consemnează o serie de aspecte ale proceselor cognitive dezirabile în demersul constructivist al cunoașterii:

- sensibilitatea la probleme, spiritul de observație, calități perceptive;
- stabilitatea și claritatea reprezentărilor;
- calități și operații ale gândirii;
- rezolvare de probleme;
- înțelegere prin sesizare de relații;
- construirea de argumente;
- formularea de soluții variate, de judecăți și raționamente corecte logic;
- calități ale memoriei, ale imaginației, ale limbajului, ale proceselor pe care se sprijină cunoașterea.

Ioan Neacșu [10] utilizează termenul de *formativitate polivalentă*, care se referă la abilități, priceperi, scheme operaționale, structuri acționale și atitudinale, capacități operatorii de stabilire a cauzalității, de stabilire a relațiilor de comunicare, de adaptare la dinamica schimbărilor mediilor și profilurilor de activitate, învățare continuă, de auto/perfecționare.

3) *Funcția informativă.* Dezbaterile pe marginea raportului informativ-formativ sunt numeroase în cadrul comunității pedagogice. Chiar dacă se acceptă de către majoritatea specialiștilor că ponderea s-a deplasat în favoarea formativului, oricum participanții la activitatea seminarului asimilează individual sau în grup fundamentele disciplinei de studiu, sistemul conceptual, structurile metodologice, aparatul critic, metodele de interacțiune și transferul interdisciplinar.

4) *Funcția formativ-metodologică.* Seminarul universitar asigură în condiții controlabile și eficiente trecerea de la paradigmele relativ simple ale cunoașterii la paradigmele științifice de mai mare complexitate.

5) *Funcția comunicativ-socializatoare.* Seminarul permite exersarea și dezvoltarea capacităților de utilizare eficientă a limbajelor naturale și artificiale, a capacităților euristice, creative, de socializare și integrare în cadrul grupului de studiu, de manifestare și aplicare a potențialului competitiv și cooperativ, de cercetare a unor aspecte teoretice și practice a domeniului de studiu, fiind elementul fundamental în asimilarea valorilor culturii.

6) *Funcția operațională, aplicativ-productivă* exprimă orientarea activității seminarelor către exemplaritatea relației de realizare a competenței profesionale prin unitatea dialectică a relațiilor dintre teorie și practică.

7) *Funcția axiologică.* Valențele formativ-educative ale seminarului universitar, multitudinea relațiilor interacționale din cadrul activităților constituie elementele ce configurează un set de valori educaționale, precum: aspirația spre progres și perfecțiune, toleranța, spiritul de înțelegere, cooperare, competiție, respectul vieții, al drepturilor omului, demnitate, onestitate, inventivitate, perseverență, conștiinciozitate, spirit critic, spirit democratic, mobilitate acțională, imparțialitate, competență profesională, autonomie intelectuală.

8) *Funcția evaluativă și conexiune inversă.* Dintre toate formele de organizare a activității didactice universitare, seminarul oferă cadrul propice realizării evaluării formative. Prin specificul demersului instrucțional centrat pe masterand, prin volumul de timp atestat acestei strategii de evaluare menită să aducă un pronostic și un diagnostic al performanțelor masteranzilor, dar, mai ales de reglare operativă a procesului de instruire în învățare, în vederea realizării obiectivelor prefigurare.

Cl. Bunăiașu clasifică seminariile universitare în felul următor [2]:

Nr. crt.	Criterii de bază	Subcriterii	Tipuri de seminarii
1.	Obiectivele activității	<ul style="list-style-type: none"> • de cunoaștere • de înțelegere • de aplicare • de analiză • de sinteză • de evaluare 	<ul style="list-style-type: none"> • introductiv-orientativ; • informativ; • reproductiv; • de aprofundare conceptual-metodologică; • de exprimare a opiniilor personale în legătură cu problematica dezbătută; • aplicativ; • productiv; • analitic-comparativ; • sistematizator; • de cercetare și creație; • hermeneutic; • evaluativ propriu-zis; • autoevaluativ/interevaluare;
2.	Conținutul vehiculat	<ul style="list-style-type: none"> • tematică • modul de organizare a conținutului 	<ul style="list-style-type: none"> • monotematic; • pluritematic; • monodisciplinar; • multidisciplinar; • întregat; • activitate modulară;
3.	Strate-	<ul style="list-style-type: none"> • metode, 	<ul style="list-style-type: none"> • expozitiv;

	gia didactică	tehnici și procedee de organizare a masteranzilor • relații interacționale în cadrul grupei de masteranzi • decizii instrucționale	<ul style="list-style-type: none"> • euristic; • dezbatere (cu variante); • problematizat; • bazat pe studiul de caz; • bazat pe exercițiu; • axat pe jocul de rol; • demonstrativ; • bazat pe metoda de stimulare a creativității individuale și de grup; • stimularea proiectelor; • de investigare, • descoperire; • mixt; • frontal; • pe grupe mici (omogene, eterogene); • individual; • alternativ; • de colaborare; • de competiție, • alternativ; • de corectare a problemelor - abatere; • de ameliorare a problemelor de optimizare; • de prevenire a problemelor problemelor potențiale;
4.	Stilul conducerii	• stilul educațional	<ul style="list-style-type: none"> • directiv; • semidirectiv; • autodirectiv;
5.	Relația cu prelegerea	• gradul de autonomie față de prelegere	<ul style="list-style-type: none"> • dependent de prelegere; • complementar; • independent

Altă clasificare în conformitate cu scopul urmărit, se disting următoarele:

- *seminarul introductiv-orientativ și proseminarul*: de inițiere în tematica și problematica cursului, de formare a competențelor de informare și documentare.

- *seminarul de reluare și aprofundare*: a anumitelor probleme aprobate în cadrul cursului de realizare a corelațiilor intra/inter/și transdisciplinare;

- *seminarul de dezvoltare a tematicii cursului;*
 - *seminarul de cercetare și creație;*
 - *seminarul aplicativ de dezvoltare a sarcinilor și a problemelor;*
 - *seminarul-training de formare și de dezvoltare a unor competențe cognitive și aplicative;*
 - *seminarul integrativ:* îmbinarea cercetării cu training, formării competențelor cu practica profesională;
 - *seminarul de evaluare:* testare, verificări orale;
- În conformitate cu ponderea metodelor, se disting:
- *seminarul – dezbateri;*
 - *seminarul pe baza referatelor;*
 - *seminarul pe baza exercițiului:* rezolvare de probleme/exerciții, analiza textelor;

- *seminarul pe baza cercetării;*
- *seminarul pe baza jocului didactic;*
- *seminarul brainstorming - ului.*

În conformitate cu tematica, se disting:

- *seminarul monotematic;*
- *seminarul pluritematic.*

În conformitate cu abordarea disciplinarității, se disting:

- *seminarul monodisciplinar;*
- *seminarul interdisciplinar;*
- *seminarul pluridisciplinar;*
- *seminarul multidisciplinar.*

În dependență de organizarea colectivului de audienți, distingem:

- *seminarul frontal;*
- *seminarul grupal;*
- *seminarul independent, individual.*

După gradul de organizare a activității, distingem:

- *seminarul dirijat;*
- *seminarul semidirijat;*
- *seminarul autodirijat.*

După metode, distingem:

- *seminar pe baza dezbaterilor;*
- *seminar pe baza exercițiului (rezolvări de probleme și exerciții, analiză pe text).*

Pedagogia universitară contemporană se bazează pe câteva cerințe esențiale ce pot constitui puncte de referință în proiectarea și desfășurarea unui seminar eficient.

În opinia cercetătorului N.Silistraru [14], pentru a fi eficientă, activitatea didactică desfășurată prin seminar trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- formularea taxonomică a obiectivelor de învățare;
- selectarea subiectelor și a problemelor importante;
- antrenarea masteranzilor în învățare activă;
- schimbul liber de opinii;
- deschiderea spre aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice;
- corespunderea obiectivelor, conținuturilor și metodelor de învățare;
- realizarea relațiilor intra și interdisciplinare ;
- rezolvarea exercițiilor și problemelor variante, actuale din perspectiva formării cognitive și profesionale;
- evaluarea formativă a activității masteranzilor.

În opinia lui I. Vali condițiile de eficientizare a seminarului sunt [15]:

- captarea interesului masteranzilor;
- oferirea posibilităților de a face dovadă propriilor progrese și de a le conștientiza;
- folosirea metodelor activ-participative și de stimulare a creativității;
- recurgerea la jocuri de intercunoaștere;
- stimularea învățării prin inițiativă;
- dezvoltarea comunicării optime și înlăturarea barierelor în comunicare;
- stabilirea raportului optim între cooperare și competiție;
- încurajarea conduitei democratice.

Seminarul se aplică în organizarea activității didactice a unui grup de studenți cuprinsă, de obicei, între 20-25. În cadrul seminarului, studenții împreună cu profesorul dezbate temele și problemele ce țin de obiectul de studiu. Dezbaterile se consideră esențiale pentru un studiu eficient. Acestea oferă studentului posibilitatea de a testa, de a clarifica, de a îmbunătăți, de a dezvolta propriile componente și atitudini. Dezbaterile oferă într-adevăr un mijloc de a dobândi o gamă mai largă de cunoștințe și competențe decât ar putea să ofere altă modalitate de predare. Așadar seminarul reprezintă o modalitate eficientă de a stimula o învățare activă a subiectului educațional.

Organizarea activității didactice în grupuri mici poate fi considerată cea mai eficientă din următoarele considerente:

1. Poate asigura un cadru social sigur în care până și studenții mai puțini activi se simt capabili să aducă o contribuție proprie în rezolvarea problemelor înaintate.

2. Îi încurajează pe studenți:

- să contribuie prin ideile, părerile și relatările lor la evaluarea și acceptarea acestora;
- să clarifice, să aprofundeze și să dezvolte afirmațiile lor pentru a răspunde la întrebări și a satisface criteriile colegilor lor;
- să dezvolte capacitățile de exprimare și de comunicare eficientă;
- să dezvolte abilitățile de a accepta și a propune soluții și de a contribui la un consens de idei;

- să coopereze în cadrul activității respective.
3. Îi încurajează pe studenți să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare și să ia hotărâri în ceea ce privește propriul progres.

Proiectul didactic al seminarului (I)

I. Tema seminarului (tema se alege în conformitate cu subiectul cursului predat);

II. Tipul seminarului: ex. Introductiv;

III. Obiectivele seminarului (se proiectează conform modelului taxonomic).

IV. Introducere:

- se comunică studenților obiectivele seminarului;
- se determină formele principale de învățare: în grupuri mici, individual, în perechi;
- se înaintează sarcinile concrete și se aplică modalitățile de rezolvare a acestora.

V. Desfășurarea seminarului:

- studenții își notează sarcinile legate de subiectul seminarului;
- studenții discută și pregătesc răspunsurile;
- studenții prezintă răspunsurile cu argumentări și completări respective;
- profesorul generalizează răspunsurile prezentate și propune următoarea sarcină;
- studenții rezolvă sarcina următoare.

VI. Concluziile seminarului:

- profesorul evaluează rezultatele seminarului: prin teste, întrebările productive, rezolvare de probleme;
- studenții sunt implicați în formularea concluziilor.

7.5. Oportunități ale didacticii specialității

Eficacitatea organizării procesului de predare – învățare - evaluare în perspectiva teoriei tehnologiei educaționale constă în orientarea didactică-pedagogică spre construirea soluțiilor legate de ceea ce se predă și *cum* se predă, ceea ce se învață și *cum* se învață, recomandarea strategiilor de predare, învățare, evaluare.

Tehnologia didactică / pedagogică / educațională, atribuie procesului un caracter sistemic, integrativ, cu rigoare logică și științifică. Conceperea și realizarea activității didactice înseamnă folosirea metodologiei didactice corespunzătoare de predare – învățare - evaluare, structurarea riguroasă a formelor de organizare a instruirii, utilizarea mijloacelor de învățământ.

Tehnologia didactică reprezintă sistemul teoretico - acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică (după I. Bontaș).

Tehnologia didactică este ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor (după I.Jinga).

Metodologia didactică este partea componentă a tehnologiei didactice și reprezintă conceperea asamblării metodelor și procedeele care direcționează procesul de instruire (E. Macavei).

Metodologia didactică constituie știința care studiază natura, funcțiile, locul și clasificarea metodelor utilizate în organizarea procesului de instruire și învățare (N. Oprescu).

Metodologia didactică desemnează teoria și ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de învățământ (I. Jinga).

Strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul de predare – învățare - evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametrii de calitate superioară (Sorin Cristea).

Strategia didactică rezumă o dublă opțiune pedagogică: o opțiune asumată „pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeele, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a învățării”; o opțiune angajată „pentru un anumit mod de abordare a învățării prin problematizare euristică, algoritmizare, cercetare experimentală etc.” (Ioan Cerghit).

Strategia didactică urmărește *optimizarea* actului de instruire *prin alegerea metodelor de învățământ de pe pozițiile principiilor învățământului* (Babanski).

Criteriile de combinare și de corelare a metodelor în cadrul unei strategii didactice vizează:

- modul de prezentare și argumentare a cunoștințelor într-o variantă euristică sau algoritmică;
- modul de dirijare a învățării pe o cale necesară pentru rezolvarea de probleme sau de *situații-problemă*;
- *modul de activizare diferențială a învățării în condiții de organizare frontală, pe grupe sau individuală.*

Metoda didactică reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor rezultate imediate evidente la nivelul unei anumite activități de predare – învățare - evaluare.

Strategia didactică reprezintă un model de acțiune cu valoare normativă, angajată pe termene scurt, mediu și lung, care integrează în structura sa de funcționare pedagogică: *metodele, stilurile educaționale, resursele de optimizare a activității.*

Metodele de învățare sunt modalități practice de utilizare a mijloacelor didactice de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative (N. Oprescu).

Metoda didactică - acțiune cu funcție autoreglatoare, proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat (G. de Landcheer).

Metoda de învățământ este modalitatea de concepere și programare a acțiunii didactice, subordonată scopurilor și obiectivelor de instruire, calea de acces spre o instruire eficientă (E. Macovei).

Metodele didactice reprezintă acțiunile subordonate realizării scopurilor activității de instruire prin avansarea unor căi de învățare eficientă din perspectiva elevului. (S. Cristea)

Procedeele didactice reprezintă operațiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete (S. Cristea).

Procedeul didactic este o tehnică limitată de acțiune, un detaliu al metodei (N. Oprescu).

Procedeele didactice reprezintă componente ale metodei care țin de execuția acțiunii, ele servesc drept instrumente ale metodei (I. Jinga).

Valențele formative ale metodelor interactive:

- permit axarea procesului educațional pe elev;
- permit organizarea diferențiată a activității didactice;
- facilitează învățarea reciprocă;
- asigură legea efectului (ceea ce place tinde să se repete).

Strategia didactică se realizează în cadrul formei de organizare a procesului de învățământ.

Formele de instruire reprezintă microstructuri pedagogice care reunesc într-o unitate funcțională totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire (N. Silistraru).

Formele de organizare constituie cadrul în care se realizează relația profesor-student, în vederea realizării obiectivelor.

Cursul universitar este forma de bază a activității didactice, unitatea didactică de desfășurare a activității frontale de predare-învățare.

După scopul urmărit distingem: *cursul introductiv, cursul sinteză, cursul tematic curent.*

După raportul teorie-practică: *cursul teoretic, cursul practic-aplicativ, cursul modular integrative.*

După ponderea metodelor didactice distingem *cursul-prelegere* (cursul magistral), *cursul-dezbatere, cursul mixt, prelegere-dezbatere.*

Seminarul universitar este forma de activitate didactică ce completează și aprofundează cunoștințele transmise prin curs sau dobândite prin studiu individual.

După scopul urmărit distingem: *seminarul introductiv; seminarul de reluare și aprofundare a unor probleme abordate la curs; seminarul de sistematizare; seminarul de completare a tematicii cursului; seminarul aplicativ, de rezolvare a exercițiilor și problemelor; seminarul integrativ; seminarul de evaluare.*

După ponderea metodelor distingem: seminarul pe baza dezbaterilor; seminarul pe baza referatelor; seminarul pe baza exercițiului.



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați cele mai frecvente forme de organizare a procesului de învățământ în universitate.
- Exemplificați situații în care este absolut necesar aplicarea tehnologiei pedagogice.

Receptare

- Explicați termenii: *tehnologie pedagogică, tehnologie educațională, strategie didactică, seminar universitar, curs universitar.*
- Comparați cursul universitar cu seminarul universitar.

Exprimare

- Explicați relația dintre cursul universitar și seminarul universitar.
- Stabiliți rolul formelor de organizare a procesului de învățământ în dezvoltarea personalității.

Algoritmizare

- Alcătuiți o schemă a tehnologiei didactice, explicând relația dintre componentele ei.

Transfer

- Propuneți o structură a seminarului universitar, axându-vă pe o temă concretă.



Bibliografie

1. Bocoș M. Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 1996.
2. Bunăiașu Cl. Seminarul didactic universitar. Craiova: Editura Universitaria, 2005, 208p.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006
4. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Editura Polirom, 2008
5. Didactica universitară: studii și experiențe (coord. M. Șevciuc). Ch.: CEP USM, 2011
6. Guțu Vl., Silistraru N., Platon C. (coord. Vl. Guțu). Teoria și metodologia curriculum-ului universitar: Pedagogia universitară în dezvoltare. Ch.: Centrul Ed. al USM, 2003. – 234p.

7. Interacțiunea metodelor în învățământul superior (coor. N. Silistraru), Ghid metodologic. Ch., 2010
8. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995.
9. Joița E. Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică, B.: EDP, 1998.
10. Neacșu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. B., 2006
11. Negură I., Papuc L., Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Ch., 2000. 175 p.
12. Patrașcu D. etc. Manual formarea profesorilor, Ch.: Taxis, 1999, 108 p.
13. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Ch, 2005
14. Silistraru N. Seminarul universitar, în Analele universității de Stat din Moldova, Ch.: Editura USM, 2003
15. Vali I., Aspecte teoretice și practice ale seminarului de pedagogie. Tip. Universitatea din Craiova, 2003. 137 p.
16. Șaptefrați L. Metode participative de instruire. Îndrumări metodice. Ch. AAP, 2002. 52p.

VIII. Managementul educațional

Unități de conținut:

- 8.1. Delimitări conceptuale despre managementul educațional
- 8.2. Funcțiile manageriale ale directorului
- 8.3. Managerul școlar
- 8.4. Niveluri ale conducerii învățământului

Obiectivele preconizate

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să caracterizeze funcțiile managementului educațional;
- să comenteze principiile managementului educațional;
- să argumenteze rolul managementului educațional în activitatea educațională.

→ **Cuvinte-cheie:** *management educațional, funcții ale managementului educațional, principii ale managementului educațional, roluri manageriale, stiluri manageriale, competente manageriale.*

8.1. Delimitări conceptuale despre managementul educațional

În Republica Moldova problematica managementului educațional se plasează tot mai insistent în vizorul investigațiilor științifice, începând cu anii 1990 și ia amploare către 1996.

Una dintre primele lucrări autohtone în managementul educațional, care abordează problema la nivelul învățământului preuniversitar este elaborată de D. Patrașcu., după care cercetătorul continuă abordarea problematicii managementului pedagogic prin prisma activității organizațional-pedagogice a managerului școlar, conturând și esențializând specificul activității managerului din sistemul de învățământ, susține V. Andrițchi [1, p.27].

Managementul educațional (pedagogic) este activitatea psihosocială de conducere superioară a unui sistem de învățământ. Această activitate trebuie să abordeze eficient: *problemele globale, funcționalitatea socială de ansamblu a sistemului de învățământ, valorificarea optimă a resurselor sistemului de învățământ, problemele strategice, inovarea continuă a sistemului de învățământ* [7].

Elaborarea conceptului de management pedagogic presupune respectarea a două condiții metodologice: prelucrarea informației de la alte științe socio-umane care analizează activitatea de management; managementul școlar este un cadru de lucru didactic care pune în funcțiune programul managerial, conduce personalul didactic și administrativ în scopul susținerii eficienței procesului instructiv-educativ.

S. Cristea afirmă că *managementul educațional* reprezintă, pe de o parte, o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, iar, pe de altă parte, un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare [7].

În opinia lui Vl. Pâslaru *managementul educațional* corespunde principiilor fundamentale ale educației moderne.

Obiectul de studiu al managementului educațional ca știință reprezintă totalitatea relațiilor manageriale ce apar în procesul activității între manageri, specialiști, personal administrativ [4].

Sorin Cristea evidențiază următoarele principii ale managementului educațional [6]:

- *principiul conducerii globale, optime și strategice a sistemului și procesului de învățământ* - acesta asigură subordonarea funcțională și structurală a imperativelor administrative, reproductive, executive, care abordează doar problemele curente sau individuale, oportuniste sau adaptive ale sistemului și procesului de învățământ;

- *principiul conducerii eficiente a sistemului și procesului de învățământ* prin acțiuni de informare – evaluare - comunicare managerială, care vizează perfecționarea continuă a politicilor educaționale la nivel global, teritorial, local;

- *principiul conducerii superioare a sistemului și procesului de învățământ* vizează interdependența funcțiilor și a structurilor asumate la nivel social. Respectarea sa asigură atât proiectarea corectă a structurilor instituționale, cât și selectarea corectă a managerilor;

- *principiul conducerii complexe a sistemului și procesului de învățământ*, vizează interdependența funcțiilor și a structurilor manageriale asumate la nivel social. El exprimă caracterul unitar al conducerii manageriale, care stimulează permanent raporturile de interdependență și de complementaritate pedagogică dintre:

1. funcțiile și structurile manageriale de planificare-organizare; orientare-îndrumare; reglare-autoreglare ale sistemului și procesului de învățământ;

2. acțiunile manageriale de informare – evaluare - comunicare a deciziei în legătură cu starea sistemului și a procesului de învățământ.

Managementului educațional reprezintă o treaptă metodologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă a activității de formare și dezvoltare a personalității umane, la nivelul sistemului de învățământ.

Cercetătoarea V. Cojocaru [4] enumără 7 principii pe care ar trebui să se orienteze dificilul proces în sistemul de învățământ:

1. *Principiul respectului* – fără o autentică prețuire a elevului, a cadrelor didactice, a spiritului legii, a valorii muncii, a managementului de la nivelul supraordonat sau subordonat nu se poate proiecta și finaliza un act de management reușit.

2. Pe când *principiul autonomiei manageriale*, al relativei independente, în luarea și aplicarea deciziilor se combină util cu principiul unității manageriale, al plasării fiecărui act managerial din perspectiva unui management democratic, al unei macrostructuri în care ne includem și de care trebuie să ținem cont.

3. *Principiul unității manageriale*, se referă la instituțiile de învățământ care dispun de o macrostructură bine organizată.

4. *Principiul responsabilității* – constă în implicarea fiecărui cadru didactic cu funcție de manager la aprobarea actelor și luarea deciziilor care vizează oamenii, elevii în devenire, colegii, etc.

5. *Principiul descentralizării*, în baza căruia, în funcție de condițiile reale, se poate lua o hotărâre pe loc, fără a cere permisiunea și fără a aștepta intervenții de la alți factori decizionali. Aceasta este ceea ce conduce la un profil moral, autentic și totodată asigură respectarea principiului autorității.

6. *Principiul inițiativei* capacitatea de a lua decizii din propria inițiativă.

7. *Principiul funcțiilor managementului educațional* se abordează prin respectarea funcțiilor de către managerii școlari.

8.2. Funcțiile manageriale ale directorului

Se deosebesc următoarele funcții ale procesului managerial [4]: *planificarea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul*.

Planificarea stabilește locul instituției de învățământ. Ea include organigrama fiecărei instituții de învățământ. Prin ea managerul își reprezintă activitatea. Se stabilește un plan managerial și se decide ce se face, cum se va face și cine o va face. Planificarea decide: *obiectivele stabilite, strategiile optime, resursele necesare, mecanismul de control, planul de activitate* etc. În elaborarea planului anual se deosebesc două etape:

- analiza efectuării tuturor compartimentelor programului educativ și instructiv;
- analiza dificultăților întâlnite de colaboratori.

Organizarea asigură în mod metodic, ordonat, chibzuit și disciplinat forțele și mijloacele umane, materiale și financiare pentru obținerea eficienței educative în învățământ. Această funcție presupune organizarea tuturor activităților educative, școlare, extrașcolare, preșcolare și extrapreșcolare, organizarea activităților științifice.

Astfel scopul organizării este să creeze o structură, care să îndeplinească sarcinile propuse și să cuprindă relațiile ierarhice necesare.

Organizarea implică:

- determinarea activităților necesare îndeplinirii obiectivelor stabilite;
- gruparea activităților într-o anumită structură logică;
- repartizarea grupurilor de activitate pe funcții, compartimente, cadre.

Scopul structurii organizatorice este de a permite obținerea de către personalul instituției a cât mai multe performanțe.

În concluzie organizarea:

- distribuie munca și responsabilitățile în instituție;
- divizează activitățile pe unități și repartizarea lor;
- decide privind structura diferitelor poziții; funcții de natură organizatorică;
- motivează personalul pentru a-l antrena în realizarea obiectivelor;
- aplicarea diferitor stiluri manageriale;
- promovarea calității;
- găsirea modalităților de antrenare a educatului în procese decizionale.

Comanda După ce a fost proiectat planul anual și s-au trasat obiectivele, se proiectează structura organizatorică și este definitivat personalul, instituția trebuie să-și înceapă activitatea. Această misiune îi revine funcției de comandă ce presupune transmiterea sarcinilor și convingerea membrilor instituției de a fi cât mai performanți în strategia aleasă pentru realizarea obiectivelor.

Astfel, toți managerii trebuie să fie conștienți că cele mai mari probleme le abordează personalul; dorințele și atitudinile lor, comportamentul individual sau de grup, trebuie să fie luate în considerație pentru că colaboratorii să poată fi îndrumați și ajutați să execute cât mai bine sarcinile.

Comanda managerială implică motivare, un anumit stil de conlucrare cu cei angajați.

Coordonarea permite armonizarea intereselor individuale sau de grup în scopurile instituției de învățământ. Astfel această funcție se referă la aducerea la același numitor a interpretărilor respective, plasându-le în direcția realizării obiectivelor de bază ale instituției.

Controlul constă în verificarea conformității îndeplinirii a planului în funcție de instrucțiunile principale și obiectivele stabilite. Controlul are rolul de a evidenția erorile care au apărut pentru a le rectifica și a preveni apariția lor. Se realizează de la managerul superior la managerul adjunct, adică verificarea planului de lucru.

În final, managerul trebuie să verifice dacă performanța actuală corespunde celei planificate. Acest fapt este realizat prin funcția de control și reclamă trei elemente:

- stabilirea standardului informației;
- informația care indică diferențele dintre nivelul de performanță atins și cel planificat;
- acțiunea pentru a corecta abaterile care apar.

Scopul controlului este să mențină instituția în vederea realizării obiectivelor stabilite.

Pedagogul Sorin Cristea evidențiază următoarele funcții ale managementului educației [6]:

- *Funcția de planificare-organizare* – ce presupune corelarea tuturor categoriilor de resurse, începând cu cele umane și finisând cu cele materiale. Se pretează planificarea activității cu scop prospectiv și organizarea activității prin crearea de structuri și instrumente decizionale.
- *Funcția de orientare-îndrumare* a procesului educațional se referă la dimensiunea operațională a sistemului de învățământ, proiectată și realizată la nivelul activității didactice. Ea urmărește evaluarea calității procesului instructiv-educativ. Debutază cu stabilirea obiectivelor concrete ale evaluării și se finalizează cu controlul.
- *Funcția de reglare-autoreglare* a sistemului și a procesului de învățământ vizează pe de o parte, perfecționarea continuă a cadrelor didactice – realizată prin acțiunile metodice proiectate la nivel macro și microstructural, iar pe de altă parte la cercetarea activității pedagogice realizată prin inovații proiectate special pentru optimizarea continuă a activității didactice.

8.3. Managerul școlar

În ziua de azi, managerul este mai mult decât un conducător. Responsabilitățile lui țin de arta și știința de a organiza, de a pune în funcțiune, de a optimiza și de a interveni în activitatea unei instituții cu impact social major și cu un colectiv mai extins sau mai restrâns.

Datorită contextului social-cultural-politic, statutul și rolul managerului școlar a devenit unul tot mai complex. Managerul trebuie să beneficieze de o instruire potrivită, trebuie să-și asume rolul de conducător, deoarece de la el se așteaptă decizii, organizare bună, optimizare a procesului instructiv-educativ. Performanțele elevilor, precum și performanțele metodologice și profesionale ale cadrelor didactice sunt influențate de activitatea globală a managerului școlar.

Capacitatea de a conduce este dată de triungiul format din *competențe, autoritate și responsabilitatea managerială* [5]. Diferența de statut și rol între un profesor și director este una extrem de importantă, deoarece saltul de la o funcție la alta presupune o oarecare pregătire. În general, s-a constatat ca cei mai buni profesori devin cei mai buni directori, dar pentru a fi un bun director e nevoie de ceva mai mult decât o bună activitate la clasă. A conduce o clasă de elevi poate fi o performanță, dar nu una suficient de mare pentru a conduce o instituție. E nevoie de o calificare specială dobândită și prin participarea la cursuri speciale de management.

Managerul este un individ care asigură desfășurarea procesului de management, îndeplinind funcții manageriale și de execuție. El diferă prin poziția și autoritatea oficială de care dispune [7].

Trăsăturile caracteristice managerului școlar [7]:

- are o dublă profesionalizare;
- dispune de autoritate și răspundere;
- influențează comportamentul salariaților;
- dispune de cunoștințe necesare eficientizării relației cu salariații;
- suportă solicitările și stresul funcției de conducere, etc.

Managerul desfășoară o activitate specifică domeniului care corespunde profilului organizației și poziției ierarhice pe care o ocupă, având caracteristici psihologice impuse de personalitatea sa. Astfel, managerul poate fi un model pentru unii salariați, adoptă un stil propriu de conducere, dezvoltă o anumită cultură managerială etc.

Activitatea de management presupune leadership, fiind mai complexă decât caracteristicile personale ale liderului, cunoștințele acestuia, climatul din organizație și mediul de afaceri.

Leadershipul exprimă [5]:

- abilitatea unui individ de a-i determina pe alții să participe într-o anumită direcție;
- un proces de orientare a unor indivizi prin mijloace de comunicare și convingere;
- un complex de elemente care vizează încrederea în persoanele antrenate într-o anumită direcție, misiunea sistemului analizat, decizia colectivă și motivarea resurselor umane.

Puterea pe care o exercită liderul poate fi:

- legitimă, consfințită de poziția oficială pe care o ocupă în organizație;
- de recompensare, determinată de capacitatea liderului de a răsplăti salariații potrivit contribuției lor la derularea activității;
- coercitivă, bazată pe folosirea unor elemente motivaționale extrinseci negative, tip constrângere;
- a exemplului personal, atunci când liderul reușește să genereze încredere în rândul salariaților;
- informațională, când există controlul asupra deținerii și furnizării unei informații;
- profesională, asistată de abilitățile fizice și intelectuale pe care le pune în valoare în procesul muncii.

Stilul de conducere desemnează modalitatea concretă de exercitare a rolului de manager [12]. Stilul de conducere are un rol deosebit într-o organizație, cel puțin din următoarele considerente:

- influențează relațiile interpersonale dintre manager și salariați;
- are posibilitatea extinderii prin imitare la alte niveluri ierarhice;
- influențează climatul organizațional;
- determină metodele de management ce vor fi folosite.

În practica managerială se cunosc mai multe stiluri de conducere:

a) *autoritar* care impune centralizarea autorității și dictează salariaților decizii la adoptarea cărora nu au contribuit;

b) *democratic* care se bazează pe încrederea managerului în subalternii pe care îi implică în adoptarea deciziilor;

c) *liber* care se bazează pe lipsa de implicare a managerului în derularea activităților, care funcționează aproape automat, în sistem de autoreglare și influențare reciprocă.

Stilurile de conducere sunt influențate de factori: fizici, biologici, psihologici, psihosociali. Se pot deosebi diferite tipuri de manageri în cadrul organizației școlare: *managerul instituției, directorul adjunct, managerul clasei etc.*

Managerul instituției. Directorul nu este doar un manager administrativ, ci el este coordonatorul întregii activități din unitatea școlară, atât în sens administrativ, financiar-contabil, cât și în sensul instructiv-educativ. El se subordonează Direcției Generale de Învățământ, Ministerului Educației, iar într-o anumită măsură și autorităților locale. Pentru a stabili competențele unui manager trebuie a i se defini *un status* (poziția unui manager în cadrul sistemului de învățământ și a instituției școlare) și *un rol* (felul cum se comportă un manager școlar, precum și așteptările pe care le au de la el cei care-i sunt subordonați sau cei la care se subordonează).

Un director are, în calitatea lui de manager, de îndeplinit mai multe roluri: *de reprezentant al statului, de reprezentant al comunității educative, președinte al Consiliului profesoral și al Consiliului de Administrație din unitatea de învățământ, de a stabili, în conformitate cu Planul managerial scopul și obiectivele didactice; în plan financiar este ordonator de credite; decident, în contextul în care a conduce înseamnă obligatoriu a lua decizii; de organizator în spațiul școlar pe care îl administrează; mediator, fiind obligat să negocieze în rezolvarea unor situații care pot fi și conflictuale. Un alt rol al managerului școlar este cel de evaluator al activității pe care o desfășoară cadrele didactice și elevii. Principalele atribuții ale managerului (director) sunt respectarea funcțiilor managementului [12].*

Cel mai important lucru pentru un director este ca actul său managerial să fie încununat de succes. Pentru ca acest lucru să se realizeze este necesară îndeplinirea unor motivații, cum ar fi: *propunerea unor obiective raționale; abordarea problemelor în ansamblul lor; identificarea resurselor și a variantelor de soluționare a unor probleme; luarea rațională a deciziilor, alegerea variantelor organizatorice directe și economice; recunoașterea propriilor limite și greșeli precum și identificarea soluționării acestora* [10]. Desigur e necesar și o comunicare permanentă cu toți partenerii educaționali, precum și posedarea unui stil managerial adecvat.

Fiecare manager are propria sa personalitate, se manifestă într-un anume stil și e capabil de un anumit nivel de eficiență. Stilul de conducere trebuie să fie în acord cu personalitatea managerului, să fie diferențiată în

funcție de situația pe care o rezolvă, precum și de posibilitățile subalternilor. Un manager poate fi mai autoritar, altul poate fi mai participativ. Performanțele pe care le pot realiza managerii țin de nivelul lor de pregătire managerială, de capacitățile lor de efort și de disponibilitatea întregii lor personalități față de problemele concrete din comunitatea care așteaptă de la el decizii corecte, sprijin în caz de nevoie, succes în activitate.

Stilul managerial este ecuația personală pe care managerul o pune în joc în aplicarea principiilor, în prezentarea obiectivelor, în luarea deciziilor, în prevenirea și rezolvarea conflictelor.

Competențele managerului [15]:

- competențe necesare în proiectarea activității de conducere: *cunoașterea problemelor unității școlare; adoptarea principiilor și metodelor de management la specificul școlii; utilizarea eficientă a resurselor umane și materiale;*
- competențe în elaborarea deciziilor: *aplicarea tehnicii elaborării deciziilor; comunicarea, aplicarea și evaluarea deciziilor; cooperarea cu factorii implicați în conducere; prevenirea și evitarea deciziilor incorecte;*
- competențe necesare controlului și îndrumării: *stabilirea priorităților; programarea operațiunilor, a asistenților la lecții; cooperarea cu șefii de catedră și de comisii metodice; realizarea competenței a îndrumării;*
- competențe profesionale: *performanțe psihopedagogice și metodice; performanțe manageriale (aptitudini); capacitatea de inovare și de adaptare la sisteme noi;*
- trăsături de personalitate și calități morale: *temperament echilibrat, fermitate, hotărâre; responsabilitate socială, spirit de dreptate, tact în relațiile cu personalul din subordine; comportament civilizată, amabilitate, generozitate, încredere în oameni etc.*

Directorul coordonator asigură transpunerea în practică a liniei de politică educațională elaborată la nivelul central și teritorial. El se preocupă de [1]:

- aplicarea normelor legislative incluse în textele oficiale;
- de valorificarea rațională a resurselor pedagogice reale și potențiale;
- stabilirea organigramei de funcționare optimă;
- animarea și consilierea psihopedagogică și socială a colectivului;
- asumarea opțiunilor speciale în domeniul resurselor umane;
- perfecționarea deciziilor din perspectiva efectelor lor.

Obiectivul principal al directorului este priceperea și experiența în *domeniul învățământului*. El trebuie să dovedească maximum de interes pentru domeniul managerului școlar și de cunoștințe despre acesta pentru a stabili și realiza obiective strategice pe termen lung și operaționale (tactice și administrative).

Portofoliul managerului

1. *Documente personale:*

- C.V.;
- Contract managerial;
- Fișa postului;
- Fișa de autoevaluare;

2. *Documentele unității școlare:*

- Cartea de identitate a unității școlare 2013;
- Organigrama școlii 2013-2014;
- Raport privind starea învățământului 2012-2013;
- Raport de evaluare;
- Ultima inspecție tematică/ evaluarea externă probată prin documente;

3. *Documente manageriale:*

- Plan de dezvoltare instituțională 2014;
- Plan managerial al liceului 2013- 2012;
- Plan de munca pe sem I, an școlar 2013-2014;
- Plan de promovare a imaginii școlii;

4. *Parteneriate:*

- Exemple de bună practică;

5. *Biblioteca managerială;*

6. *Biblioteca juridică;*

7. *Organizarea mapei (estetica mapei, originalitatea mapei).*

Directorul adjunct, responsabil cu activitatea de perfecționare și de cercetare didactică, urmărește perfecționarea *proiectelor pedagogice*, flexibilizarea mesajelor pedagogice și instituționalizarea experimentelor ameliorative [7, p.93].

Directorul adjunct, responsabil cu orientarea și îndrumarea metodologică a procesului de învățământ își îndreaptă activitatea în instituționalizarea instrumentelor de evaluare, exersarea acestora în condiții de rigoare specifice normelor de inspecție școlară, evaluarea progreselor profesorilor și a calității raporturilor dintre profesori și elevi, profesori și comunitatea educațională locală, perfecționarea dialogului și comunicării cu cel evaluat și valorificarea rezultatelor în direcția formării continue a profesorilor.

Directorul adjunct responsabil cu problemele administrative urmărește planificarea și organizarea eficientă a resurselor pedagogice existente.

Directorul școlii coordonează activitatea directorilor adjuncți și se preocupă de ponderea factorilor care influențează calitatea procesului de învățământ.

Profesorul, managerul clasei de elevi

Profesorul, ca persoană care îndrumă, educă, învață pe cineva este o entitate foarte specială ce poate fi definită prin abordarea competențelor specifice, dintre care:

- *Competența științifică* (abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor, informație științifică selectivă, veridică, actualizată, precisă);
- *Competența psihosocială* optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă;
- *Competența managerială* gestionarea situațiilor specifice;
- *Competența psihopedagogică* – factorii necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului [13, p.73].

O primă direcție a dezvoltării culturii emoționale a profesorului, susține M. Borozan, este formarea la pedagogi a convingerii despre misiunea profesorului constructivist – de creator/constructor/explorator al propriei personalități, al personalității elevilor, a mediului de interacțiune și a carierei profesionale, rezultate din esența profesiei și carierei profesorului constructivist [3, p.59]

Profesorul conduce direct și autonom foarte multe activități, fie la nivelul microgrupului de elevi, fie la nivelul claselor, fie la nivelul școlii. El se află într-un continuu raport partenerial cu elevii din perspectiva educațională, formativă și trebuie să-și asume un set de responsabilități, având atribuții sporite la nivelul unei clase.

Rolurile pe care le îmbrățișează profesorul, în calitate de conducător, sunt multiple. Potrivit lui L. D' Hainaut rolurile pe care profesorul le poate activa și utiliza în diferite stadii și forme ale procesului didactic ar fi următoarele: *receptor și emițător al diferitelor mesaje, participant în activitățile specifice; realizator, proiectant, organizator, responsabil al unor acțiuni de decizie în selecția obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, resurselor; de sursa de informare, model de comportament, purtător de valori; de consiliere, ghidare; de apărare, protecție.*

În raport cu toate aceste roluri, profesorul e factorul cel mai interactiv la nivelul clasei, aflându-se în contact nemijlocit cu elevii. În timpul predării lecției el utilizează o anumită strategie, reușind să mențină clasa de elevi într-o situație interactivă, fiecare elev în parte și toți împreună fiind parteneri, într-un proces condus delicat și discret de către șeful de catedră. Niciodată un profesor nu intră la ora exclusiv pentru a transmite informații, ci totdeauna, chiar prin ceea ce transmite profesorul este preocupat constant de dezvoltarea și formarea personalității elevilor. Atenț fiind, profesorul intervine în situații în care elevul îl solicită, sfătuiră, îndrumând sau sancționând. El trebuie să se bucure mereu și constant de atributul obiectivității, atenț fiind că în procesul evaluării să nu discrimineze și să nu fie subiectiv. Din punct de vedere moral el este un reper, iar ca profesor specialist, impune prin ceea ce știe.

8.4. Niveluri ale conducerii învățământului

Învățământul, din perspectiva conducerii lui, are o anumită structură sau niveluri de etajare. Putem vorbi, așadar de un sistem instituțional al conducerii învățământului, între elementele acestuia existând, potrivit lui I. Jinga [9] *legături de subordonare și /sau de conlucrare în raport de atribuțiile funcționale stabilite prin lege și prin alte acte normative.*

Principiul care stă la baza sistemului instituțional al conducerii învățământului este acela al îmbinării conducerii unitare a învățământului cu autonomia locală și instituțională. Vorbind despre rostul conducerii învățământului I. Jinga crede ca acesta are drept scop realizarea funcționării corespunzătoare a întregului sistem, atât în ansamblul său, cât și la nivelul fiecărui element, adoptându-l și racordându-l neconținut la cerințele dezvoltării economice, științifice și culturale ale societății, dezvăluind și înlăturând la timp neajunsurile, obstacolele care apar în procesul realizării obiectivelor propuse.

Sistemul de învățământ este condus pe trei niveluri distincte, dar nu separate între ele. Acestea sunt:

- managementul strategic, exercitat la nivel național;
- managementul tactic, la nivel teritorial și al universităților;
- managementul operativ, specific instituțiilor de învățământ de la grădiniță și facultăți.

Între acestea exista atât legături de conducere, cât și de subordonare, în raport cu atribuțiile și cu finalitățile fiecăruia.

Managementul strategic se realizează la nivel național, grație activității unor instituții cum sunt: *Parlamentul, Guvernul și Ministerul Educației.* Legea care stabilește atribuțiile Ministerului Educației este Legea Învățământului [12].

La nivel național se stabilesc orientările, obiectivele și direcțiile întregului învățământ, în legătură directă cu finalitatea educației, dar și cu obiectivele strategice ale Guvernului și cerințele de dezvoltare economico-socială a țării. Managementul strategic nu se schimbă după conjuncturi sau modificări sezoniere. El se definește prin stabilitate, coerență și reglementări stricte. Managementul strategic implementează în învățământ politicile și strategiile de guvernare.

Managementul tactic. Acesta se realizează la nivel teritorial, precum și al universităților. Instituțiile care reglementează și asigură funcționarea procesului didactic în plan teritorial sunt direcțiile de învățământ. Atribuțiile acestora sunt stipulate în Legea Învățământului, precum și în alte acte normative cum ar fi: *Statutul Personalului Didactic, Regulamentul de Organizare și Funcționare.*

Metode manageriale sunt [15]:

- *metode de informare și elaborare a deciziilor.* În acest scop, managerul școlar utilizează metoda observației, studiul documentelor

școlare, asistențe la lecții, referate, analize, dezbateri, dări de seamă, seminare etc.;

- *metode de activizare* în scopul participării personalului didactic la procesul managerial: explicația, convorbirea, convingerea, observația critică și autocritică, exemplul, sugestia, îndemnul, lauda, aprobarea, dezaprobarea etc. ;

- *metode de stimulare a inițiativei și a creativității*: brainstorming-ul, dezbateră liberă, analogia, fuzionarea mai multor idei etc.;

- *metode operative* se referă la conducerea prin obiective precise, la procesele administrative și bugetare. Valorificarea experienței de conducere exercitată la diferența nivelului sistemului și ale procedurii de învățare, în calitate de profesor, de specialist, profesor-diriginte, profesor-metodist, profesor-consilier, profesor - cercetător, profesor - director, profesor - inspector etc.

Conducerea managerială a sistemului învățământului solicită prezența cadrului didactic, care este susținută social, din punct de vedere epistemic și etic. *Epistemic* (ce ține de cunoaștere) - cadrul didactic are calitatea de factor de decizie, implicat în proiectarea și realizarea unui ciclu managerial complet, bazat pe informare, evaluare și comunicare a rezolvării. *Etic* - prezența cadrului didactic în funcție de conducere este determinată de experiența acumulată de acesta în cadrul programului de învățământ.

Cadrele didactice reprezintă o resursă managerială inepuizabilă valorificată la scara socială a sistemului și programului de învățământ.

Practica managementului pedagogic solicită valorificarea experienței de conducere, exercitată de cadrele didactice la diferite niveluri ale sistemului:

- educator, învățător, profesor - conduce activități didactice la nivelul unui colectiv;

- profesor-diriginte - conduce activități educative la nivelul clasei;

- profesor-logoped - conduce procese de dezvoltare a limbajului copiilor;

- profesor-metodist - conduce activitatea metodică;

- profesor-director - conduce activități de diferite tipuri, proiectate și realizate la nivel național;

- profesor-cercetător;

- profesor-demnitar al comisii de specialitate - conducere globală a sistemului de învățământ conform liniei de politică educațională elaborată și susținută la nivel macrostructural.

Activitatea didactică implică emoționalitatea specifică fiind, în esență, o muncă emoțională ce necesită gestionarea eficace a energiei emoționale, autoinducerea în conduita deontologică a unor trăiri emoționale constructive și menținerea unei prezențe afective ce ar produce o stare de spirit favorizantă comunicării pedagogice [3, p.160].

Tehnica elaborării deciziei are următoarele etape:

- stabilirea problemei de rezolvat;
- culegerea informației;
- analiza informației;
- elaborarea deciziei;
- comunicarea deciziei;
- aplicarea deciziei;
- evaluarea eficienței acesteia.

Fiecare dintre noi este manager într-o anumită situație, ceea ce rezultă că toți suntem manageri.



Activități de reflecție:

Evocare

- Amintește-ți ce înseamnă managementul educațional.
- Exemplifică situații în care se realizează activitatea de management educațional.

Receptare

- Explică termenii: *management educațional*, *manager școlar*.

Exprimare

- Comentați funcțiile managementului educațional.
- Caracterizați nivelurile sistemului de învățământ.

Algoritmizare

- Alcătuiți o organigramă a procesului de învățământ.

Transfer

- Propuneți soluții pentru conducerea eficientă a instituției de învățământ în care activați.



Bibliografie:

1. Andrișchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Ch.: Print Caro, 2012
2. Baciuc S. Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Ch.: Editura Știința, 2007, p. 55.
3. Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Ch., 2012, 240 p
4. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Ch.: Editura Lumina, 2004. 334 p.
5. Cojocariu Venera – Mihaela. Introducere în managementul educației, B.: Editura Didactică și Pedagogică, 2004

6. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educației. B. Editura Didactică și Pedagogică. R.A., 1995;
7. Cristea S. Managementul organizației școlare, B.: Editura Didactică și Pedagogică R.A. 1996;
8. Dragomir M., Pleșa A., Breaz M. Mic dicționar de management educațional. Centrul Regional de dezvoltare și Inovare a Resurselor din Învățământ. B.: Editura Hiperborea, 2001
9. Jinga I. Managementul învățământului. B.: Editura Aldin, 2001;
10. Joița E. Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială. Craiova: Editura „Gheorghe Cârțu Alexandru”, 1995;
11. Joița E. Management educațional. Iași: Editura Polirom, 2000
12. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. Managementul educațional preuniversitar. Ch.: Editura ARC, 1997, 383 p.
13. Patrașcu D., Botnaru T. Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie, Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2006
14. Patrașcu D., Garștea R. Fantasma mentalității, Ch.: Î.S.F.E.-P. „Tipografia centrală, 2011
15. Voicu, M., Rusu, C. ABC – ul comunicării manageriale. Brăila: Ed. Danubius, 1998

IX. Managementul calității în învățământul superior

Unități de conținut:

- 9.1. Conceptul de management al calității
- 9.2. Calitatea în învățământul superior
- 9.3. Modele de management al calității în învățământul superior
- 9.4. Sistemul de Management al Calității

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să caracterizeze calitatea în învățământul superior;
- să comenteze modelele de management al calității în învățământul superior;
- să argumenteze rolul sistemului de management al calității în activitatea educațională.

➔ **Cuvinte-cheie:** *management al calității, modele de management al calității, sistemul de management al calității.*

9.1. Conceptul de management al calității

Știința managementului calității s-a format în condițiile revoluției tehnico-științifice, atunci când pentru soluționarea problemelor multiple ale calității nu puteau fi valabile metodele tradiționale, sporadice, acțiunile întâmplătoare. Obiectul ei de cercetare sunt legitățile managementului calității ca fenomene tehnice și social-economice. Ea studiază diferite aspecte ale calității: tehnice, organizatorice, economice, social- psihologice [7, p.116].

Managementul calității înseamnă evaluarea reală a potențialului și îmbunătățirea performanței, nu crearea unei impresii bune în contextul mediului extern al organizației.

Managementul calității este un ansamblu de activități, parte componentă a unui management de calitate, orientate de a ține sub control o instituție de învățământ superior din perspectiva strategiei calității [2].

Este binevenită opinia lui V. I. Belobraghincare definește managementul calității ca proces orientat și coordonat de acțiuni asupra obiectelor, mijloacelor, sistemelor și complexelor de sisteme, colectivelor și salariaților, care asigură obținerea calității înalte și a stabilității relative sociale [apud V. Crudu, 7, p.117].

Îmbinând aceste două abordări, propunem următoarea definiție a calității instituției de învățământ superior—*competența de a satisface anumite necesități/cerințe curente și viitoare ale clienților direcți și*

indirecți de servicii educaționale și științifice, precum și prevederile standardelor de calitate [2].

Teoria managementului calității în domeniul învățământului trebuie aplicată din perspectiva:

- interacțiunii metodologiei, tehnologiei și tipologiei managementului calității;
- interacțiunii componentelor teoretici fundamentali al teoriei generale a managementului calității.

9.2. Calitatea în învățământul superior

Calitatea devine cea mai bună direcție de investire a mijloacelor pentru a amplifica poziția întreprinderilor și organizațiilor, inclusiv a instituțiilor de învățământ, atât pe piața internă, cât și cea internațională, ceea ce explică creșterea, fără precedent, a atenției asupra problemelor legate de ea în toată lumea. Conceptul de „calitate” obține un conținut nou, managementul calității devine un proces de sistem, iar managementul, din punct de vedere al calității, capătă un caracter global.

Calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor de valoare a unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoile afirmate sau implicite ale clienților [2].

Calitatea unei universități este măsura în care produsele și activitatea ei satisfac cerințele și așteptările clienților și partenerilor ei interni și externi.

Scopul învățământului superior este de a schimba studentul ca personalitate, ca nivel de cunoștințe, abilități, competențe, dezvoltându-i capacitatea de autoinstruire.

Instituția de învățământ superior are datoria de a asigura predarea – învățarea - evaluarea de calitate pentru a contribui la dezvoltarea personală și profesională a studenților, la bunăstarea societății și dezvoltarea sa durabilă [8].

Calitatea procesului educațional nu se poate aprecia numai prin calculul unor indicatori cantitativi, de genul: nr. de studenți/cadru universitar, capacitatea sălilor de lectură, a laboratoarelor, a bibliotecilor etc., existând în acest domeniu o serie de indicatori specifici, printre care se pot enumera: *competența academică și psihopedagogică a cadrelor universitare, capacitatea de a satisface nevoile și cererea socială, aspectele morale ale activității universității; satisfacția studenților; responsabilitatea culturală, etică și socială a universității; condițiile de angajare și de lucru oferite personalului; mobilitatea academică etc.* [2].

1. *Calitatea rezultatului serviciilor educaționale* se manifestă prin *calitatea universității*, care este determinată, pe de o parte, de *calitatea mediului educațional*, iar pe de altă parte, de *calitatea managementului cunoștințelor conform programelor de învățământ*. Pe lângă aceasta, calitatea programelor de învățământ și atributele acesteia: interne

(oportunități de angajare și de creștere profesională) și externe (rating-ul, prestigiul universității, recunoașterea ei socială), au o valoare pentru clientul serviciilor educaționale.

2. *Calitatea managementului cunoștințelor conform programelor de învățământ*, în primul rând, are valoare pentru universitate. Ea stabilește condițiile de formare și de asigurare a calității programelor de învățământ ale universității. Calitatea universității depinde de mai mulți factori, vezi figura 9.1.

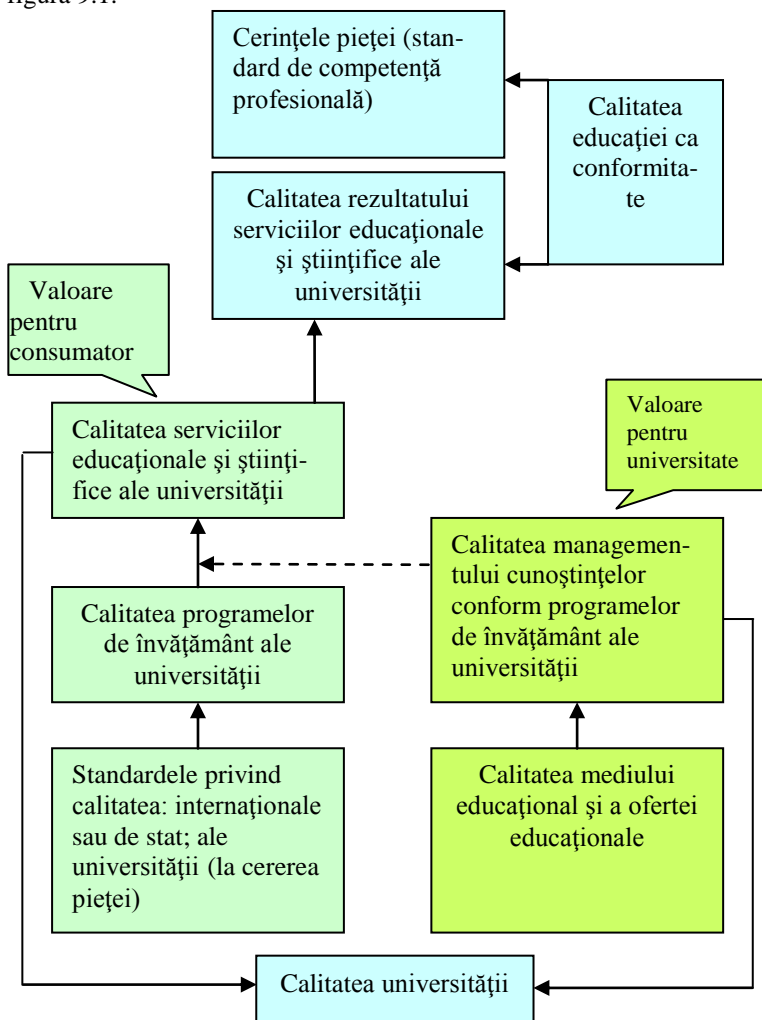


Fig. 9.1. Corelația dintre noțiunile de „calitatea serviciilor educaționale” și „calitatea universității”

În prezent, principalele țări occidentale și-au dezvoltat sisteme de management al calității pentru învățământul superior, în conformitate cu standarde și reglementări care au fost elaborate în concordanță cu tradiția învățământului superior și cu cultura instituțională existentă la nivelul instituțiilor de învățământ superior.

9.3. Modele de management al calității în învățământul superior

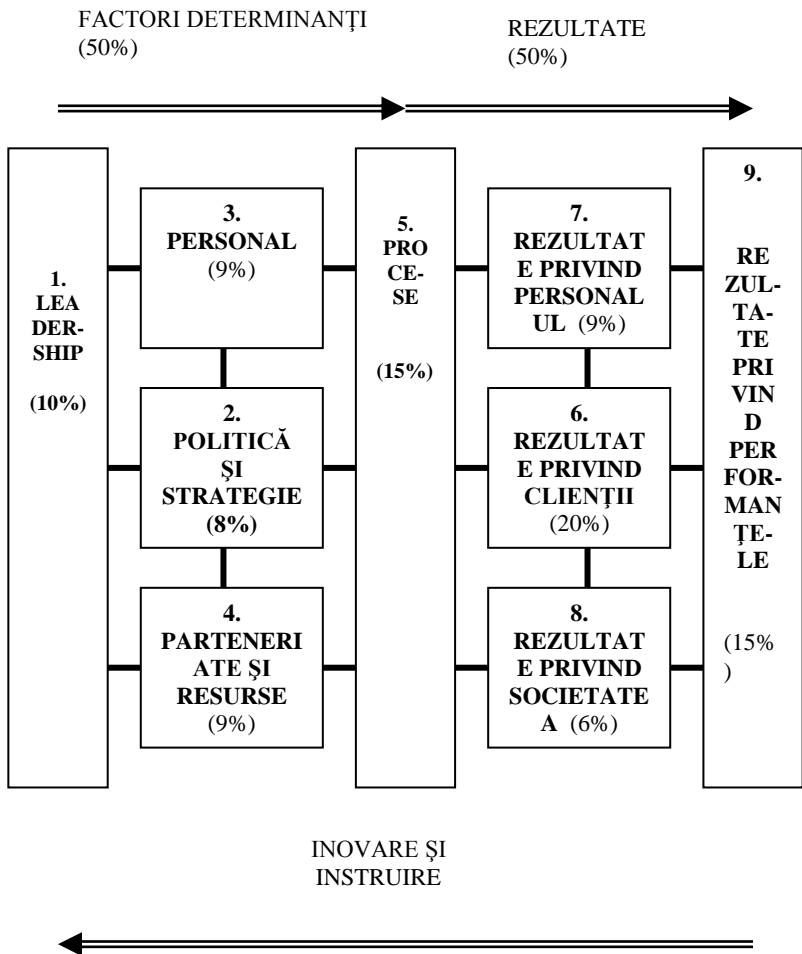
Învățământul superior din secolul XXI diferă printr-o varietate de trăsături și necesită anumite modificări în conținutul și organizarea învățământului. Unul dintre factorii obiectivi, care stimulează schimbările în sistemul de învățământ superior, este fluxul de informații ce crește rapid. Această creștere are loc într-un astfel de ritm că, vechile metode de comunicare și sistemul educațional propriu-zis nu mai pot face față acesteia. Schimbările, care, totodată, sunt observate în activitatea instituției de învățământ superior, pot avea manifestări multiple, inclusiv noile tehnologii educaționale, metode de predare, mijloace de asigurare tehnică a organizației, gestionarea și întreținerea procesului de învățământ etc., ceea ce necesită de la sistemul de management al instituției de învățământ superior o flexibilitate și mobilitate înaltă.

Calitatea în învățământ, calitatea actului educațional devine tot mai mult o preocupare care implică forțe și informații dintre cele mai diverse. Deoarece calitatea, mai ales în învățământul superior, este reglementată legal, este necesară elaborarea unei metodologii de lucru care să indice și să sprijine găsirea de soluții la probleme de orice natură. Există câteva modele.

Modelul Fundației Europene pentru Managementul Calității (EFQM)

Modelul EFQM se bazează pe *principiul* conform căruia *rezultatele excelente* privind: performanțele, clienții, personalul și societatea se obțin prin leadership, implicând politică și strategie, personal, parteneriate, resurse și procese. Prin inovare și instruire se asigură dezvoltarea și consolidarea „Factorilor determinanți” ai „Rezultatelor”.

Fig. 9.2. *Modelul european (EFQM) al excelenței*



Malcolm Baldrige Award este o distincție de calitate în SUA, care a avut ca exemplu premiul japonez Deming și care este acordată organizațiilor care fac eforturi deosebite și au succes în domeniul calității. Ea este acordată întreprinderilor de producție, de servicii și întreprinderilor mici.

Ca și concepție, după cum se poate vedea din figura de mai jos, valorile și concepțele centrale sunt organizate în șapte categorii, elementele care se examinează fiind în mare parte asemănătoare cu cele ale Premiului European Pentru Calitate.

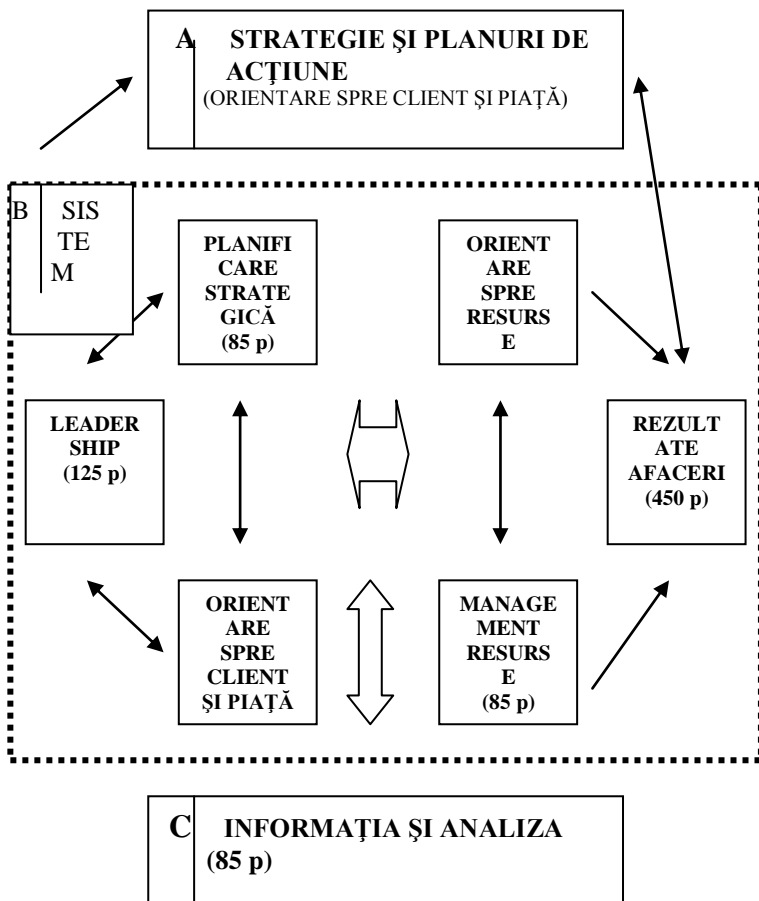


Fig. 9.3. Modelul american al excelenței

9.4. Sistemul de Management al Calității

Orice instituție de învățământ superior este responsabilă, în mod autonom, de dezvoltarea unei culturi a calității, adică a unor politici, tehnici și practici consecvent aplicate și temeinic documentate pentru obținerea acelor rezultate/performance care sunt concordante cu obiectivele fixate.

Pentru a presta servicii de calitate instituția de învățământ superior trebuie să fie preocupată de dezvoltarea unei filosofii de management axată pe Managementul Calității Totale - *un mod de conducere a unei organizații, centrat pe calitate, bazat pe participarea tuturor membrilor acesteia și care vizează un succes pe termen lung prin satisfacerea clientului, precum și avantaje pentru toți membrii organizației și pentru societate* [13].

Acesta se poate realiza doar prin elaborarea și implementarea unui Sistem de Management al Calității. SMC în organizație are ca scop *integrarea tuturor elementelor care influențează calitatea produselor și serviciilor oferite de instituția de învățământ superior*. Sistemul trebuie să fie deschis, deoarece, în caz contrariu, poate apărea efectul *entropiei*. Sistemul de management al calității se constituie din ansamblul de structuri organizatorice, responsabilități, proceduri, instrucțiuni, procese și resurse care au drept scop implementarea conducerii calității. Noi ne bazăm pe modelul propus de Standardul ISO 9001:2008 pentru a construi un SMC adaptat pentru a fi implementarea în instituția de învățământ superior.

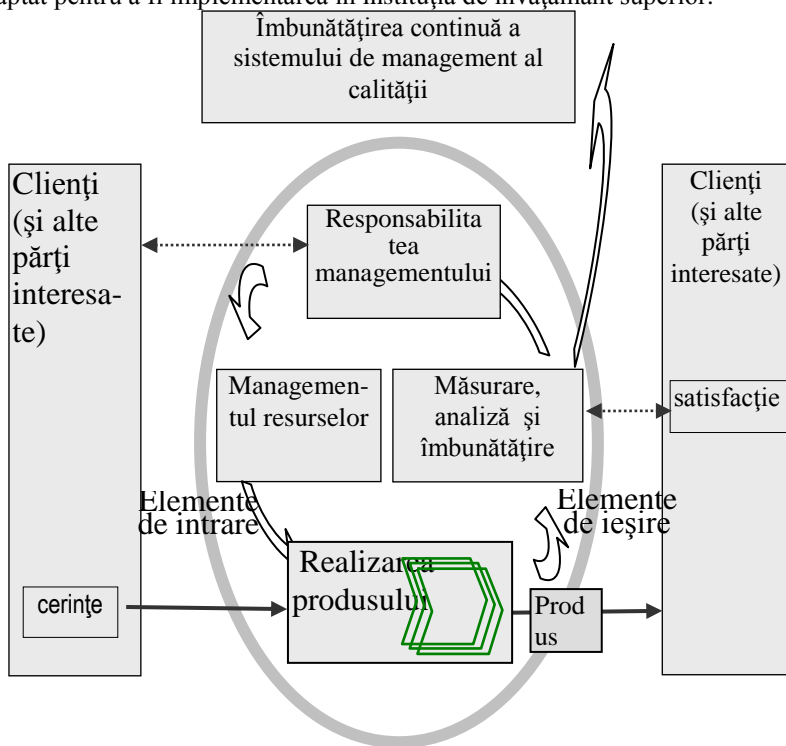


Fig. 9.4. Modelul ISO 9000:2008

Standardul de referință utilizat pentru certificarea Sistemului de management al calității al organizațiilor este ISO 9001:2008. Cerințele sale sunt structurate pe 5 capitole și sunt prezentate în continuare *într-o formă prescurtată și adaptată pentru instituția de învățământ superior*.

Activitățile desfășurate în diferite instituții de învățământ superior pentru realizarea calității sunt diferite între ele și ca urmare, nu există un sistem de management al calității unic. Un astfel de sistem trebuie dezvoltat pentru fiecare caz în parte având însă, ca elemente comune [13]:

- determinările rezultate din specificul organizației, clienți și cerințele privind calitatea produselor;
- conducerea de către managementul de vârf al organizației;
- SMC trebuie să se bazeze mai degrabă pe prevenirea erorilor și nu pe simpla detectare și corectare a acestora; se minimizează în acest fel costurile globale și cresc performanțele economice; SMC trebuie perfecționat continuu în funcție de schimbările organizatorice, modificarea reglementărilor, îmbunătățirea referențialelor, schimbarea tehnologiilor;
- SMC trebuie să asigure satisfacerea clientului și realizarea de lucrări de calitate la timp, de prima dată și în mod continuu.

În activitatea de asigurare a calității ținem cont că în orice activitate umană cel mai important este efectul obținut în urma desfășurării acesteia, susținând ideea desăvârșirii de sine a muncii și a mijloacelor de muncă, permanenta autoperfecționare a muncii care nu încetează nici în tehnica cea mai modernă.

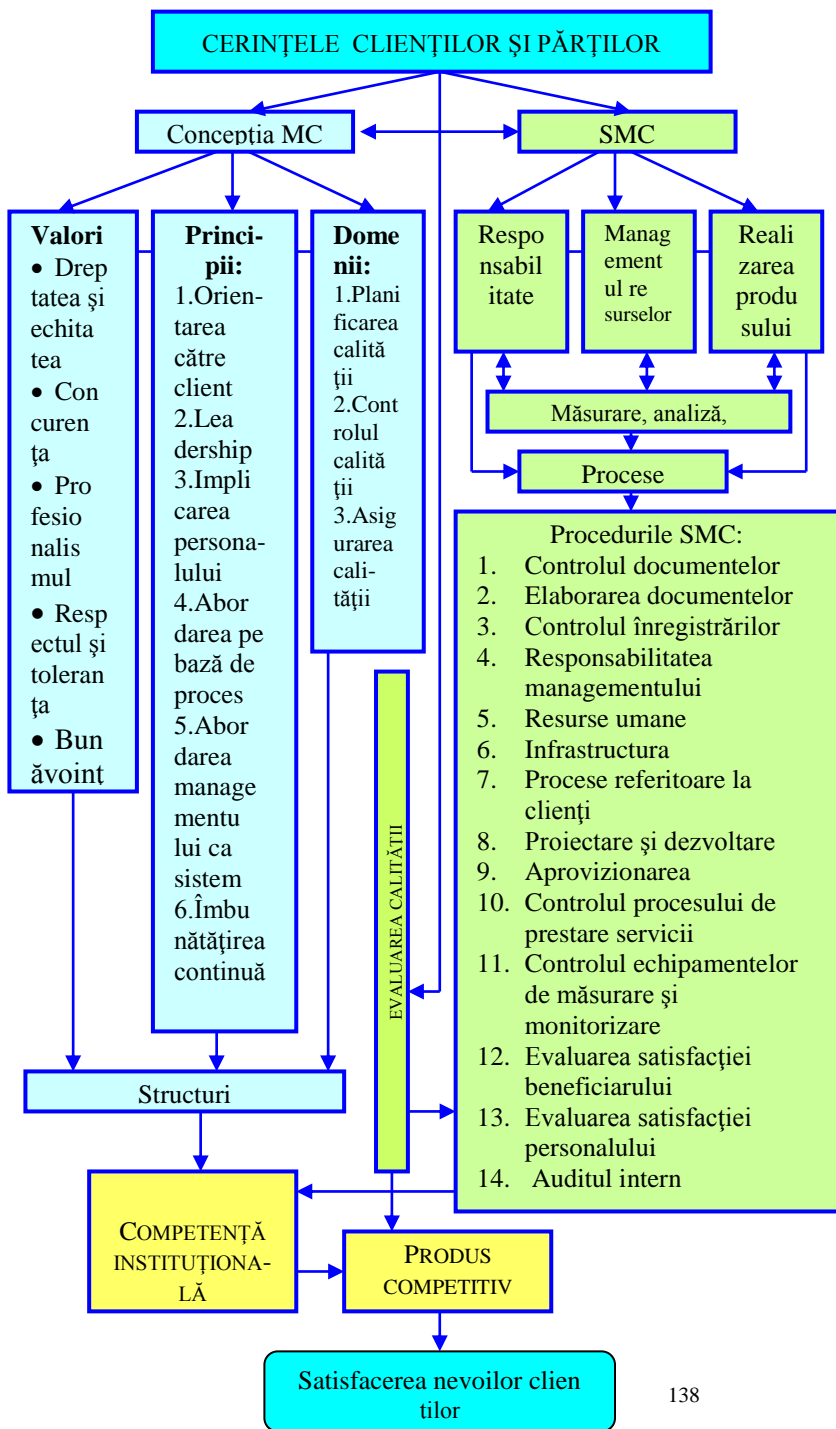


Fig. 9.5. Paradigma Managementului Calității (dr.hab S. Baciu)

9.5.Structuri organizaționale pentru Asigurarea Calității

Asigurarea calității în instituția de învățământ superior presupune modificări în structura instituției și crearea de subdiviziuni capabile să realizeze eficient această misiune. Poate fi creată următoarea structură:

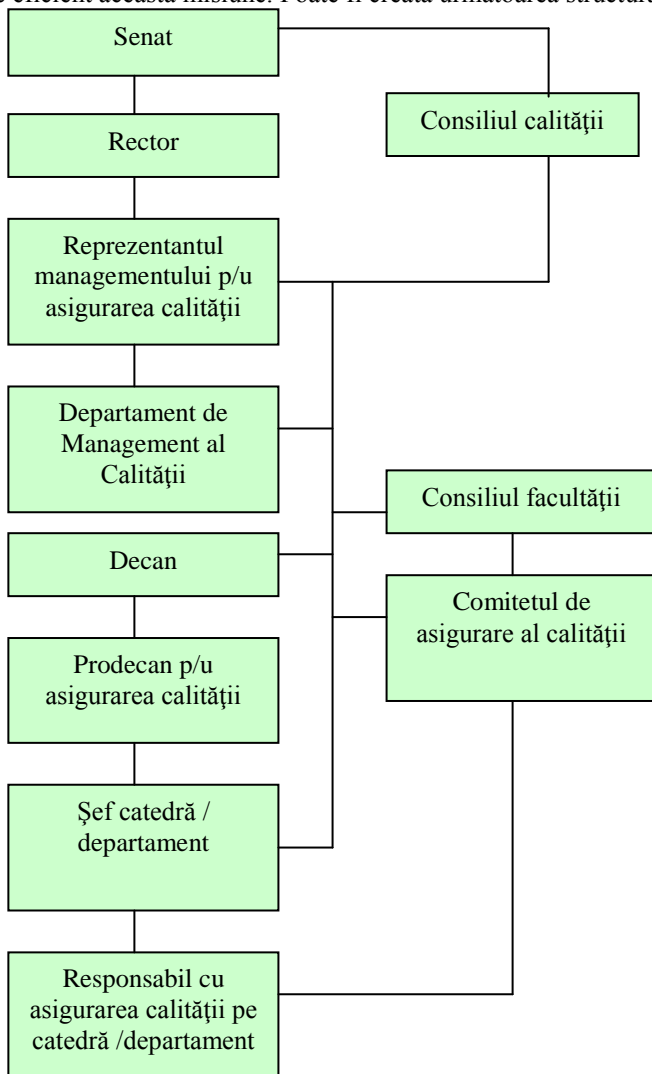


Fig. 9.6. Structura sistemul calității în instituția de învățământ superior
Consiliul Calității

Pentru coordonarea asigurării calității în *instituția de învățământ superior* la nivelul Senatului se constituie Consiliul Calității care are un rol consultativ în fundamentarea deciziilor cu privire la politica și obiectivele instituției de învățământ superior referitoare la calitate. Consiliul este format din șapte membri și este coordonat de către Rector, în calitate de președinte.

Membrii Consiliului Calității sunt personalități de valoare care s-au remarcat prin obținerea de performanțe profesionale.

Se vor include în Consiliul Calității și studenți cu rezultate foarte bune în învățare, care va avea următoarele atribuții [2]:

a) coordonează aplicarea documentației sistemului de management al calității (manualul calității, procedurile și instrucțiunile interne, schemele proceselor, formularele de control și înregistrări) elaborate conform cerințelor standardului ISO 9001:2008 „Sisteme de management al calității. Cerințe”;

b) coordonează aplicarea procedurilor de evaluare și de asigurare a calității, aprobate de către Rector în instituția de învățământ superior;

c) elaborează anual un „Raport de evaluare internă” privind calitatea serviciilor educaționale și de cercetare din instituția de învățământ superior care este prezentat în fața Senatului. Acest raport este adus la cunoștința clienților și celorlalte părți interesate, prin afișare sau prin publicare;

d) elaborează propuneri de îmbunătățire a calității serviciilor educaționale și de cercetare științifică;

e) răspunde de implementarea hotărârilor Senatului cu privire la asigurarea calității serviciilor educaționale și de cercetare științifică;

f) cooperează cu organele abilitate care asigură evaluarea externă a calității serviciilor educaționale și de cercetare științifică.

Departamentul de Management al Calității

Pentru a implementa politica și obiectivele referitoare la calitate în instituția de învățământ superior se formează Departamentul Management al Calității, care va avea următoarele atribuții:

a) elaborarea procedurilor și regulamentelor interne aferente fiecărui proces /subproces, stabilirea parametrilor de control a proceselor și a necesităților de înregistrare și monitorizare a acestor parametri (formulare de control și înregistrare) și, la final, elaborarea Manualului sistemului de management al calității;

b) elaborează și înaintează propuneri privind perfecționarea documentației sistemului de management al calității (manualul calității, procedurile și instrucțiunile interne, schemele proceselor, formularele de control și înregistrări) elaborate conform cerințelor standardului ISO 9001:2008 „Sisteme de management al calității. Cerințe”;

c) elaborează planuri strategice pe termen de cinci ani și planuri anuale operaționale privind măsurile de îmbunătățire a calității;

d) aplică în mod consecvent metodologia de asigurare a calității în educație;

e) coordonează și susține logistic activitățile Comitetelor Facultăților pentru Asigurarea Calității;

f) implică toți membrii comunității universitare în activitățile de asigurare a calității;

g) elaborează anual, la sfârșitul fiecărui an universitar, un raport privind starea calității procesului de instruire și educare, a cercetării în baza căruia se întocmește raportul de evaluare internă;

h) elaborează propria bază de date și informații privind calitatea serviciilor educaționale furnizate;

i) cooperează activ cu instituțiile care au atribuții reglementate cu privire la asigurarea calității în educație din țară și cu agenții sau alte instituții similare din străinătate;

j) elaborează anual, la sfârșitul fiecărui an universitar, un raport de audit privind conformitatea sistemului de management al calității în corespundere cu cerințele standardului ISO 9001:2008.

Principalele proceduri vor descrie următoarele procese:

- responsabilitatea managementului;
- controlul documentelor și datelor;
- procesul de producere/prestare servicii și planurile calității;
- controlul aprovizionării;
- satisfacția clienților;
- controlul produsului/serviciului neconform;
- auditul intern;
- evaluarea și pregătirea profesională a angajaților;
- acțiuni corective și preventive, și altele.

Comitetul Facultății pentru Asigurarea Calității

În fiecare facultate, Consiliul facultății va numi un Comitet al Facultății pentru Asigurarea Calității, condus de decan. Comitetul va fi compus din cadre didactice performante (obligatoriu câte un membru de la fiecare subdiviziune) și studenți cu rezultate deosebite. Activitatea Comitetelor este asistată logistic de către Departamentul de Management al Calității. Comitetul Facultății pentru Asigurarea Calității va avea următoarele atribuții [3]:

a) elaborează planuri anuale privind măsurile de îmbunătățire a calității;

b) aplică planurile de asigurare a calității aprobate de Consiliul facultății;

c) dezvoltă o cultură instituțională a calității în care implică toți membrii comunității academice din facultate;

d) elaborează anual un raport privind starea calității predării, învățării și cercetării în facultate, și o trimite spre informare Senatului, după dezbateră în Consiliul facultății și după informarea tuturor membrilor comunității academice din facultate;

e) evaluează calitatea activității fiecărui cadru didactic, la intervale de maximum cinci ani, în coordonare cu Departamentul Management al Calității;

f) elaborează propria bază de date și informații privind calitatea învățării, predării și cercetării la specializările oferite.

Activitățile acestor structuri instituționale trebuie să asigure calitatea serviciilor educaționale centrate pe rezultatele învățării, rezultate exprimate în termeni de cunoștințe, competențe profesionale, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea unui nivel de învățământ, respectiv a unui program de studiu. Realizarea acestui deziderat prin:

a) calitatea sistemului educațional din instituția de învățământ superior care este demonstrată de eficiența educațională, care constă în mobilizarea de resurse interne și externe cu scopul de a determina studenții să obțină rezultate cât mai bune în învățare, relevante pentru lumea viitoarelor lor ocupații și compatibile cu lumea valorilor unei societăți democratice bazată pe cunoaștere;

b) calitatea serviciilor furnizorilor interni de educație, reprezentați de facultăți și departamente/catedre, care este demonstrată de capacitatea de organizare internă, de infrastructura disponibilă și de practicile de afirmare a unității, respectivelor subdiviziuni care învață permanent pentru a îndeplini obiectivele educaționale ce le sunt specifice;

c) calitatea procesului de instruire și de educare a studenților care este demonstrată de rezultatele învățării, pe bază aplicării metodologiei de dezvoltare a curriculumului, a metodelor de predare și învățare, a evaluării, examinării și certificării [7].

Studenții trebuie implicați activ în asigurarea calității serviciilor educaționale în rol de clienți interni și externi ai instituției de învățământ superior.



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați agenții educaționali care asigură sistemul de calitate al instituției de învățământ superior.

Receptare

- Explicați noțiunile: *calitate*, *calitatea instituției*, *sistemul calității de management*.

- Analizați sistemul calității în instituția de învățământ superior, referindu-vă la componentele de bază.

Exprimare

- Comentați *Modelul ISO 9000:2008*

- Argumentați rolul managementului calității în dezvoltarea profesională a masterandului.

Algoritmizare

- Elaborați un model al managementului calității în instituția de învățământ în care activați/studiați.

Transfer

- Propuneți soluții de ameliorare a managementului calității din învățământul superior.



Bibliografie:

1. Baci S. Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Ch.: Editura Știința, 2007. p. 55.
2. Baci S. Managementului calității în învățământul superior. Ch., 2010. 188 p.
3. Bolboceanu A. Viziunea comunității academice asupra calității învățământului superior în Republica Moldova. Institutul de Politici Publice. Ch., 2008
4. Cojocaru V. Managementul Educațional. Ch. Editura Cartea Moldovei, 2007, 264 p.
5. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior, Ch.: Editura Pontos, 2010, 265 p.
6. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Ch., 2007.
7. Crudu V., Patrașcu D. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare. Management-tehnologii-metodologii-evaluare. Ch.:Gunivas, 2007
8. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educației. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 1995;
9. Cristea S. Managementul organizației școlare. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
10. Jinga I. Managementul învățământului. B.: Editura Aldin, 2001;
11. Joița E. Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială. Craiova: Editura „Gheorghe Cârțu Alexandru”, 1995;
12. Joița E. Management educațional. Iași: Polirom, 2000
13. Luca G. P. Management general. Iași: Editura Fundației „Chemarea”, 1993
14. Șavga L., Maleca T., etc. Concepția sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ superior. Ch.: Editura ASEM, 2006

X. Evaluarea în contextul învățământului superior

Unități de conținut:

- 10.1. Termeni operaționali ai conceptului de evaluare
- 10.2. Tipurile de evaluare în învățământul superior
- 10.3. Metode de evaluare în învățământul superior
- 10.4. Evaluarea competențelor

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele – cheie;
- să utilizeze conceptele – cheie în diverse situații de instruire;
- să explice funcțiile evaluării;
- să compare evaluarea tradițională cu evaluarea modernă;
- să caracterizeze tipurile de evaluare conform domeniilor;
- să comenteze metodele de evaluare;
- să argumenteze rolul evaluării în procesul instructiv-educativ.

⇒ **Cuvinte-cheie:** *evaluare, funcții ale evaluării, tipuri de evaluare, activitate evaluativă, docimologie, strategii de evaluare, evaluarea competențelor.*

10.1. Termeni operaționali ai conceptului de evaluare

Analiza coordonatelor evolutive care au marcat trecerea de la docimologie la teoria evaluării a reprezentat tranziția de la examinare și notare la înțelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării, integrată organic în procesul didactic. Noua teorie a evaluării pune accent pe [12, p.19]:

- probleme de valoare și pe emiterea judecății de valoare;
 - funcția educativă a evaluării;
 - are funcție de feed-back, retroacțiune;
 - este parte integrantă a procesului pedagogic;
 - are rol de intervenție formativă, în sens de dezvoltare sau perfecționare a procesului de instruire;
 - are în principal funcții de ameliorare și de optimizare a predării și învățării.
- Tabelul 10.1. Conceptele evaluării (selectate de dr. conf., M. Marin)

<i>Docimologie</i> – știința despre evaluare.		<i>Docimantică</i> – tehnica desfășurării probelor.		<i>Doxologie</i> – studierea rolului evaluării.			
<i>Standarde de performanță</i> – norme evaluative la nivel macroeducațional, cerințe globale ale educației în termeni de competențe.		<i>Indicatori de performanță</i> – sisteme de referință deduse din standarde, în raport cu discipline și tipuri de activități.		<i>Descriptori de performanță</i> – enunțuri normativ-valorice care circumscriu activități și performanțe probate de elevi.			
<i>Ce poate fi evaluat</i>							
Cunoștințele acumulate și integrate		Capacitățile de operare și aplicare a cunoștințelor		Dezvoltarea capacităților intelectuale. Progresul		Conduite și trăsături de personalitate	
<i>Instrumentarul de evaluare</i>							
Standard de evaluare	Obiectiv de evaluare	Matrice de specificații	Item	Barem analitic		Grilă de notare	
<i>În raport cu procesul de instruire</i>							
Test		Pretest		Retest		Posttest	
<i>În raport cu forma de evaluare</i>							
Oral		Scris			Practic		
<i>În raport cu obiectivul procedurii de evaluare</i>							
Test de învățare	Test de discriminare	Test de	Test de randament	Test de redare	Test de prelucrare	Test cu limită de	Test cu limită de

		vitează			creativă	întindere în spațiu	întindere în timp
<i>Domenii ale evaluării</i>							
Evaluarea sistemului	Evaluarea instituției		Evaluarea curriculumului		Evaluarea profesorilor		Evaluarea elevilor
<i>Paradigmele docimologice</i>							
Evaluarea comparativă		Evaluarea criterială		Evaluarea corectivă		Evaluarea formatoare	
<i>După momentul evaluării</i>							
Evaluarea inițială		Evaluarea formativă / continuă			Evaluarea sumativă / finală		
<i>După domeniul psihocomportamental</i>							
Cognitiv			Psihomotor		Socioafectiv		
<i>După situația de evaluare</i>							
Evaluarea în circumstanțe naturale			Evaluarea specifică			Evaluarea autentică	
<i>După funcția dominantă</i>							
Evaluarea constatativă				Evaluarea predictivă			
<i>După statutul subiectului care evaluează</i>							
Evaluarea internă		Evaluarea externă		Autoevaluarea		Evaluarea reciprocă	

- *Evaluarea*-analiza informației provenite din produsele formabililor.
- *Standardul în evaluare* un element al sistemului, legat coerent de obiectivele operaționale + conținuturi și generator al obiectivelor de evaluare.

- *Obiectivul de evaluare* - o verigă în lanțul operațiunilor de organizare a oricărei forme de control în procesul educațional. Este un obiectiv formulat special pentru desfășurarea evaluării și prevede o descriere calitativă și cantitativă a operațiilor intelectuale pretinse drept dovadă de atingere a obiectivelor cursului per ansamblu sau a obiectivelor unui eveniment didactic (lucrare de laborator, seminar etc.). Obiectivul de evaluare este derivat din standardele disciplinei, concretizat prin operații intelectuale certe, solicitate în raport cu subiectul studiat.

- *Strategia de evaluare* - ordonarea metodelor utilizate, organizarea formelor de evaluare.

- *Evaluarea informală* - evaluare în care obiectivele nu sunt riguros stabilite, iar contextul este nestandardizat.

- *Evaluarea formalizată* - evaluare care presupune urmărirea unor obiective riguroase și se desfășoară într-un context standardizat.

- *Evaluarea autentică* - rezolvarea de probleme în contexte reale; valorificarea legăturii dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață.

- *Metoda de evaluare* - calea prin care i se oferă formabilului posibilitatea de a-și demonstra cunoștințele.

- *Instrumentul* - parte a metodei, prin care se concretizează opțiunea profesorului pentru testarea performanțelor.

- *Proba* - orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de profesor.

- *Specificația* - o descriere a testului (sau a unei baterii de teste), care specifică exact ce anume se cere a fi îndeplinit. Specificațiile se scriu de obicei înainte de test, dar pot suferi modificări pe parcursul creării testului, în funcție de nevoile practice.

- *Testul* - probă; materialul cu ajutorul căruia se efectuează această probă.

- *Itemul* - sarcina de lucru + formatul acesteia + răspunsul așteptat.

- *Formatul* - maniera în care se organizează materialul într-un test.

- *Premisa* - enunțul cerinței.

- *Opțiunile* - variante din care formabilul trebuie să aleagă răspunsul corect.

- *Cheia* - soluție / răspuns corect.

- *Distractorul* - soluție / răspuns greșit. Poate fi puternic sau slab.

- *Verbul de comandă* - verb care indică operația intelectuală solicitată pentru rezolvarea itemului.

- *Bateria de teste* - un set de teste pentru evaluarea diferitelor abilități, permițând o estimare globală a nivelului elevului.

- *Referențialurile de evaluare* se pot constitui din mai multe elemente:

- ✓ *Referențialuri de activități* (descrierea fizică a sarcinilor învățării, a activităților concrete);

- ✓ *Referențialuri de competențe* (descrierea componentelor psihologice care stau la temelia conduitelor expresive – abilități, atitudini etc.);

- ✓ *Referențialuri de formare* (obiectivele, conținuturile, metodele și mijloacele).

- *Standardele de performanță* – normele evaluative care sintetizează cerințele generale ale educației, redate în termeni de competențe generale, dar decelabile la nivelul proceselor și produselor educaționale;

- *Indicatorii de performanță* – sisteme referențiale mai concrete, deduse din standardele de performanță, coextensive capacităților și subcapacităților specifice unor discipline sau tipuri de activități educaționale;

- *Descriptorii de performanță* – o suită de enunțuri normativ-valorice care circumscriu activități și performanțe probate de elevi. Descriptorii corespund competențelor pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite secvențe de învățare. *Descriptorii de performanță*- criterii unitare de apreciere a performanțelor.

Ion T. Radu consideră că *acțiunea de evaluare face parte din ansamblul teoriei educației sau mai exact teoria evaluării – ca sistem de concepții, principii, tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului didactic* [13].

Evaluarea înseamnă a confrunta un ansamblu de informații cu un ansamblu de criterii, având ca scop luarea unei decizii.

Ioan Bontaș [2] susține: *evaluarea este actul didactic complex, subordonat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.*

Ioan Cerghit afirmă *a evalua înseamnă a enunța o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități* [3].

Dintre multiplele aspecte ale învățământului, ea reprezintă un ansamblu de activități în funcție de anumite intenții, care transpun datele imediate, raportându-le la o serie de funcții și scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a obține anumite date, de a oferi unele informații care permit adoptarea celor mai pertinente (după anumite criterii) decizii educaționale, ci de a perfecționa procesul educativ.

Un proces corect de evaluare trebuie să fie obiectiv, să reflecte procesul de învățare al etapei evaluate și să ofere date pentru o analiză a procesului

de învățare precedent precum și elemente de ghidare a etapei următoare. În cadrul procesului de învățământ, evaluarea trebuie să fie un instrument în procesul de învățare și nu un scop în sine. Se face pornind de la conținuturi și obiective, de la aspectul formativ și informativ al pregătirii studenților și presupune determinarea măsurii de realizare a obiectivelor instrucționale.

Evaluarea de orice fel nu trebuie să pedepsească, ci să stimuleze pentru etapa următoare a învățării. Cel care învață trebuie să înțeleagă că evaluarea are scopul de a-l informa obiectiv asupra a ceea ce mai are de învățat și nu trebuie asociată cu eșecul, sancțiunea sau controlul, ci cu posibilitatea de reflectare asupra rezultatelor, cu formarea unei imagini cât mai corecte despre sine, nu numai cu lipsurile pe care le are, dar, mai ales, cu calitățile pe care le poate valorifica și dezvolta de aici încolo.

Orice cadru didactic ar trebui să-și proiecteze evaluarea o dată cu proiectarea conținutului și să prezinte ce se așteaptă de la studenți, ce progrese vor trebui să facă: o probă care este precedată de prezentarea obiectivelor de evaluare se va dovedi mult mai eficientă decât una la care studentul nu știe la ce să se aștepte.

Aceasta trebuie proiectată cu scopul judecării stadiului de dezvoltare a achizițiilor individului, fiind o parte componentă a procesului de învățare, chiar dacă este realizată de altcineva decât cel care este implicat în procesul de predare – învățare.

I. Derșidan susține că *evaluarea didactică are astfel rolul de a măsura progresul studenților, de a întări motivația învățării, a obișnui studentul cu autoaprecierea, a regla activitatea profesorului și a studenților, a măsura felul în care este receptată informația de către studenți* [10, p.362].

Analiza procesului de evaluare face posibilă evidențierea, în fiecare act de evaluare, a următoarelor elemente:

- *subiectul evaluării*, evaluatorul (*cel ce evaluează*);
- *obiectul evaluării*: *Ce evaluăm?*
 - cunoștințe, atitudini, aptitudini, deprinderi;
 - dacă știu, dacă știu să facă, dacă știu cum să facă sau dacă știu cum vor aplica în viața reală ceea ce știu;
 - realizarea obiectivelor legate de un anumit conținut;
 - performanțele celui evaluat;
 - obiectivele propuse de către profesor;
 - obiectivele pe care și le-au propus cei evaluați;
 - curriculum școlar;
 - metodele folosite;
 - organizarea procesului de învățare;
 - serviciile pe care le oferă instituția în care se desfășoară procesul;
 - rezultatele (produsul) sau procesul în sine; etc.

- baza evaluării (*criteriul de evaluare*);
- scopul evaluării (*de ce evaluăm?*)
 - pentru îmbunătățirea performanțelor instrumentelor de evaluare;
 - pentru îmbunătățirea performanțelor celor evaluați;
 - pentru îmbunătățirea metodelor, mijloacelor și strategiilor de evaluare;
 - pentru realizarea de selecții;
 - pentru corectarea performanțelor;
 - pentru autocontrolul propriilor capacități de predare;
 - pentru identificarea deficiențelor sau disfuncționalităților la nivelul organizării unei unități educaționale;
 - pentru optimizarea conținuturilor;
- instrumentul de evaluare (*cu ce evaluăm*).

Nu este vorba numai de a stabili o judecată despre randamentul fiecăruia, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale studenților, la condițiile economice și instituționale existente etc.

Totodată evaluarea este un proces de obținere a informațiilor despre student, profesor, program sau sistem educațional în ansamblu, cu ajutorul unor instrumente de evaluare, în scopul elaborării unor judecăți de valoare care sunt raportate la criteriile propuse asupra acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri pe baza cărora se vor lua o serie de decizii (privind conținutul, metodele, strategiile, demersul sau produsul etc.).

Pe scurt, prin procesul de evaluare ne pronunțăm asupra stării unui fapt sau proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le selectăm cu ajutorul unui instrument, ce ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă.

Din alt punct de vedere evaluarea - *acțiunea de măsurare, apreciere și adoptare a deciziilor ce vizează rezultatele învățării*, adică constituie o acțiune complexă care presupune realizarea mai multor operații [9, p.153]:

- *Măsurarea* fenomenelor pe care le vizează evaluarea;
- *Interpretarea și aprecierea* datelor obținute;
- *Adoptarea deciziilor ameliorative*.

Măsurarea - demers evaluativ cantitativ, care constă în atribuirea de simboluri (cifre, litere, calificative) unor elemente care constituie obiectul măsurării (subiecți, caracteristici, însușiri). Obiectul măsurării trebuie definit în mod clar prin comportamente sau caracteristici observabile.

Exactitatea măsurării este în funcție de:

- calitatea instrumentelor utilizate (probe, teste etc.);
- gradul de adecvare a acestora în raport cu specificul fenomenelor măsurate;
- capacitatea evaluatorului de a exprima cu ajutorul numerelor ceea ce este caracteristic fenomenelor vizate.

Aprecierea presupune raportarea datelor obținute prin măsurare la un set de criterii sau de norme, în vederea emiterii unor judecăți asupra valorii rezultatelor și a elaborării concluziilor. Se estimează calitativ rezultatele măsurate prin aprecieri (de genul foarte bine, bine etc.), laude, observații critice. Calitatea aprecierii este dependentă, în mare măsură, de experiența și trăsăturile personalității evaluatorului, de gradul de pregătire docimologică a acestuia.

Decizia reprezintă concluziile desprinse din interpretarea datelor evaluării rezultatelor, mai ales, din diagnosticarea activității care a produs rezultatele constatate, precum și măsurile preconizate pentru înlăturarea neajunsurilor, în general, pentru îmbunătățirea activității în etapa următoare.

În desfășurarea procesului evaluativ, măsurarea și aprecierea capătă semnificații și coerență în funcție de metoda utilizată în susținerea acestui demers. În contextul metodologic ales pentru un anumit tip de evaluare, instrumentul în sine devine partea operațională relațională cu sarcina de lucru prin intermediul căreia studentul demonstrează abilități și capacități specifice situației de învățare sau de evaluare.

Uneori, evaluarea este raportată numai la una dintre aceste operații, mai cu seamă, la aprecierea rezultatelor și rolul decisiv îi revine valorilor. Dintre acestea pot fi diferențiate următoarele categorii:

- *valori importante pentru evaluator* (alegerea modalităților de învățare, asocierea rezultatelor învățării cu indicatori cantitativi și calitativi, posibilitățile sau dificultățile de interpretare a rezultatelor procesului evaluativ);

- *valori care sunt importante pentru cel evaluat* (recunoașterea efortului pe care cel evaluat îl investește în pregătire, identificarea poziției pe care o ocupa într-o ierarhie, modalitățile prin care rezultatele procesului evaluativ reflectă aspirațiile celui evaluat);

- *valorile care sunt importante în raport cu procesul evaluării* (ideea de obiectivitate a evaluării, capacitatea de discriminare a diferitelor tipuri de rezultate, acuratețea măsurării performanțelor, surprinderea valorii adăugate);

- *valori care sunt importante pentru societate atât pe termen lung, cât și pe termen scurt*, obținerea unor informații despre modul în care au fost valorificate investițiile făcute în educație, despre calitatea pregătirii absolvenților de pe diferite trepte ale sistemului de învățământ, posibilitatea folosirii rezultatelor evaluării ca indicator al selectării studenților pentru o nouă treaptă sau pentru integrarea lor pe piața muncii).

Instrumentul de evaluare este cel care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus, uneori reușind chiar o schimbare a modului de abordare a practicii evaluative curente sau a celei de examen.

Un rol important în desfășurarea evaluării îl au *principiile evaluării*, dintre care menționăm [14]:

- ◆ Este o activitate centrală a unui proces eficient de instruire și învățare;
- ◆ Nu poate fi separată de instruire și învățare;
- ◆ Trebuie să aibă obiective clar definite, metode și tehnici eficiente și moderne, metode de investigare și comunicare a rezultatelor pentru fiecare student;
- ◆ Să demonstreze realizarea obiectivelor curriculare;
- ◆ Să ajute profesorii să realizeze o diagnoză a progresului studenților, să adapteze activitățile propuse și acțiunile studenților la posibilitățile lor proprii;
- ◆ Să orienteze studenții în alegerea celei mai bune căi de afirmare;
- ◆ Să ajute profesorii să-și evalueze propria activitate;
- ◆ Sa furnizeze feed-back permanent.

Evaluarea îndeplinește *funcții sociale și pedagogice* [12, p.45]:

1. Analiza rezultatelor oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra învățământului ca subsistem, să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social-utile.

2. Din punct de vedere pedagogic evaluarea oferă informații referitoare la relațiile dintre componentele interne ale procesului educațional, în special, a celor *dintre profesor și student*.

Din *perspectiva profesorului* evaluarea este necesară la începutul activității, pe parcursul programului și la finalul acestuia. Ea permite cadrului didactic să:

- să culegă informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite;
- să-și explice activitatea realizată și așteptările pedagogice;
- cunoașterea procedurilor și a acțiunilor realizate, dar și a punctelor critice;
- permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje, ale dificultăților întâmpinate de subiecți.

Din *perspectiva subiectului*:

- evaluarea orientează și dirijează activitatea de învățare;
- evidențiază ce trebuie învățat și cum trebuie învățat, formând un stil de învățare;
- oferă posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor, de realizare a obiectivelor activității;
- are efecte pozitive asupra însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
- produce efecte globale pozitive;
- contribuie la formarea capacității și atitudinii de autoevaluare [14, p.68-70].

Cunoscând performanțele studenților putem aprecia dacă activitățile proiectate și-au atins scopul.

Tabelul 10.2. Funcțiile evaluării (după V Chiș.)[4]

<i>Funcțiile evaluării</i>	<i>Pentru profesor</i>	<i>Pentru student</i>
<i>Constatativă</i>	Indicator de bază al gradului de optimizare a predării și învățării	Aprecierea nivelului de pregătire atins și raportarea rezultatelor la cerințele profesorului
<i>Diagnostică</i>	Evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea subiecților; identificarea cauzelor	Interpretarea rezultatelor în termenii capacităților proprii și optimizarea autoevaluării
<i>Prognostică</i>	Anticiparea progresiei studenților; reconsiderarea strategiilor didactice	Evaluarea șanselor și optimizarea stilului de muncă, dozarea efortului
<i>Motivațională</i>	Organizarea în funcție de performanțele subiecților	Stimularea sau diminuarea efortului în funcție de dinamica rezultatelor

Specificarea prin intermediul obiectivelor operaționale. Un astfel de model pune accentul pe evidențierea unor ținte ale lecției expuse de către cadrul didactic la începutul predării. Explicitarea acestor obiective orientează întreg travaliul de învățare. Obiectivul, enunțat la începutul unei secvențe de predare, se transformă, în final, într-un reper al calității învățării. Funcția privilegiată de acest model este cea formativ-pedagogică.

Specificarea prin invocarea competențelor. Competența se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă studenții în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează” oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecție a maturilor, o aspirație la care trebuie să se ajungă. Este un „pachet” de însușiri ce alcătuiesc o conduită care nu este încă, dar se speră că va fi. Se ipostiază la nivelul acestui model o funcție proiectivă și predictivă.

Specificarea prin performanțe. A performa, înseamnă a concretiza atribuțiile unei competențe. Performanța este o competență concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nțelege că o competență întrece valoric o performanță vizibilă. Dar aceasta din urmă este reală. Prin raportare la competență vom constata ceea ce studenții trebuiau să facă; prin raportare la performanță aflăm ceea ce studenții au făcut cu adevărat. Evaluarea prin relaționarea la performanțe privilegiază funcția constatativă și diagnostică.

10.2. Tipuri de evaluare în învățământul superior

Clasificarea tipurilor de evaluare are la bază criteriile de compoziție:

După domeniu:

- evaluarea în domeniul psihomotor (capacități, aptitudini, deprinderi);
- evaluarea în domeniul socio-afectiv (atitudini);
- evaluarea în domeniul cognitiv (cunoștințe).

După obiectul evaluării:

- evaluarea procesului de învățare (atât a achizițiilor, cât și a procesului în sine);
- evaluarea performanțelor (realizate individual, în grup sau de către grup);
- evaluarea a ceea ce s-a învățat.

După accentul pus pe proces sau pe sistem:

- evaluarea de proces – se referă la performanțele studenților;
- evaluarea de sistem – accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară procesul (participanții la proces, instituții, organizarea sistemului).

După etapa în care se face evaluarea:

- evaluare inițială (realizată la începutul procesului de predare-învățare);
- evaluare continuă (realizată în timpul acestui proces);
- evaluarea finală (realizată după o secvență de timp bine precizată (semestru, sfârșit sau început de ciclu școlar etc.).

După cum evaluarea certifică sau nu calitatea celui care este evaluat:

• *evaluare sumativă* – arată nivelul la care a ajuns un anumit student la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, care se produce „la termen”, fiind o evaluare finală și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen ori cumulând datele obținute în timpul evaluării continue;

• *evaluare formativă* – nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă; este orientată spre un ajutor imediat și încearcă să coreleze caracteristicile studentului (inclusiv nevoile, interesele) cu caracteristicile conținuturilor de învățat. Se desfășoară cu regularitate și este utilizată în luarea deciziilor, privind activitatea continuă.

După cum se apelează la o normă sau la un criteriu:

• *evaluarea normativă* – apelează la o normă; furnizează poziția individului față de altul într-un grup (de exemplu, ce poate să facă studentul x în comparație cu studentul y în realizarea sarcinii date ?);

• *evaluarea criterială* – apelează la un criteriu; se face judecând performanța unui individ în funcție de gradul de realizare a criteriului stabilit, în funcție de obiective (de exemplu ce a realizat x sau y din sarcina dată, față de „pragul de reușită”).

După perspectiva temporală din care se face:

- evaluare diagnostică (stabilește starea de fapt, identificându-se cauzele);
- evaluare pronostică (identifică potențialul subiectului raportat la viitor).

După caracterul standardizat al instrumentelor:

- evaluare formală – realizată prin instrumente standardizate asociate sau cu teste psihologice;
- evaluare informală – realizată prin instrumente nstandardizate, alternative, proiectate de către profesor;

După caracteristicile tehnice ale probelor:

- evaluare convergentă – probe care presupun răspunsuri multiple, închise, la alegere;
- evaluare divergentă – probe cu răspunsuri deschise, construite, fără limite fixe.

După modul în care rezultatele pot fi sau nu măsurate:

- evaluare cantitativă – la care rezultatele sunt cuantificabile în funcție de un punctaj;
- evaluare calitativă – la care rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare.

Evaluarea este realizată întotdeauna cu un anumit *scop*. Diversitatea situațiilor educative, precum și spectrul larg de obiective presupun aplicarea unor variate strategii de evaluare, în unele cazuri apare necesitatea de a compara performanțele studenților; în altele - de a determina nivelul achizițiilor în raport cu un obiectiv fixat. Există situații în care se impune identificarea abilității studenților de a executa acțiuni necesare pentru rezolvarea unei probleme specifice; în alte situații se urmărește obținerea unor informații generale despre performanțe în contextul dezvoltării preconizate și al devierilor posibile.

Prezentăm în continuare analiză comparativă a celor trei *strategii de evaluare*, urmărind criteriile: *scopul, principiul temporalității, obiectul, funcțiile, modalitățile de realizare, avantajele, dezavantajele și notarea:*

➤ **Scopul urmărit:**

• *Evaluarea inițială:*

- identifică nivelul achizițiilor inițiale ale studenților în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa imediat următoare;
- „este indispensabilă pentru a stabili dacă subiecții dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări”[3].

• *Evaluarea formativă:*

- urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe; „Unicul scop al evaluării formative este să identifice situațiile în care întâmpină subiectul o dificultate, în ce constă aceasta și să-l informeze”, atât pe el, cât și pe profesor.

- *Evaluarea sumativă:*

- stabilește gradul în care au fost atinse finalitățile generale propuse (fie dobândirea unei atitudini sau a unei capacități), comparându-i pe subiecți între ei (interpretare normativă), ori comparând performanțele manifestate de fiecare cu performanțele așteptate (interpretarea criterială).

- **Principiul temporalității:**

- *Evaluarea inițială:*

- se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, începutul unui capitol și chiar al unei lecții).

- *Evaluarea formativă:*

- axată pe proces și internă, se face pe parcursul învățării;
- frecventă, la sfârșitul fiecărei unități de studiu.

- *Evaluarea sumativă:*

- este finală și de regulă externă, având loc după învățare;
- regreuează mai multe unități de studiu, face bilanțul.

- **Obiectul evaluării:**

- *Evaluarea inițială:*

- este interesată de „acele cunoștințe și capacități care reprezintă premise pentru asimilarea noilor conținuturi și formarea altor competențe” [13], premise „cognitive și atitudinale” capacități, interese, motivații, necesare integrării în activitatea următoare.

- *Evaluarea formativă:*

- vizează cunoștințele, competențele și metodologiile în raport cu o normă prestabilită, dar și cu o sarcină mai complexă de învățări ulterioare despre care elevul își face o reprezentare” [13];

- se extinde și asupra procesului realizat.

- *Evaluarea sumativă:*

- „se concentrează, mai ales, asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de subiecți într-o perioadă mai lungă de instruire”.

- **Funcții îndeplinite:**

- Evaluarea inițială: funcție diagnostică; funcție prognostică.

- Evaluarea formativă: „funcție de constatare a rezultatelor și de sprijinire continuă a elevilor” [13]; funcție de feed-back; funcție de corectare a greșelilor și ameliorare și reglare a procesului; funcție motivațională.

- Evaluarea sumativă: funcție de constatare și verificare a rezultatelor; funcție de clasificare; funcția de comunicare a rezultatelor; funcție de certificare a nivelului de cunoștințe și abilități; funcție de selecție; funcție de orientare școlară și profesională.

- **Modalități de realizare:**

- *Evaluarea inițială:* harta conceptuală; investigația; chestionarul; testele.

- *Evaluarea formativă*: observare curentă a comportamentului educatului; fișe de lucru; examinări orale; tehnica 3-2-1; metode R.A.I.; probe de autoevaluare.

- *Evaluarea sumativă*: examene; portofoliul; proiectul.

➤ **Avantajele:**

- *Evaluarea inițială*:

- oferă cadrului didactic, cât și studentului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situației existente (potențialul de învățare al studenților, lacunele ce trebuiesc completate și remediate) și a formula cerințele următoare;

- pe baza informațiilor evaluării inițiale se planifică demersul pedagogic imediat următor și eventual al unor programe de recuperare.

- *Evaluarea formativă*:

- permite fiecăruia să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ;

- oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul;

- este orientată spre ajutorul pedagogic imediat;

- oferă posibilitatea tratării diferențiate [3];

- dezvoltă capacitatea de autoevaluare;

- reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării;

- sesizează punctele critice în învățare.

- *Evaluarea sumativă*:

- rezultatele constatate pot fi folosite pentru preîntâmpinarea greșelilor la alte serii de cursanți;

- permite aprecieri cu privire la prestația profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de studii;

- oferă o recunoaștere socială a meritelor.

➤ **Dezavantajele:**

- *Evaluarea inițială*:

- nu permite o apreciere globală a performanțelor și nici realizarea unei ierarhii;

- nu-și propune și nici nu poate să determine cauzele existenței lacunelor în sistemul cognitiv al studentului.

- *Evaluarea formativă*:

- „aplicarea acestei strategii de evaluare, foarte pretențioasă, necesită o organizare riguroasă a predării, competență în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare” [3];

- „recursul la evaluarea formativă este testul unei pedagogii a rigorii, a lucidității și a eficienței” [13].

- *Evaluarea sumativă*:

- nu oferă suficiente informații sistematice și complete despre măsura în care studenții și-au însușit conținutul predat și nici dacă unul dintre ei stăpânește toate conținuturile esențiale predate;
- are efecte reduse pentru ameliorarea/reglarea și remedierea lacunelor, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare;
- deplasează motivația studenților către obținerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului, punând accent pe competiție;
- nu favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare;
- nu oferă o radiografie a dificultăților în învățare;
- generează stres, teamă, anxietate.

➤ **Din punct de vedere al notării:**

- Evaluarea inițială:
- nu-și propune aprecierea performanțelor globale și nici ierarhizarea lor.
 - *Evaluarea formativă:*
- „Acest tip de evaluare nu se exprimă în note și cu atât mai puțin în scoruri.” (I. T. Radu);
- nu realizează ierarhii și clasificări între studenți;
- oferă premise pentru notare.
 - *Evaluarea sumativă:*
- evaluarea sumativă se traduce printr-un scor. Prin scor desemnăm rezultatele obiective obținute în urma unui test sau a oricărei alte forme de evaluare prin adunare sau scădere de puncte după reguli fixe;
- constată performanțele și clasifică (ierarhizează) studenții în funcție de acestea.

10.3. Metode de evaluare în învățământul superior

Numeroase discuții s-au purtat de-a lungul timpului și continuă să se poarte și astăzi în legătură cu gradul de obiectivitate și de precizie a metodelor de evaluare.

Sunt numeroase argumente „pro” și „contra” utilizării exclusive a uneia sau alteia dintre metodele cunoscute. În realitate, îmbinarea lor constituie soluția cea mai potrivită.

Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor este cel cronologic. În funcție de acesta metodele de evaluare se clasifică [12]:

1. Metode tradiționale de evaluare: *evaluarea orală; evaluarea scrisă; evaluarea prin probe practice; testul docimologic.*

2. Metode alternative de evaluare: *observarea sistematică a comportamentului subiectului; portofoliul; investigația; proiectul; autoevaluarea.*

✓ *Metoda de evaluare orală.* Este una dintre cele mai răspândite și se poate aplica individual sau pe grupe. Principalul avantaj al acestei metode îl constituie posibilitatea dialogului profesor-student, în cadrul

căruia profesorul își poate da seama nu doar „ce știe” studentul, ci și cum gândește el, cum se exprimă, cum face față unor situații problematice diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Cu prilejul examinării orale, profesorul îi poate cere studentului să-și motiveze răspunsul la o anumită întrebare și să-l argumenteze, după cum tot el îl poate ajuta cu întrebări suplimentare atunci când se află în impas.

Ca să-i fie mai ușor, profesorul poate avea în față, pe durata examinării, o fișă de evaluare orală.

✓ *Metoda de evaluare scrisă.* Este utilizată sub diferite forme: extemporal, teză, test, lucrare scrisă, chestionar, eseu, referat, temă executată acasă, etc.

Prin această metodă se asigură uniformitatea subiectelor pentru studenții supuși evaluării, ca și posibilitatea de a examina un număr mai mare de studenți în aceeași unitate de timp.

Ca și în cazul evaluării orale, pentru evaluarea scrisă, este necesar să se stabilească unele *criterii de apreciere*.

La cerințele de conținut, ar trebui să se țină cont de *volumul și corectitudinea* cunoșt înțelor, de *rigoarea* demonstrațiilor (acolo unde este cazul).

Important este întotdeauna să nu se omită *cunoștințele esențiale* din materia supusă verificării (examinării).

Prezentarea conținutului să se facă sistematic și concis, într-un limbaj *inteligibil* (riguros din punct de vedere științific și corect din punct de vedere gramatical).

Forma lucrării presupune și o anumită organizare a conținutului, unele sublinieri, realizarea unor scheme, tabele și grafice, pentru a pune în valoare unele idei principale și a-i permite corectorului să urmărească, mai ușor, aceste idei. Când se recurge la citate, este necesar să se indice și sursa.

✓ *Metoda de evaluare practică.* Le permite profesorilor să constate la ce nivel și-au format și dezvoltat studenții anumite deprinderi practice, capacitatea de „a face” (nu doar de „a ști”). Și această metodă se realizează printr-o mare varietate de forme, în funcție de specificul obiectului de studiu la lucrările din laboratoare și ateliere unde studenții pot face dovada capacității de a utiliza cunoștințe asimilate prin diverse tehnici de lucru: *montări și demontări, executări de piese sau lucrări, efectuarea unor experiențe etc.*

Testul docimologic [15]. Testul docimologic reprezintă un instrument de evaluare complex format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (probe sau întrebări – numite itemi), ce permit măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire, precum și a nivelului de formare și dezvoltare a unor capacități și competențe de diverse naturi.

Avantaje:

- obiectivitate sporită (datorită corelării intrinseci între obiectivele didactice, conținuturile învățării și itemii testului);
- rigurozitate în măsurarea achizițiilor agentului educațional și în aprecierea modului de rezolvare a itemilor/ probelor conținute în test;
- vizează întreaga personalitate, nu doar componenta cognitivă/intelectivă;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare, în măsura, în care aceștia pot verifica singuri corectitudinea modului de rezolvare a itemilor;
- oferă, prin rezultatul lor, posibilitatea adoptării de decizii, oportune și în timp util, destinate ameliorării actului didactic.

Dezavantaje:

- se elaborează greu, efortul pentru realizarea lor fiind relativ mare datorită complexității itemilor și cuantificării diferențiate a acestora (punctaje maxim și minim);

- consumă timp;
- inhibă subiecții emotivi (sensibili).

Etapale elaborării unui test docimologic sunt:

- stabilirea obiectivelor urmărite;
- stabilirea materiei (teme, capitole, etc.) din care se va susține testarea;
- elaborarea itemilor (întrebări închise/deschise; itemi obiectivi/semiobiectivi /subiectivi cu variantele aferente) și a etaloanelor de corectare (rezolvările vizate);

• cuantificarea testului (atribuirea punctajelor: maxim specific și minim acceptat; echivalarea în note/calificative);

• organizarea testului (prezentarea instrucțiunilor de lucru, precizarea timpului de execuție, asigurarea condițiilor de aplicare a testului);

• aplicarea testului;

• notarea rezultatelor obținute (transformarea punctajului obținut, în urma testării, în notă).

Structura testului docimologic. Orice test docimologic este compus din următoarele părți:

• *obiectivele didactice* stabilite în corelație cu conținuturile de învățământ;

• *conținuturile itemilor;*

• *rezolvările itemilor și modul de acordare a punctajelor;*

• *performanța maximă specifică (PMS)*, care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins;

• *performanța minimă admisă (PMA)*, care desemnează dobândirea de către subiect a cunoștințelor necesare pentru trecerea în etapa următoare de instruire.

Tipologia itemilor testului docimologic. În lucrările de specialitate, itemii sunt clasificați în funcție de două criterii:

I. După tipul de comportament solicitat pentru producerea răspunsului, pot fi diferențiate următorii tipuri de teme:

1. itemi “*închiși*” (precodificați) care solicită selectarea unui răspuns dintr-un număr de variante, oferite (întrebări cu răspuns binar, cu alegere multiplă, întrebări pereche, întrebări de ordonare, întrebări cu răspuns scurt etc.);

2. itemi “*deschiși*” – care solicită construirea, producerea unui răspuns, fără a fi oferite variante de răspunsuri (itemi de tip eseu; rezolvare de probleme, itemi de argumentare, itemi de interpretare).

II. După gradul de obiectivitate asigurat în notare, se disting trei categorii de itemi:

1. *itemi obiectivi*: cu alegere duală, multiplă, pereche;

2. *itemi semiobiectivi*: răspuns scurt, de completare, întrebări structurate;

3. *itemi subiectivi*: eseu structurat, eseu nestructurat, rezolvare de probleme.

Fiecare dintre acești tipuri de itemi au caracteristici specifice, care determină gradul de adecvare și posibilitățile de utilizare în diferite contexte evaluative.

Într-o exprimare esențială, E. Planchard identifică următoarele manifestări de comportament implicate în evaluarea prin testare didactică:

a. evocarea – redarea unor noțiuni, date, evenimente etc.;

b. discriminarea – alegerea dintr-o serie de enunțuri corecte și false a răspunsurilor corecte;

c. alegerea multiplă – identificarea răspunsului adecvat dintr-o serie de alternative sugerate;

d. alegerea răspunsului optim – este tot o alegere multiplă, în care se solicită opțiunea pentru răspunsul potrivit, ales dintr-o serie de variante foarte apropiate ca sens sau formă;

e. asociația sau adaptarea – găsirea relației logice dintre două evenimente (obiecte, personaje, fenomene), pe care le selecționează dintr-un ansamblu oarecare;

f. clasificarea – activitatea de organizare a unui grup de elemente prezente la întâmplare;

g. interpretarea unor fapte, fenomene, rezultate;

h. rezolvarea de probleme;

i. crearea/ construirea unui răspuns personal.

Metodele alternative și complementare de evaluare. Multe dintre ele, cum este cazul eseului, referatului, fișei de evaluare, chestionarului, proiectului și disertației/lucrării de diplomă, pot fi incluse în categoria metodelor de evaluare scrise.

☉ *Observarea* poate fi folosită și ca metodă de *evaluare*, cu condiția să respecte aceleași *cerințe psihopedagogice*, ca și în cazul unei cercetări (investigații) pe o temă dată: să aibă *obiective clare*; să se efectueze *sistemic*, pe o perioadă mai îndelungată (semestru sau an școlar); să se

înregistreze operativ, într-o fișă specială sau într-un caiet, rezultatele observării.

Obiectul observării îl constituie: activitatea subiecților, comportamentul lor, produsele unor activități realizate în conformitate cu cerințele curriculum-ului școlar. Rezultatele observării vor fi comparate cu rezultatele la învățătură, în urma unor analize calitative și cantitative (matematice și statistice).

Observarea va fi folosită, mai ales, pentru sesizarea cât mai exactă a cauzelor care determină obținerea unor rezultate slabe la învățătură la anumiți subiecți și oscilațiile (variațiile) prea mari în pregătirea altora, dar și pentru a evita erorile de apreciere prin atribuirea unor note (fie prea mari, fie prea mici) sub impresia momentului, a unor evaluări conjuncturale.

În mod deosebit, prin observarea sistematică a comportamentului și activității subiecților, se evită, atât supraestimarea unor elevi ca urmare a impresiei bune create despre ei, cât și subestimarea celor despre care există o impresie proastă.

În toate cazurile însă, valoarea observării depinde de rigoarea cu care este făcută și de competența evaluatorului.

☉ *Referatul* (folosit ca bază de discuție în legătură cu o temă dată fiind menit să contribuie la formarea sau dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă), este și o posibilă probă de evaluare a gradului în care studenții și-au însușit un anumit conținut, cum ar fi o temă sau o problemă mai complexă dintr-o temă.

El este întocmit fie pe baza unei bibliografii minimale, recomandate de profesor, fie pe baza unei investigații prealabile, în acest din urmă caz, referatul sintetizând rezultatele investigației, efectuate cu ajutorul unor metode specifice (observarea, convorbirea, ancheta etc.).

Când referatul se întocmește în urma studierii anumitor surse de informare, el trebuie să cuprindă atât opiniile autorilor studiați în problema analizată, cât și propriile opinii ale autorului.

Nu va fi considerat satisfăcător referatul care va rezuma sau va reproduce anumite lucrări studiate, cu speranța că profesorul, fie nu cunoaște sursele, fie nu sesizează plagiatul. Referatul are, de regulă trei-patru pagini și este folosit doar ca element de portofoliu sau pentru acordarea unei note parțiale în cadrul evaluării efectuate pe parcursul instruirii. Deoarece el se elaborează independent, subiectul putând beneficia de sprijinul altor persoane, se recomandă susținerea referatului în cadrul grupei, prilej cu care autorului i se pot adresa diverse întrebări din partea profesorului și a colegilor.

Răspunsurile la aceste întrebări sunt, de regulă, edificatoare în ceea ce privește contribuția autorului la elaborarea unui referat, mai ales, când întrebările îl obligă la susținerea argumentată a unor idei și afirmații.

☉ *Eseul*, preluat din literatură (unde este folosit pentru a exprima liber și cât mai incitant, anumite opinii, sentimente și atitudini, referitoare la

diverse aspecte ale vieții oamenilor, într-un număr de pagini cât mai mic), poate fi folosit și ca metodă de evaluare.

Problematica eseului în învățământ este foarte diversă putând fi abordată atât cu mijloace literare, cât și cu mijloace științifice, într-un spațiu care, de regulă, nu depășește două-trei pagini. Rostul eseului, ca metodă de evaluare, este acela de a-i da studentului posibilitatea de a se exprima liber, de a-și formula nestingherit opiniile față de un anumit subiect.

El este o alternativă la testul grilă, bazat pe itemi stereotipi, cu alegere duală sau multiplă, care tind să monopolizeze evaluările sumative în ultimii ani.

Și esul însă, ca și referatul, poate oferi informații limitate despre nivelul de pregătire al unui student, informațiile lui urmând a fi corelate cu informațiile obținute cu ajutorul altor metode de evaluare.

Oricum, esul se bucură de o largă apreciere în rândul studenților și, atunci când este bine folosit, le oferă evaluatorilor informații foarte interesante, cel puțin în ceea ce privește capacitatea de gândire a subiecților, imaginația lor, spiritul critic, puterea de argumentare a unor idei personale și altele asemenea, ce nu pot fi „măsurate”, la fel de precis, cu alte metode de evaluare.

☉ *Fișa de evaluare* este un formular de dimensiunea unei coli de hârtie A4 sau A5 (în funcție de numărul și complexitatea sarcinilor de îndeplinit), pe care sunt formulate diverse exerciții și probleme ce urmează a fi rezolvate, de regulă după predarea de către profesor a unei secvențe de conținut și învățarea acesteia.

În aceste condiții, fișa de evaluare se folosește, mai ales, pentru obținerea feedback-ului de către profesor, pe baza căruia el poate face precizări și completări, noi exemplificări etc., în legătură cu conținutul predat. Nu este, deci, obligatoriu ca subiecții să fie notați, fișa de evaluare având, în felul acesta, un pronunțat caracter de lucru, de optimizare a învățării, ceea ce o și deosebește de testul de evaluare care se folosește, prioritar, pentru aprecierea și notarea lor.

Fișa de evaluare mai poate fi folosită și pentru înregistrarea rezultatelor observării sistematice a comportamentului și activității elevilor/studenților, în această situație evaluarea având un rol sumativ.

☉ *Chestionarul*, folosit pe scară largă în anchetele de teren de către sociologi, precum și ca metodă de cercetare psihopedagogică, poate fi folosit și ca instrument de evaluare, mai ales, atunci când profesorul dorește să obțină informații despre felul în care elevii percep disciplina predată sau stilul lui de predare și de evaluare.

Cu ajutorul chestionarului se pot obține informații despre opțiunile subiecților și atitudinea lor față de disciplină sau față de anumite probleme cuprinse în programă și manual, ceea ce înseamnă că, pe această cale,

putem obține informații și despre nivelul lor de motivație la o anumită disciplină.

Nu este însă mai puțin adevărat că, prin intermediul chestionarului, se pot obține și informații referitoare la pregătirea subiecților, cu toate că, în practică, sunt preferate alte metode și instrumente ce permit obținerea unor informații mai relevante (testul, de exemplu, fiind bazate o mare varietate de itemi, asigură o apreciere mult mai riguroasă decât chestionarul).

Când dorește însă o informare operativă cu privire la stăpânirea de către subiecți a unor probleme esențiale, dintr-o temă sau dintr-un capitol, profesorul poate recurge la chestionar. Pe baza răspunsurilor primite, el poate face nu doar aprecieri privind gradul de însușire a unor cunoștințe, ci și precizări, completări, dezvoltări etc., care să conducă la o mai bună cunoaștere a unei anumite părți din materia parcursă.

☉ *Investigația* (în sensul de cercetare, descoperire) se folosește, de regulă, ca metodă de învățare, pentru a-i deprinde pe subiecți să gândească și să acționeze independent, atât individual, cât și în echipă.

La începutul semestrului, profesorul stabilește lista de teme pe care studenții urmează să le abordeze cu ajutorul investigației, perioada investigației, modul de lucru, de prezentare și de valorificare a rezultatelor.

Investigația se poate realiza individual sau colectiv. Este de preferat ca rezultatele să fie analizate, pentru ca profesorul să poată formula observații, aprecieri și concluzii. Pe baza analizei activității subiecților și a rezultatelor obținute de ei în cadrul investigației, profesorul poate acorda note, valorificând, în felul acesta, funcția evaluativă a investigației.

☉ *Proiectul* are, de asemenea, un dublu rol: el poate fi folosit cu elevii din clasele mari de liceu și cu studenții pentru învățarea unor teme mai complexe, care se pretează la abordări pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare sau ca metodă de evaluare sumativă. Cu ajutorul lui studenții, pot face dovada că au capacitatea de a investiga un subiect dat, cu metode și instrumente diferite, folosind cunoștințe din diverse domenii. Uneori, proiectul este folosit ca probă de evaluare la absolvirea unui liceu industrial sau cu profil artistic, precum și la absolvirea unei facultăți din domeniile tehnicii, artei, arhitecturii etc.

Ca și în cazul investigației, profesorul stabilește lista temelor de proiect, perioada de realizare și-i inițiază pe elevi sau pe studenți asupra etapelor și a tehnicilor de lucru (individual sau colectiv).

Studenții trebuie să fie orientați și îndrumați și (eventual) sprijiniți de profesor în colectarea datelor necesare (potrivit temei alese sau repartizate), iar pe parcursul realizării proiectului să beneficieze de consultații și de evaluări parțiale.

Etapetele realizării unui proiect [12, p.195]:

1. Alegerea temei.
2. Planificarea activității:
 - stabilirea obiectivelor proiectului;

- formarea grupelor;
- alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare grup/ subiect;
- Distribuirea responsabilităților în cadrul grupului;
- Identificarea surselor de informare: cercetarea propriu-zisă, realizarea materialelor, prezentarea rezultatelor cercetării sau a materialelor create, evaluarea: cercetări de ansamblu, modul de lucru, produsul realizat.

Tipuri de proiecte: *proiecte disciplinare, proiecte cu caracter socio-cultural.*

La aceste evaluări, ca și la evaluarea finală, profesorul operează cu anumite criterii, referitoare, atât la proces (documentarea, utilizarea datelor și a informațiilor în formularea concluziilor etc.), cât și la produs (structura proiectului, concordanța dintre conținut și temă, capacitatea de analiză și sinteză, relevanța concluziilor, caracterul inedit al rezultatelor etc.). Aceste criterii se recomandă să fie cunoscute și de elevi/studenți.

☉ *Portofoliul*, este o metodă de evaluare, folosită pentru lucrul independent al subiecților, care constituie un fel de carte de vizită a lor.

Adrian Stoica o include între metodele „complementare” de evaluare, ce „se referă la evaluarea performanțelor elevilor prin sarcini de lucru complexe”[14].

În această perspectivă, Adrian Stoica [14] include în portofoliu diverse rezultate ale activității desfășurate de studenți pe parcursul instruirii, înregistrate fie cu ajutorul metodelor considerate „tradiționale”, fie cu ajutorul celor numite „complementare”.

Să nu uităm că elementele portofoliului sunt lucrări executate de student, de regulă, în cadrul activității independente, el putând beneficia de îndrumarea altor persoane sau prelua de la acestea lucrări gata făcute.

Portofoliul cuprinde:

- lista conținutului acestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe,etc. și numărul paginii la care se găsește);
- argumentul care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a elevului/studentului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le face subiectul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte și experimente;
- teme de zi de zi;
- probleme rezolvate;

- rapoarte scrise – de realizare a proiectelor;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de elev/student individual sau împreună cu colegii săi;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii asupra a ceea ce lucrează;
- autoevaluări scrise de subiect sau de membrii grupului;
- interviuri de evaluare;
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitate, care reflectă participarea subiectului/grupului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale subiectului /grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate;
- comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate, de exemplu părinții;

Există mai multe *tipuri de portofolii*: *portofolii de celebrare*, *portofolii de dezvoltare*, *portofolii de competență*.

Portofolii de celebrare. Pentru *clasele primare*, unde se introduce ideea portofoliului, forma cea mai potrivită o îmbracă cele de *celebrare*. Acestea nu au intenția de evaluare propriu-zisă, decât în sens foarte larg, demonstrează participarea elevilor la învățare, la realizarea portofoliului, însă deschid interesul pentru realizarea unor astfel de colecții.

Portofoliile de dezvoltare invită efectiv la evaluare, întrucât au ca scop studiul dezvoltării unei competențe. Ele sunt cu atât mai eficiente, cu cât specifică mai precis competența vizată.

Portofoliile de competență. Pentru acceptarea în diverse programe speciale sau extracurriculare deseori este nevoie de demonstrarea gradului de pregătire pentru a face parte dintr-un astfel de grup de studiu (exemplu: pentru copiii supradotați). În acest caz, cele mai eficiente sunt portofoliile de competență. Acest tip de portofoliu demonstrează mult mai curat nivelul de dezvoltare al unei abilități decât orice test de admitere.

Portofoliul se compune în mod normal din *materiale obligatorii și opționale*, selectate de subiect și/sau de profesor și care fac referire la diverse obiective și strategii cognitive. Așa cum afirmă profesorul Ioan Cerghit [3], portofoliul cuprinde „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale subiectului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă,

progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Aceasta sporește motivația învățării”.

Portofoliile mai pot fi clasificate în:

- *portofoliu de prezentare* sau introductiv (cuprinde o selecție a celor mai importante lucrări);
- *portofoliu de progres* sau de lucru ;
- *portofoliul de evaluare* (cuprinde: obiective, strategii, instrumente de evaluare, tabele de rezultate, etc.).

Caracteristicile evaluării cu ajutorul portofoliului. Evaluarea cu ajutorul portofoliului trebuie să se bazeze pe un sistem de informații cuprinzând date și indicatori care să permită urmărirea evoluției fiecăruia în parte.

O funcție pe care o preia portofoliul este aceea de *investigare a majorității „produselor” studentului*, care, de obicei, rămân neinvestigate în actul evaluativ. Prin complexitatea și bogăția informației pe care o poate furniza, portofoliul reprezintă o parte integrantă a unei evaluări sumative semestriale/anuale și, de ce nu, o evaluare externă la final de ciclu de instruire.

☉ *Disertația* este folosită sub această denumire sau sub denumirea de lucrare de absolvire, de licență sau de diplomă, la încheierea unei școli sau a unei facultăți. Ea este o lucrare științifică mai amplă, susținută public, în fața unei comisii de examen. Pe parcursul realizării, autorul beneficiază de îndrumarea unui profesor, specialist în domeniul din care a fost aleasă tema lucrării. Ea se folosește și ca probă finală în obținerea titlului de doctor în științe sau, sub formă de discurs.

➤ Un aspect al reușitei care trebuie avut în vedere și care este mai dificil de evaluat îl constituie capacitatea subiectului de a utiliza cunoștințele, aptitudinea mai degrabă pe plan practic, decât pe plan teoretic.

➤ Altă problemă este aceea a aptitudinilor personale și sociale: predispoziția subiectului de a comunica cu alții, înclinația spre cooperare, spiritul de inițiativă, încrederea în sine, capacitatea de a lucra singur, fără supraveghere. Practic, asemenea calități nu intră în preocupările comisiilor de examen.

➤ Al treilea aspect privește motivația subiectului și autoangajarea, puterea de a accepta eșecul fără a-i dramatiza urmările, perseverența, convingerea că trebuie să învețe fără a se lăsa descurajat de dificultățile întâmpinate.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului. Noile tehnologii ale informării și comunicării (N.T.I.C), cu largi aplicații în toate domeniile, au pătruns – e adevărat, destul de greu – și în învățământ. Spre deosebire de metodele de evaluare tradiționale, evaluarea cu ajutorul calculatorului este debarasată de orice elemente de subiectivism, ca și de emoțiile care-i însoțesc pe cei mai

mulți dintre studenți la verificările curente și la examene. Ea economisește timpul și efortul evaluatorilor care, astfel, pot fi utilizate în alte domenii.

10.4. Evaluarea competențelor

Actualmente procesului de evaluare i se atribuie o gamă variată de interpretări, care prevede următoarele:

- extinderea evaluării de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, evaluarea nu numai a studenților, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;

- luarea în calcul nu numai a achizițiilor cognitive, dar și conduita, personalitatea studenților, atitudinile etc.;

- diversificarea tehnicilor de evaluare și mărirea gradului de adecvare a acestora la situații didactice ;

- deschiderea evaluării spre mai multe perspective (competențele relaționale, comunicare profesor-student, disponibilitățile de integrare în mediul social);

- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarea dispozițiilor psihice ale studenților;

- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;

- transformarea studentului într-un partener autentic al cadrului didactic în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

Evaluările perfect obiective continuă să reprezinte o aspirație perpetuă a evaluatorilor de pretutindeni. În ultimele decenii pedagogia prin obiective a cedat tot mai mult locul pedagogiei bazată pe competențe. Trecerea aceasta s-a realizat progresiv, însoțind trecerea de la psihologia comportamentistă la psihologia cognitivă. Această tranziție a provocat schimbarea „obiectului evaluării”.

Comportamentele observabile și măsurabile ca obiect de evaluare specific pedagogiei prin obiective au cedat locul *competențelor formative prin învățare* [12, p.88]. Procesul evaluativ nu mai trebuie focalizat pe performanțe cum era caracteristic pedagogiei prin obiective, ci pe activitățile mentale ale celui care învață și care susțin obținerea performanțelor.

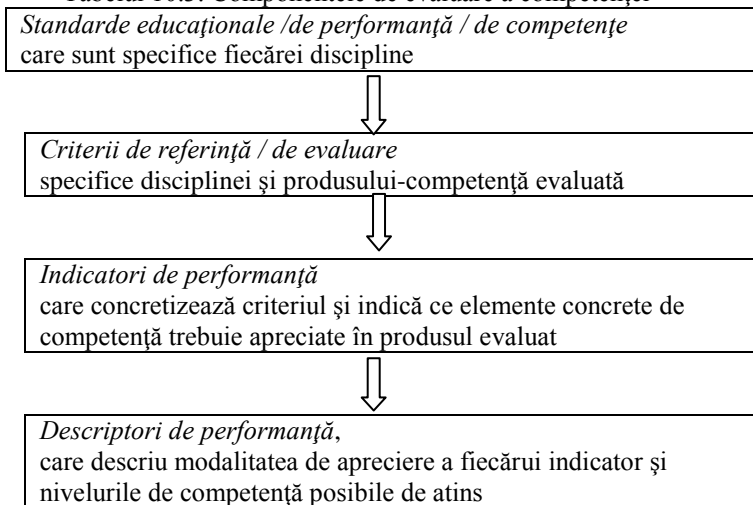
A evalua o competență înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie înțeleasă de către evaluator. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare de la care trebuie reorganizate activitățile de evaluare și situațiile de învățare [12, p.99].

Sistemul de referințe stabilit pentru evaluarea competențelor include următoarele patru componente de bază: 1. Standardele de evaluare; 2.

Criteriile de referință; 3. Indicatorii de performanță; 4. Descriptorii de performanță.

Schematic, acest sistem se prezintă în tabelul 10.3.:

Tabelul 10.3. Componentele de evaluare a competenței



Standardele educaționale / de performanță constituie repererele de bază în proiectarea și realizarea procesului educațional integrat axat pe formarea-evaluarea competențelor. Ele sunt stabilite pe discipline și reprezintă normele necesare de atins în procesul învățării-evaluării printr-o disciplină sau alta, de aceea trebuie să fie clar formulate, relevante pentru subiect și societate și să fie transparente, adică să fie cunoscute de toți subiecții educației.

Criteriile de referință sau de evaluare reprezintă cel de-al doilea element al referențialului de evaluare. Relativ stabile, criteriile se prezintă sub forma unor referințe necesare de avut în vedere la evaluarea unui produs-competență, ele având un caracter specific disciplinar. De exemplu, pentru a evalua produsul realizat în cadrul disciplinei X, profesorul-evaluator se va raporta la anumite criterii, pe care studentul trebuie să le cunoască din timp și să le respecte și să le îndeplinească.

Indicatorii de performanță sunt repererele concrete ale măsurării-aprecierii unei competențe școlare, situându-se la interfața *descriptorilor de performanță*. Indicatorul de performanță arată sau *indică* prezența sau absența unor elemente concrete de competență în produsul realizat de subiect și oferă o bază reală pentru acordarea unei note. De exemplu, unul dintre criteriile de referință aplicate în măsurarea-aprecierea unor produse școlare, cum sunt *biletul, cartea poștală, invitația, cererea, scrisoarea, CV-ul*, și care sunt produse reprezentative pentru competența școlară *redactarea de texte funcționale* (formată și evaluată în cadrul disciplinei

Limba și literatura română) este *corectitudinea scrisului*. Acest criteriu poate fi decompozat în următorii indicatori concreți de performanță: prezența sau absența greșelilor ortografice; greșelilor gramaticale; greșelilor de punctuație etc.

Descriptorii de performanță constituie niște enunțuri simple care descriu modalitatea de apreciere a fiecărui indicator de competență/performanță prezent în produsul-rezultat. Rolul și rostul lor în acțiunea de evaluare este de a pune la îndemâna evaluatorului, dar și a celui evaluat, reperele concrete ale măsurării-aprecierii și „de a permite o evaluare, care să pună în evidență ceea ce trebuie să știe și să facă studentul, pentru a obține o anumită notă sau un anumit calificativ”.



Activități de reflecție:

Evocare

- Amintește-ți termenii de *evaluare, probă de evaluare*.
- Exemplifică situații în care se realizează evaluarea.

Receptare

• Explicați termenii: *docimologie, obiectiv de evaluare, standard de evaluare, metode alternative de evaluare*.

- Comparați evaluarea formativă cu evaluarea sumativă.

Exprimare

• Explicați relația dintre evaluarea inițială, evaluarea formativă și evaluarea sumativă.

- Caracterizați funcțiile evaluării.
- Comentați metodele de evaluare folosite în învățământul superior.

Algoritmizare

• Alcătuiți o schemă a evaluării.

• Elaborați un test de evaluare la disciplina pe care o predați, prezentând și matricea de specificații.

Transfer

• Propuneți criterii pentru evaluarea metodei *Portofoliul* utilizată în evaluare.



Bibliografie:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002
2. Bontaș I. Pedagogie. Timișoara: Editura ALL Educațional, 1998
3. Botnari V. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Ch.: SRL Elan Poligraf, 2008, 248 p.
4. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Editura Polirom, 2008
5. Chiș V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005
6. Cosovan O., Cartaleanu T., Sclifos L., Handrabura L., Crețu N., Lâsenco S. Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Ch.: Centrul Educațional *Pro Didactica*, 2005. – 72 p.
7. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. B.: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
8. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.
9. Guțu V. (coord.). Psihopedagogia centrată pe copil. Ch.: CEP USM, 2008
10. Dandara O. (coord.). Pedagogie. Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2010
11. Derșidan I. Metodica predării limbii și literaturii române. B., 2003
12. Jinga I. Evaluarea performanțelor școlare. B.: Ed. ALL, 1999
13. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. B.: Editura Universitară, 2010
14. Radu I. T. Evaluarea în procesul didactic. B.: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2000
15. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Ch.: Editura Lumina, 1997.
16. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. B.: Editura Aramis, 2001

XI. Experiențe și tendințe europene în formarea cadrelor didactice

Unități de conținut:

- 11.1. Delimitări conceptuale și roluri ale cadrelor didactice
 - 11.2. Complexitatea profesiei didactice
 - 11.3. Formarea culturii profesionale a pedagogului constructivist
- Activități de reflecție
Referințe bibliografice

Obiectivele operaționale

După studierea acestui capitol, masterandul va fi capabil:

- să definească conceptele - cheie;
- să caracterizeze componentele profesiei didactice;
- să dezvăluie rolurile cadrului didactic;
- să argumenteze rolul cadrelor didactice în formarea personalității;
- să propună idei de modernizare a profesiei cadrului didactic.

☛ **Cuvinte-cheie:** *cadru didactic, roluri ale cadrului didactic, pregătire inițială, formare continuă, funcții ale cadrului didactic.*

11.1. Delimitări conceptuale și roluri ale cadrelor didactice

Sistemele educaționale sunt confruntate cu provocări generale de numeroase transformări culturale, sociale, economice, tehnologice, globalizarea vieții politice, noi sisteme de valori. Toate dimensiunile vieții individuale și sociale depind de nivelul, structura și calitatea actului educațional.

Profesorul G. Văideanu [24], dezvoltând ideea adaptării învățământului la exigențele științei și ale societății contemporane, printr-o mare mobilitate și adaptabilitate a structurilor, formelor de organizare a învățării, a metodelor și mijloacelor de învățământ, consideră formarea și perfecționarea cadrului didactic ca cea mai eficientă, rațională și economică strategie, pentru că o modernizare a învățământului trebuie să înceapă cu învățământul însuși.

Pentru formarea cadrelor didactice „nucleul” care trebuie examinat este comportamentul pedagogic. Formarea cadrelor didactice de cea mai bună calitate a devenit un laitmotiv a politicilor educaționale la nivelul tuturor țărilor europene [17, p.129]. Sectorul educațional poate furniza răspunsuri și soluții pentru toate provocările societății, datorită impactului asupra tuturor sferelor activității umane. A asimila știința predării, a activității educaționale este tocmai ceea ce conferă identitatea profesională celui care se pregătește pentru o carieră didactică.

Ca finalitate este proiectată formarea studentului cu „profil social”, model format din caracteristicile și aplicațiile rolurilor cadrelor didactice universitare.

Analizând și sintetizând studiile privind natura profesionalismului cadrului didactic, e oportun de a identifica din referențialul competențelor pedagogice acele valori care exprimă principiile și dimensiunile determinate în cadrul curriculumului universitar. Inspirându-ne din normele, conceptele și ideile cu caracter general, care determină modul de a percepe și a aborda profesia cadrului didactic, ne-am bazat pe sistemul de reprezentări despre principalele roluri-funcții ale cadrului didactic, elaborate de G. W. Allport [2], A. Peretti [21], I. Negură, L. Papuc, V. Pâslaru [19], politicilor de modernizare a învățământului superior din Republica Moldova din perspectiva aderării la Procesul de la Bologna.

La nivel politic și social, ar trebui menționate următoarele fenomene cu impact asupra învățământului, asupra cadrelor didactice, în special:

- internaționalizarea și globalizarea tuturor aspectelor vieții;
- integrarea europeană și o mobilitate accentuată a cetățenilor la nivelul Uniunii Europene, cu consecințe în planul multiculturalismului și rasismului;
- schimbări de valori, deplasare de la solidaritate la autonomie și individualism;
- schimbări ale structurilor familiare la nivelul cuplurilor;
- schimbări în structura muncii, a profesiilor;
- mărirea timpului liber [17, p.130].

Când vorbim despre profesie, avem în vedere, mai ales, nivelul cunoștințelor puse în practică, care conferă activităților un anumit prestigiu prin caracterul intelectual accentuat al acestora, prin natura elevată a cunoștințelor și capacităților pe care le incubă.

Preluând standardele prezentate la Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, vom enumera *principiile-nucleu* pe care trebuie să se fundamenteze procesul de stabilire a standardelor specifice, care își desfășoară activitatea la diferite niveluri de școlaritate:

- cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă;
- cadrul didactic cunoaște subiectul și îl asistă în propria dezvoltare;
- cadrul didactic este membru activ al comunității;
- cadrul didactic are o atitudine reflexivă;
- cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

Rolurile profesionale ale cadrului didactic se referă, în special, la caracteristicile care sunt ușor de identificat ca fiind esențiale pentru activitatea de predare eficientă. Aceste roluri sunt menite să pregătească cadrele didactice pentru provocările, cererile și obligațiile de predare,

având la bază un ansamblu de valori, credințe și abilități/capacități pentru deciziile și acțiunile ce le fac profesorii în munca lor de zi cu zi și facilitează procesul de învățare.

G. W. Allport menționează *un rol este un mod structurat de participare la viața socială și reprezintă ceea ce societatea așteaptă de la un individ care ocupă o poziție dată într-un grup* [2, p. 188], în opinia L. E. Hartley și R. L. Hartley, *rolul este un model organizat al așteptărilor referitoare la sarcini, comportări, atitudini, valori și relații reciproce care trebuie să fie menținute de către persoanele, ce ocupă poziții specifice ca membri și îndeplinesc funcții definibile într-un grup* [apud 21, p. 144].

Prezentarea schematică a rolurilor cadrului didactic modern de către A. Peretti [14], se concentrează pe cinci dimensiuni principale de activitate *persoană resursă, responsabil de relații, cercetător, tehnician și evaluator*, fiecare dintre acestea purtând în sine atribute distincte, subscriind competențe specifice pentru fiecare.

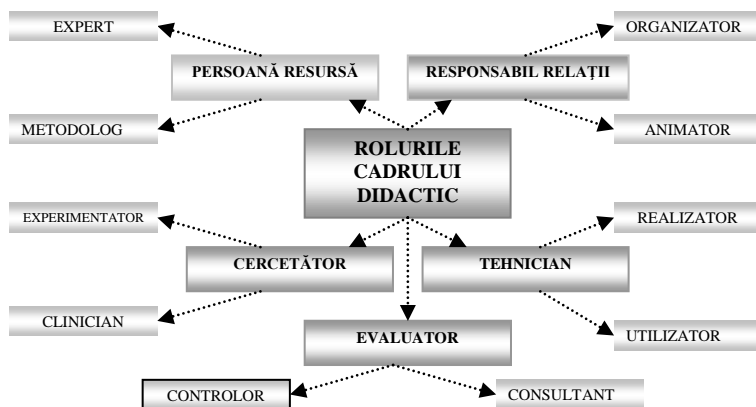


Fig. 11.1. Rolurile carului didactic modern după A. de Peretti

Cadrul didactic prin rolurile sale trebuie să acționeze ca un fundament pentru stimularea învățării subiecților pe parcursul întregii vieți, aceste competențe fiind necesare, în special, pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială, cetățenia activă și ocuparea forței de muncă. Pentru ca activitatea cadrului didactic să conducă la un management mai eficient al parcursului educațional al fiecăruia, este absolut necesar ca rolurile să provoace dezvoltarea competenței de comunicare, crearea unui mediu de învățare, de cooperare etc.

În acest context termenul de „competență” se referă la obținerea „unui grad de integrare între capacități și obiectivele sociale mai largi de care are nevoie fiecare persoană”. Studiul Eurydice consideră competențele-cheie vitale pentru participarea cu succes la viața socială. Acestea trebuie să conducă la un management mai eficient al parcursului educațional al

fiecărui individ, comunicarea și relațiile sociale și interpersonale să reflecte trecerea accentului de la predare la învățare.

Aceste realități și perspective sociale au determinat necesitatea formulării finalităților educației în termeni concreți și pragmatici din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Se referă, în primul rând, la formarea la studenți a unui *sistem de competențe* necesare pentru formarea pedagogică de calitate, având la bază un curriculum pedagogic universitar proiectat, la fel, de calitate, urmărind corelația *principii – dimensiuni de dezvoltare* și stabilirea corelației *criterii-indicatori de evaluare*. Aceste relații-coordonate au menirea să asigure optimizarea integrării sociale și profesionale a studentului-pedagog.

Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din R. Moldova începe de la *formarea inițială*, de la un profesor debutant la un profesor eficient pentru toate timpurile și *formarea continuă* pe parcursul activității [12].

Competențele dezvoltate în procesul de formare inițială sunt completate în activitatea didactică, începând cariera profesională cu diferite nivele de învățare și de experiență. Rolurile moderne ale cadrului didactic cuprind mai multe funcții și un ansamblu de comportamente prin care se realizează la un nivel înalt atât promovarea dezvoltării sociale și emoționale a elevilor (factorul socioafectiv), cât și a dezvoltării lor intelectuală (factorul cognitiv); utilizarea adecvată a metodelor, mijloacelor și materialelor de către profesor (factorul metodico-material); relațiile profesorului cu adulții în interiorul și în afara școlii (factorul de cooperare); dezvoltarea profesorului însuși și a școlii (factorul de dezvoltare) etc.

Analiza și sinteza comportamentelor, atitudinilor, valorilor, competențelor identificate în sursele pedagogice nu epuizează sfera domeniului, ele fiind expresia unei opțiuni în raport cu contextul învățământului actual și pot fi specificate în funcție de anumite variabile.

Prezentăm în continuare o sinteză a rolurilor, care vin în ajutorul profesorului pentru conturarea unui „profil social”, sporind capacitatea acestuia de a interveni eficient în situații de reglementare a comportamentului educaților.

Tabelul 11.1. Exprimări ale rolurilor cadrului didactic în context social - actual

<i>Rolul cadrului didactic</i>	<i>Caracteristici</i>
Comunicare eficientă	Profesorii au o prezență care creează, influențează pozitiv asupra comportamentului subiecților. Ei pot articula gândurile și ideile lor în funcție de context didactic și particularitate de vârstă.
Colaborare	Profesorii trebuie să demonstreze competențe interpersonale prin crearea de oportunități pentru a comunica și împărtăși cunoștințe, idei și experiențe cu colegii sau părinții ca parteneri în procesul de învățare.

Etică	Profesorii respectă drepturile altora, acționând cu consecvență și imparțialitate. Ei au o înțelegere a principiilor democratice și demonstrează acest lucru prin decizii corecte.
Pozitivism	Profesorii sunt constructivi în interacțiunea lor cu alții, dau dovadă de flexibilitate în mediul de lucru în continuă schimbare și sunt dispuși să ia în considerare critica pentru a implementa schimbarea.
Reflexiv	Profesorii se bazează pe cunoștințele lor profesionale pentru a planifica acțiuni, stabilesc obiective de îmbunătățire a practicilor de învățare. Ei sunt profesioniști și folosesc oportunitățile de învățare profesională în scopul de a examina critic tendințele emergente educaționale, demonstrează eficiență în analiza experienței profesionale și demonstrează luări de decizii corecte.
Inovator	Profesorii sunt deschiși la rezolvarea creativă a problemelor, sunt dispuși să-și asume riscuri în scopul de a găsi întreprinzător soluții noi la problemele educaționale, sunt inventivi atunci când este oportunitatea de a participa la dezvoltarea de programe educaționale.
Inclusiv	Profesorii tratează subiecții cu grijă și sensibilitate, prin identificarea și abordarea educațională la nevoile fizice, emoționale, sociale și culturale ale lor. Cadrele didactice sunt abile în a recunoaște și a răspunde la barierele care inhibă rezultatele subiecților.
Dedicare	Profesorii sunt dedicați pentru educarea tinerilor și acționează în interesul lor. Ei se bucură de a răspunde provocărilor cu care se confruntă în educarea altora și sunt inspirați să nu facă diferențe. Profesorii sunt dedicați pentru dezvoltarea educațională, personală, socială, morală și culturală a studenților și urmăresc să-i învețe cum să devină persoane care învață de-a lungul vieții și sunt membri activi ai societății lor.

Funcțiile profesionale de bază pot fi îndeplinite de cadrele didactice prin intermediul asumării unor roluri profesionale.

Prezența competenței profesionale a cadrului didactic și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse roluri profesionale: *tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare,*

evaluator, terapeut, etc., îndeplinind anumite funcții caracterizate prin *comunicare eficientă, colaborare, dedicare, pozitivism, etc.* [11].

Învățământul, ca domeniu al activității sociale, este influențat, actualmente, de factori, evenimente, procese ce pot fi atribuite atât mediului intern, cât și celui extern: cererea ca sistemul educațional să vină în întâmpinarea unei națiuni în contextul globalizării; acordarea unei autonomii mai mari școlilor în contextul unor standarde naționale; utilizarea tehnologiilor avansate de informare și comunicare în educație; plasarea accentului pe învățare independentă, rezolvare de probleme, creativitate și educație permanentă; implicarea activă a părinților și a comunității locale în viața școlii etc. Această dimensiune provoacă atât profesorii, cât și societatea la o dezbateră asupra viitorului pedagogic, care se va axa pe formarea la elevi a unor competențe integratoare, necesare diversității de situații sociale noi.

O societate deschisă și în schimbare solicită profesorilor un rol substanțial modificat, cu roluri de *cooperant, comunicativ, cetățean activ etc.* Perioada de schimbări rapide în societate determină profesorii în procesul de dezvoltare profesională, în primul rând, să-și fixeze obiective din punct de vedere *etic și să participe activ* la diferite niveluri ale procesului democratic (*cetățean activ*). Profesorii trebuie să poată gestiona cu succes grupuri multiculturale și să observe nevoi speciale, să dezvolte motivația subiecților și să propună activități de învățare adecvate, să creeze medii de învățare și să susțină dezvoltarea educaților. La fel, profesorul trebuie să fie capabil de a implica părinții, colegii și comunitatea în punerea în aplicare a programelor naționale, în găsirea de soluții la problemele sociale, acesta fiind un rol nou pentru profesor, până acum fiind în mare parte pregătiți să acționeze singur.

Profesorii trebuie să fie gata să acționeze în analiza situației și soluționarea problemelor care decurg. Prin urmare, ei trebuie să fie familiarizați cu ultimele rezultate ale cercetărilor privind învățarea și predarea, trebuie să se întemeieze munca lor cu privire la aceste rezultate și trebuie să poată participa la cercetări aplicative (*cercetător*).

Așadar, sunt oportune câteva concluzii cu privire la exprimarea rolurilor în societatea deschisă spre schimbare, conturând prin acestea indicatori specifici de evaluare a dimensiunilor curriculum-ului pedagogic universitar din perspectiva provocărilor actuale:

- Ca și gânditori critici, profesorii trebuie să sprijine subiecții în condițiile de schimbare externă și dezvoltarea lor în procesul decizional ca cetățeni responsabili. La fel, dezvoltarea individuală a fiecărui elev/student este responsabilitatea unei echipe de profesori, nu a unui profesor individual. Profesorul trebuie să fie capabil de a implica părinții, colegii și

comunitatea în punerea în aplicare a programelor naționale, în găsirea de soluții la problemele sociale și în sprijinirea elevilor cu nevoi speciale;

- profesorul trebuie să se implice tot mai mult în rol de instructor și moderator, care creează mediul de învățare și susține dezvoltarea lor și procesul de învățare.

Astăzi subiecții au acces la o varietate de surse de informații și modalități de învățare a informațiilor devin tot mai răspândite. Sarcina profesorului este de a sprijini învățarea independentă în formarea competențelor de selecție și de prelucrare a datelor.

Indicatorul eficienței activității cadrelor didactice este rezultatul învățării. Predarea necesită o analiză mai atentă a fiecărei situații unice de învățare, dezvoltarea motivației la subiecți și selectarea activităților adecvate de învățare, precum și capacitatea de a analiza efectul acestora asupra dezvoltării lor. Alături de colegii tineri crește independența profesională și socială a cadrelor didactice. Totodată coordonata dezvoltării „autonomiei” studentului în organizarea muncii sale, în studiul bibliografiei, în elaborarea documentelor, în evidența progreselor lui științifice este o altă dimensiune nu mai puțin importantă pentru cadrele didactice în procesul de formare inițială.

11.2. Complexitatea profesiei didactice

Pornind de la cele patru paradigme privind formarea cadrului didactic, identificate de K. M. Zechner: *paradigma comportamentală*, care vizează ansamblul de capacități didactice achiziționate într-o instituție de formare a cadrelor didactice, *paradigma artizanală*, care conține competențele profesionale pe care studentul-pedagog le însușește pe teren, *paradigma critică* care se referă la aptitudini de cercetare și reflectare critică asupra propriei activități și vizează transformarea stărilor dezirabile în stări reale, ea îi permite să sesizeze problemele cu care se confruntă și să le depășească prin demersuri de cercetare și *paradigma personalistă*, care cuprinde competențele ce asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieții, analizând și sintetizând studii privind natura profesionalismului cadrului didactic și inspirându-ne din acestea, autorii au construit un referențial al competențelor didactice din perspectiva a șase paradigme care, în fond, constituie niște sisteme de reprezentări și credințe despre principalele roluri-funcții ale cadrului didactic.

În acest sens, identificarea și descrierea acestor paradigme a făcut posibilă determinarea obiectivelor dominante ale formării cadrului didactic, luând ca bază ideea că fiecărei paradigme îi corespunde un anumit obiectiv formulat în termeni de competență.

Proiectul standardizării pentru *formarea inițială* în învățământul universitar, modelul axat pe trei niveluri comportamentale, a fost aplicat în procesul de elaborare a programelor de învățământ, a curriculumul-ui

disciplinar, care în formă scurtă fiind denumit standardul curricular al disciplinei. Așadar, autorii proiectului standardizării învățământului universitar, au determinat ansamblul de competențe pe care trebuie să le posede absolventul universitar, ținând cont de cele trei *funcții de bază (prioritare) ale învățământului superior: cercetare, instruire* (acumulare a competențelor într-un domeniu concret de activitate) și de *educație* (formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea concepției despre lume, formarea sistemului de valori și atitudini) [8]:

1. competența de cercetare/investigațională;
2. competența gnoseologică;
3. competența praxiologică (îndeplinirea unor activități practice);
4. competența prognostică (aprecierea evoluției domeniului de activitate și proiectarea activității profesionale);
5. competența managerială (stabilirea relațiilor, monitorizarea/dirijarea activităților profesionale, coordonarea factorilor implicați în procesul de producție/în activitatea profesională);
6. competența comunicativă și de integrare socială (stabilirea contactului cu diferiți factori implicați în procesul de activitate profesională, rezolvarea situațiilor de conflict, soluționarea situațiilor de problemă, optimizarea procesului de activitate profesională);
7. competența de evaluare a rezultatelor activității (cunoașterea sau determinarea, după caz, a criteriilor de evaluare a activității profesionale, stabilirea performanțelor, luarea deciziilor în scopul ameliorării/eficientizării activității profesionale);
8. competența de formare profesională continuă (formarea în timpul studiilor la universitate, a mecanismului de învățare, care este utilizat în satisfacerea nevoilor de cunoaștere/formare, identificate pe măsura realizării activității).

9. Din perspectiva cercetării, importantă devine necesitatea formării la viitorii profesori a *competenței emoționale* susține M. Borozan, care este specifică meseriei didactice- rezistența și toleranța la factorii de frustrare și stres exprimate în situații critice sub forma unor reacții emoționale și mecanisme de autoapărare/echilibrare specifice cadrelor didactice [4, p.43].

Inteligența emoțională constituie generatorul relațiilor armonioase cu ceilalți, este mijlocul de a inventaria forțele și de a repera pe calitățile care dorim să le cultivăm, este abilitatea de a interpreta corect situațiile personale, este forma de a convinge, a conduce, a negocia, a aplană conflictele, de a coopera și de a lucra în echipă.

Dezvoltarea inteligenței emoționale este într-o mare măsură tributară unor obișnuințe/automatisme învățate, având la bază modele emoționale din familie sau din mediul social. Este important să stabilim contactul cu celălalt, astfel încât să fim cu totul prezenți în raport cu noi înșine și cu ceilalți pentru a putea răspunde nevoilor noastre și pentru a crea astfel o

relație. Calitatea relațiilor noastre este un indicator important al calității vieții noastre [idem].

Deoarece competențele profesionale presupun un comportament complex, în procesul formării acestora se includ câteva niveluri comportamentale. Utilizând diverse taxonomii ale obiectivelor (acestea, de fapt, fiind nu altceva decât formularea anticipată/proiectarea comportamentului), s-a propus utilizarea clasificării/taxonomiei care indică trei grade/niveluri de complexitate a comportamentului: 1. *cunoaștere/comprehenșiune*; 2. *aplicare*; 3. *integrare*, prin care *primul nivel comportamental* presupune acumularea cunoștințelor teoretice; formarea bazei conceptuale a disciplinei; stăpânirea informației în domeniu; *al doilea nivel* - capacitatea de a aplica/utiliza cunoștințele teoretice; formarea abilităților esențiale necesare satisfacerii obligațiilor profesionale; *al treilea* (integrarea), presupune un comportament complex, în esență, formarea unor competențe care stabilesc conexiunea cunoștințelor teoretice, abilităților tipice unui gen concret de activitate și atitudinilor corespunzătoare [12, pp.35-38]. Această clasificare a fost preluată și în proiectarea profilului de competență a cadrului didactic în instituțiile care au abilitatea de formare inițială, ce a stat la baza descrierii calificărilor pedagogice la domeniul 141 „Învățământ și formarea profesorilor”.

Un document important pentru dezvoltarea curriculumului învățământului superior în Republica Moldova a constituit *Planul-cadru*, elaborat în scopul asigurării calității în învățământul superior; perfecționării managementului educațional; modernizării învățământului superior în perspectiva integrării în aria europeană comună a învățământului superior; perfecționării, raționalizării și compatibilizării planurilor de învățământ la nivel național și european; creării condițiilor pentru o mobilitate academică reală și recunoașterea reciprocă a perioadelor și actelor de studii. Documentul stabilește principiile generale pentru organizarea și desfășurarea procesului educațional în instituțiile de învățământ superior și reflectă cerințele de bază pentru elaborarea planurilor de învățământ în diferite domenii generale de studiu/domenii de formare profesională la ciclul I și ciclul II pentru toate formele de studiu, realizând particularitățile și orientările fiecărei instituții de învățământ, fiecărui domeniu de formare profesională și fiecărei specializări.

Acest document a avut un impact și asupra curriculum-ului pedagogic universitar prin faptul că include în oferta absolvenților posibilitatea de a se încadra în învățământul preuniversitar în calitate de cadru didactic.

Instituțiile de învățământ superior vor propune studenților la ciclul I un *modul de formare psihopedagogică teoretică și practică* în volum de 60 de credite (în afară de domeniul de formare 141 “învățământ și formarea profesorilor”). Realizarea modulului de formare psihopedagogică conține și un stagiul obligatoriu de practică și oferă dreptul de a activa în calitate de

cadru didactic, precum și posibilitatea de a accede în ciclul II (masterat) la domeniul Științe ale Educației. Disciplinele din cadrul acestui modul se realizează în regim de activități didactice opționale. Fiind selectat de către student prin propria decizie, modulul de formare psihopedagogică devine obligatoriu, iar creditele pentru acest modul pot fi acumulate și fără a mări perioada de studii.

În acest context, opiniile față de calitatea modulului sunt împărțite: cei mai puțini la număr sunt cei care consideră avantajos; un număr mai mare, în special, didacticienii, sunt de părere că numărul propus de credite este foarte mic și nu permite o formare de calitate a profesorului școlar. Nu mai mic este numărul celor care consideră volumul destinat formării psihopedagogice prea mare, deoarece în consecință, are de suferit pregătirea fundamentală a studentului. Experiența demonstrează că *formarea psihopedagogică a profesorilor* se organizează conform unui plan de învățământ unic în țară, obligatoriu pentru cei care urmează programul de studii psihopedagogice.

Conform organizării actuale, formarea pentru cariera didactică a personalului din învățământul secundar este asigurată prin structuri specializate din cadrul universităților, cu atribuțiuni precise de pregătire inițială și continuă a profesorilor (Departamentul *Formare continuă*). Ca atare, pregătirea pentru cariera didactică se produce în paralel, intersectându-se cu cea științifică – de specialitate, de-a lungul anilor de studiu în universitate. Această organizare, menționează R. Iucu, produce, pe lângă unele efecte pozitive, o serie de disfuncționalități /puncte vulnerabile care se repercutează negativ asupra carierei didactice:

- *la nivel motivațional*: lipsa unei motivații precise pentru cariera didactică: înscrierea studenților la această formulă de pregătire nu este o urmare a unei dorințe clar exprimate de profesionalizare în domeniul didactic, ci este o opțiune formală, pentru asigurarea unei șanse ulterioare de încadrare, în eventualitatea - ultimă – a eșecului de angajare în specialitate;

- *la nivel curricular*: poziționarea marginală, în planul general de studiu academic, a disciplinelor psihopedagogice și metodice în raport cu cele de specialitate. În acest fel, se limitează din start dezvoltarea unui statut adecvat pregătirii pentru cariera didactică, aceasta fiind o opțiune și o preocupare marginală a studenților; în plus, intersectarea permanentă cu pregătirea de specialitate împiedică studenții, afectați de balansul între pregătirea de specialitate și cea psihopedagogică, să se focalizeze adecvat pe problematicile didactice și să le înțeleagă importanța; fragmentarea pregătirii psihopedagogice prin eşalonarea acesteia pe mai mulți ani de studiu, în acest fel se segmentează nejustificat mesajul transmis, diminuându-se impactul acestuia, puterea lui de formare; ineficiența practicii pedagogice, căreia i se alocă un timp insuficient;

- *la nivelul accesului studenților*: inexistența unei formule eficiente de selectare a studenților înscriși la cursuri, prin care să se poată evalua performanțele specifice și motivația;

- *la nivelul certificării*: absența unei evaluări finale în vederea certificării adecvate a pregătirii didactice; se impune instituirea unui certificat care să certifice competențele acumulate în vederea integrării în sistemul de învățământ;

- *la nivel organizatoric*: imprecizii în statul de funcțiuni, de exemplu în ceea ce privește încadrarea metodiștilor. Imposibilitatea organizării stagiilor de practică pedagogică, esențială pentru calitatea pregătirii didactice, datorită lipsei mentorilor din școli, a unui statut bine definit al școlilor de aplicație și a dificultății întreruperii studiilor de specialitate în timpul anului universitar; plasarea marginală a modulelor psihopedagogice în orarul școlar al unei facultăți, demonstrează dezinteres și valorizare neadecvată (inexistența în orar etc.) [15, p. 18-19].

Autorul conchide prin reflectarea direcțiilor (principii) strategice care trebuie să fundamenteze orientarea sistemului de formare inițială și continuă, derivate din principiile europene comune:

- o profesiune plasată în contextul european al dezvoltării profesionale continue și formării pe parcursul întregii vieți;
- o profesiune orientată către mobilitate atât la nivelul formării inițiale, cât și la nivelul formării continue în plan local, regional și european;
- o profesiune bazată pe parteneriat în planul relațiilor interșcolare și transșcolare (industrie, agenți economici, furnizori de formare continuă).

Asigurând atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice, principiile enunțate anterior recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale. În vederea susținerii unor asemenea principii este necesară profesionalizarea carierei didactice și orientarea acesteia către dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor educaționale și o remunerare corespunzătoare [15, p.23].

Este important să conștientizăm importanța pe care o alocăm inteligenței emoționale și modul prin care ne putem antrena pentru a o dezvolta cât mai repede și eficient. Investind în inteligența emoțională, este important să fim în contact cu lumea exterioară și cu ceea ce se desfășoară în interiorul nostru, observând în paralel procesul intern care se dezvoltă.

La momentul actual provocarea socială de importanță majoră pentru învățământul superior pedagogic reprezintă calitatea studiilor și, drept finalitate - *competența profesională a cadrului didactic*. În acest context, experiența modelelor de proiectare a studiilor în învățământul superior pedagogic prezintă interes epistemologic și praxiologic pentru determinarea principiilor, dimensiunilor și criteriilor de

proiectare/dezvoltare a curriculumului universitar, adaptate la necesitățile realității social-economice.

11.3. Formarea culturii profesionale a pedagogului constructivist

Educația și formarea profesională sunt considerate unele dintre punctele esențiale ale agendei Consiliului de la Lisabona (2000), care stabilește obiectivul strategic al Uniunii Europene de a deveni cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere, din lume, principiul director al cadrului politicii integrate de cooperare **Educație și formare profesională 2010**, care este învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor, privind *tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea*.

Una dintre dimensiunile importante ale carierei didactice, poate cea mai importantă în *formarea inițială*, pentru ca aceasta să devină reală, bine orientată, motivată și deschisă pentru cei care îmbrățișează această nobilă profesiune este *profesionalizarea*.

Necesitatea de *profesionalizare a cadrelor didactice* este resimțită în spațiul educațional prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane. Formarea inițială și continuă a profesorului trebuie să se realizeze în concordanță cu provocările lumii contemporane. Acest fenomen prezintă în ultimele decenii, un interes sporit la nivelurile național și internațional prin varietatea paradigmatelor elaborate și a soluțiilor propuse. Perceperea schimbării este indispensabilă procesului schimbării, dar nu și suficientă, ci necesită adaptarea la noile cerințe pe care le presupune *tranziția către o societate a cunoașterii*.

Profesionalizarea este un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe în domeniul învățământului pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei didactice, însemnând în esență, trecerea de la meserie la profesie prin cultura profesională.

Din această definiție decurg câteva dimensiuni importante ale *profesionalizării*.

Mai întâi, profesionalizarea presupune descrierea „identității profesionale”, ceea ce, în opinia noastră, implică un efort de a construi profesia ca obiect teoretic în ruptură cu meseria ca obiect al practicii cotidiene. Din această perspectivă, profesionalizarea înseamnă trecerea de la meserie la profesie.

Meseria este rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe

baze științifice. Activitatea cadrelor didactice a fost multă vreme cantonată în spațiul artizanal al meseriei, pornind de la considerente care țin de specificul său și anume, libertatea de acțiune, improvizația și creativitatea, adaptarea la situații noi, etc. Chiar dacă dimensiunea creativă a activității cadrului didactic rămâne esențială, se impune astăzi tranziția de la învățătorul artizan și artist la învățătorul expert. Ceea ce în ultimă analiză înseamnă identificarea capacităților și competențelor capabile să legitimeze profesia prin *cultura didactică*.

Efortul de legitimare a *profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale constituie o a doua dimensiune esențială a *profesionalizării* pentru *cariera didactică*. Aceasta presupune un model al profesiei didactice, lucru relativ dificil, având în vedere specificul activității educaționale.

Contribuții remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice au avut: X. Roegiers, J. Cardinet, Marcus, N. Mitrofan, C. Cucuș, R. M. Niculescu, E. Joița, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, I. Jinga, S. Cristea, I. Neacșu, Vl. Guțu, D. Patrașco, T. Callo, Vl. Pâslaru, N. Silistraru, V. Cojocaru, M. Șevciuc-Borozan, V. Andrițchi, V. Panico, V. Botnari, L. Papuc, L. Sadovei, N. Garștea, S. Golubițchi, A. Afanas.

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. S. Marcus o consideră o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități a elevului, *un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă* [16, p. 32].

Studiul *aptitudinii pedagogice* a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum și a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, N. Mitrofan [18, p. 20] stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică, competența psihopedagogică și competența psihosocială*. Cele trei competențe nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului. Dacă în privința competenței științifice lucrurile sunt clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate și capacitatea de a cerceta domeniul vizat, când este vorba de competența psihopedagogică și de cea psihosocială, autorul invocă detalieri ale factorilor ce le compun.

Studiul corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic a impus și un alt concept, corelat cu cel de *aptitudine pedagogică: competența didactică*. Când se vorbește de *competența învățătorului*, se pune problema eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. Chiar dacă există multe discuții cu privire la

aceste criterii de eficiență, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale profesorului ideal, cu puține șanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competența de a produce modificări observabile ale elevilor [16, p. 12-25].

Deținerea tipurilor de competențe oferă profesorului posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale, posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor. Tot competențele didactice și capacitățile subordonate lor fac posibilă îndeplinirea funcțiilor profesionale ale educatorului, în accepțiunea lor de sarcini permanente, ce-i revin unei persoane ca urmare a exercitării profesiei didactice. Funcțiile profesionale de bază pot fi îndeplinite de cadrul prin intermediul asumării unor roluri profesionale.

Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat. Competență totală nu există decât foarte rar. Ele sunt legate în mod esențial de ceva extrinsec și anume de situații în care se aplică. Fiecare pas, de orice ordin ar fi el, făcut în favoarea dezvoltării cunoașterii (această cunoaștere nu se reduce la cunoștințe), este un pas câștigat în calea obținerii unei competențe.

Competența didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. *Pregătirea profesională inițială* trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, pedagogul are nevoie să aibă încredere în sine și în *competențele sale profesionale*, să stăpânească modalitățile de rezolvare a situațiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice și să poată dezvolta soluții pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaștere și dezvoltare personală - toate acestea sunt indispensabile muncii cadrului didactic, unde latura umană subiectivă trebuie cunoscută, iar resorturile sale stăpânite. Se ajunge deseori la situația în care incapacitatea profesorului de a gestiona situațiile critice determină starea de stres a acestuia, condiție care se răsfânge asupra elevului, cu care practic interacționează tot timpul, dar și asupra sănătății.

După R. Hubert (1965), principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică*, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. El consideră că *vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate.*

Competența profesională a studentului-pedagog se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice.

Pentru cercetătorul belgian M. Minder *a dobândi o competență* înseamnă un triplu demers: a mobiliza un ansamblu structurat de cunoștințe și capacități, pentru a face ceva într-un mod competent, care se manifestă printr-un produs-performanță.

Profesorul are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice. Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ [14, p. 33] .

În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul are prilejul să-și afirme și să-și exercite evantaiul larg de roluri și competențe asociate acestora, în diverse situații de instruire. Măiestria sa pedagogică stă și în abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, de exigențele sarcinilor de rezolvat aceste roluri și competențe [14, p.51].

Astfel, sistemele educaționale sunt în căutarea unor soluții de eficientizare și modernizare a școlii și a educației, iar una din componentele de bază ce trebuie ținută în vizor este *calitatea resurselor umane*, respectiv cadrelor didactice. Mai mult ca oricând profesia didactică trebuie să se caracterizeze prin flexibilitate, dinamism, receptivitate moderată la nou și reflecție critică.

Formarea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională continuă din orice domeniu. A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni profesor este un proces complex, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate, personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare.

Este esențial ca studenții-practicanți să dețină nu numai o pregătire teoretică solidă, ci și una practică. Teoria și practica să fie corelate prin stabilirea și intensificarea integrării dintre ele. În acest sens, este recomandabil ca studenții practicanți să participe efectiv la activitatea didactică din școală, să observe și să experimenteze predarea și, totodată, să participe la diverse activități didactice: consiliere educațională, manageriale, ședințe cu părinții, activități extracurriculare, etc., organizate în școală sau în afara ei, familiarizându-se cu ambianța specifică, identificând elemente de curriculum ascuns și elemente ale ethosului școlii. Pentru ca această parte a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, este nevoie de reconsiderarea viziunii educaționale asupra practicii pedagogice, precum și de redimensionarea ei cantitativă.

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea cadrului didactic, activitatea de *practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice, precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului* (Franț, A., 2002). Toate achizițiile

acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio- psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare. Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare *de formare a culturii didactice*.

Practica pedagogică îndeplinește sarcini pe care nici una dintre disciplinele de învățământ nu le posedă, și anume:

- introducerea practicantului în atmosfera școlară, în ordinea, disciplina și programul școlar, învățându-l comportamentele ce nu pot fi întâlnite în afara școlii;
- îl pune pe practicant în situații didactice-educative, prilejuindu-i exercițiul trecerii de la teorie la aplicarea ei, de la cunoștințe învățate la transmiterea lor; de la cunoștințe didactice și psihologice la deprinderi de organizare a activității școlare.

Pentru dobândirea *competenței gnoseologice* activitatea de practică pedagogică constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor, susținerea lecțiilor (de probă de licență) în rezultatul cărora sunt dobândite *competențele specifice*: utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații etc.); aplicarea conceptelor și teoriilor, privind formarea capacităților de cunoaștere: proiectarea demersului educațional, proiectarea activităților educaționale, organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului de lecție, elaborarea de proiecte extracurriculare; realizarea legăturilor intra/inter și transdisciplinare, stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare, utilizarea optimă a factorilor spațio-temporal în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ, manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional, realizarea activităților educaționale în conformitate cu obiectivele preconizate.

Competențele de comunicare și relaționare se dobândesc în baza activităților de proiectare și susținere a unor lecții, autoanalizei lecțiilor, activităților de cunoaștere a elevilor și relaționării cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice, munca în echipă, activități de colaborare cu profesorul metodist, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc., iar *competențele specifice* dobândite sunt: stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală / verticală, complexă multiplă, diversificată și specifică, manifestarea comportamentului empatic și de cooperare necesare procesului didactic; accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării, proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare, elaborarea de strategii de colaborare cu membrii comunității școlare, familiale; rezolvarea

constructivă a problemelor, contradicțiilor și conflictelor în activitatea profesională și societate.

Pentru dobândirea *competenței de evaluare*, activitatea de practică pedagogică constă în: proiectarea lecției de evaluare, analiza unei probe de evaluare, aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice, iar *competențele specifice* dobândite sunt: proiectarea evaluării; elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup, utilizarea metodelor de evaluare specifice:

- diagnosticarea situației educaționale a grupului de elevi și a fiecărui elev;
- aplicarea metodelor de autoevaluare a competențe la o lecție, la o etapă a practicii pedagogice, la finele ei.

În rezultatul proiectării și susținerii unor lecții, elaborării și utilizării unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute, aplicării unor metode activ-participative în activitatea de predare, organizarea unor activități didactice pe grupe, studentul - practicant își formează *competențe generale de proiectare*, cât și specifice: valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor; asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic; exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice; conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare.

Competențe manageriale. Pentru dobândirea acestor competențe studentul-practicant este implicat în activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor, în soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi, în exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator, în analiza și comentarea lecțiilor susținute, cât și activități de organizare a clasei de elevi. Iar *competențele specifice* dobândite sunt: utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental; adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză educațională”, asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic, manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice / pedagogice proprii, asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de *psihologia educației, de pedagogie și de didactica specialității*. De aceea, îndrumătorii de practică (mentorii) își desfășoară activitatea în colaborare cu metodicienii pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive studentului. Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice. Deși a fi un bun profesor este o condiție pentru a deveni un bun mentor, asta nu înseamnă că orice bun profesor va deveni, în mod automat, un bun mentor.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog - nu este înăscută.

Profesionalizarea didactică solicită, nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și o aducere în prim plan a aceluia care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor, anume a competențelor. Cadrul didactic are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Studiind și analizând mai multe opinii despre competența profesională, putem conchide că nu este suficient ca studentul-pedagog să acumuleze un volum de cunoștințe, el trebuie să-și lărgescă orizontul cunoașterii, astfel, încât să se poată adapta la o lume în continuă schimbare, complexă și interdependentă. În acest sens educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, și a învăța să colaborezi*. Acest complex integral implică cunoștințe, abilități, capacități, atitudini și conduite, care servesc drept traiectorii ale *competenței didactice*.



Activități de reflecție:

Evocare

- Enumerați tipurile de profesori cunoscuți.

Receptare

- Analizați rolurile cadrului didactic.

Exprimare

- Indicați probleme cu care se confruntă cadrele didactice.

Algoritmizare

- Propuneți un algoritm de formare profesională a cadrelor didactice.

Transfer

- Proiectați module pentru formarea continuă a cadrelor didactice.



Bibliografie:

1. Albușescu M., Diaconu N. Repere actuale în didactica disciplinelor socio-umane. Cluj – Napoca: Argonaut, 2007, 267 p.
2. Allport G. W. Structura și dezvoltarea personalității. B.: EDP, 1981. 558 p.
3. Ausubel D.; Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. B.: E.D.P., 1981.
4. Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Ch, 2012. 240 p

5. Bulzan C., Ciobanu M., Ilie L. Ghid de practică pedagogică. B.: Ed. Didactică și Pedagogică ,R.A, 2009.
6. Călin M. Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. B.: Ed. ALL., 1996.
7. Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Ch.: Editura Cartea Moldovei, 2007, 160 p.
8. Cucos C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția II. Iași: Editura Polirom, 1998
9. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații, Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009,
10. Gherghinescu R., Marcus S., Mânzat I., Neacșu Gh., Nicola Gr., Săucan D-Ș, Competența didactică: perspectivă psihologică. B.: Ed. All Educațional, 1999.
11. Gliga L. (coord.). Standarde profesionale pentru profesia didactică. B.: Polsib SA, 2002, 200 p.
12. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Ch.: CEP USM, 2003. 86 p.
13. Eftimie N. Învățământul superior -cadru formal de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice privind educația pentru familie. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane”. Ch., 2012, p. 392-397.
14. Joiță E. Profesorul și alternative constructivistă a instruirii (II), B., 2007.
15. Iucu R. Patru exerciții de politică educațională în România. Proiect UNICEF. B., 2005.
16. Marcus S., Gherghinescu R. Competența didactică, B.: Editura ALL, 1999.
17. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. B.: Editura Didactică și pedagogică, 2009
18. Mitrofan N., Aptitudinea pedagogică. B.: Ed. Academiei, 1988.
19. Negură I, Papuc L. Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Ch., 2000, 174 p.
20. Pânișoară I.O. Profesorul de succes – 59 de principii de pedagogie practică. B., Editura Collegium POLIROM, 2009. 336 p.
21. Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Spiru Haret, 1996. 182 p.
22. Silistraru N. (coord.) Oportunități metodologice ale învățământului superior. Ch.: UST, 2011. 142 p.
23. Silistraru N. Curriculum și competență. Conferința internațională. Ediția a X-a. Suceava, 7-9 iulie 2011.
24. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. B.: Ed. Politică, 1998

Bibliografie generală:

1. Ardelean A., Mândruț O. (coord.) Didactica formării competențelor. Arad, 2012
2. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Ch.: Print Caro, 2012
3. Baciuc S. Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Ch.: Editura Știința, 2007, 55 p.
4. Bocoș M. Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 1996.
5. Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale, Ch.: Tipogr. „Ion Creangă”, 2012, 240 p.
6. Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Ch.: Tipogr. „Ion Creangă”, 2012, 208 p.
7. Bunăiașu Cl. Seminarul didactic universitar, Craiova: Editura Universitară, 2005, 208 p.
8. Callo T. Educația comunicării verbale. Ch.: Editura Litera Educațional, 2003
9. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Ch.: Editura Pontos, 2010
10. Cojocariu Venera – Mihaela. Introducere în managementul educației, B.: Editura Didactică și Pedagogică, 2004
11. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Ch.: Tipogr. „Ion Creangă”, 2007.
12. Crudu V., Patrașcu D. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare. Management-tehnologii-metodologii-evaluare. Ch.: Gunivas, 2007
13. Dandara O. Pedagogie. Suport de curs, Ch.: CEP USM, 2010
14. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 2002
15. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații, Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009, 200 p.
16. Guțu V. Cadrul de referință al curriculumului național. Ch.: Editura Știința, 2007
17. Guțu Vl., Callo T., Cojocaru V., etc. (cordonator Gh. Rusnac). Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii, Ch.: CEP USM, Chișinău, 2007
18. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. Ch.: CEP USM, 2007
19. Guțu Vl., Silistraru N., Platon C. etc coord. șt. Vl. Guțu. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar: Pedagogia universitară în dezvoltare, Ch.: Centrul Ed. al USM, 2003, 234 p.
20. Guțu V. (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil, Ch.: CEP USM, 2008

21. Jinga I. Managementul învățământului, Ch. Editura Aldin, 2001
22. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Editura Polirom, 2005
23. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. B.: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009, 208 p.
24. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Ch.: Cartier, 2003
25. Negură I., Papuc L., Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Ch.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2000, 174 p.
26. Orosan D. Comunicarea didactică. Model pedagogic de formare a competențelor comunicative în învățământul primar. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2006
27. Panico V., Gubin S., etc. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. Ch: UST, 2011
28. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Ch.: Î.S.F.E.-P. „Tipografia centrală, 2006. 206 p.
29. Patrașcu D., Botnaru T. Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie, Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2006
30. Patrașcu D., Garștea R. Fantasma mentalității, Ch.: Î.S.F.E.-P. „Tipografia centrală, 2011
31. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I.. Managementul educațional preuniversitar. Ch.: Editura ARC, 1997, 383 p.
32. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Ch.: Î.S.F.E.-P. „Tipografia centrală, 2005
33. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic, Ch., 2005
34. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I., etc. Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic, Ch., 2005
35. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Ch: UST, 2012
36. Silistraru N. (coord.) Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. Ch., 2010
37. Silistraru N. (coord.) Oportunități metodologice ale învățământului superior. Studiu teoretico-practic. Ch., 2010
38. Marcus S. (coord.) Competența didactică. B.: Editura All, 1999
39. Neașu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. B., 2006
40. Șoitu L. Pedagogia comunicării. B.: Editura Didactică și Pedagogică,
41. Țărnă E. Bazele comunicării. Ch.: Editura Prut internațional, 2011
42. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. B.: Editura Aramis, 2001