

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 378 (043.2)

GLOBU NELEA

**RECONCEPTUALIZAREA FORMĂRII PROFESIONALE
INIȚIALE A ÎNVĂȚĂTORULUI**

Specialitatea 531.01 – TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice

CHIȘINĂU, 2015

Teza a fost elaborată în cadrul sectorului *Educația preșcolară și Învățământul primar*,
Institutul de Științe ale Educației

Conducător științific:

Silistraru Nicolae, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Referenți oficiali:

1. Petrovski Nina, dr.hab. în științe pedagogice, conf. univ.

2. Panico Vasile, dr. în științe pedagogice, conf.univ.

Componenta Consiliului Științific Specializat:

1. Pogolșa Lilia – președinte, dr.hab. în științe pedagogice, conf. univ.

2. Pascari Valentina - secretar științific, dr. în științe pedagogice, conf.univ.

3. Andrițchi Viorica, dr.hab. în științe pedagogice, conf.univ.

4. Garștea Nina, dr. în științe pedagogice, conf. univ.

5. Botgros Ion, dr. în științe fizico-matematice, conf.univ.

6. Patrașcu Dumitru, dr. hab. în științe pedagogice, pr. univ.

Sustinerea va avea loc la 24. 06. 2015, ora 14.00 în ședința Consiliului Științific Specializat D 38 531.01-02 din cadrul Institutului de Științe ale Educației, Chișinău, str. Doina, 104, sala 212.

Teza de doctor și autoreferatul pot fi consultate la biblioteca Institutului de Științe ale Educației și pe pagina WEB a C.N.A.A. (www.cnaa.md)

Autoreferatul a fost expedit la 21 mai 2015

Secretar științific al Consiliului

Științific Specializat,

dr. în științe pedagogice, conf.univ.

Pascari Valentina

Conducător științific,

dr. hab. în științe pedagogice, pr. univ.

Silistraru Nicolae

Autor

Globu Nelea

© **GLOBU NELEA**

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei. Paradigmele schimbării, marcate de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea Spațiul European al Învățământului, oferă posibilități reale de renovare a formării inițiale a învățătorului prin regândirea, remodelarea, reevaluarea critică a componentelor curriculare ale didacticilor particulare.

Experiența educațională demonstrează că eficacitatea sistemelor de formare a cadrelor de învățători depinde de *substanța conceptuală pe care se fundamentează*. În acest context, *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* edifică în calitate de prioritate „racordarea sistemului învățământului la cerințele pieței forței de muncă în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie” ca un imperativ al formării profesionale inițiale a specialiștilor economiei naționale [44, p.35].

Formarea profesională inițială (FPI) a învățătorului în contextul formării competenței este o problemă a învățământului pedagogic care se încadrează în schema amplă a politicii învățământului pedagogic actual. În acest sens, curriculumul formării profesionale are ca scop promovarea *transferului de cunoștințe, capacități și atitudini în practica formării învățătorului*.

Realizările în domeniul de FPI sunt relevante, dar nu și în concordanță cu noile cerințe ale societății și tendințele educaționale ale postmodernității. Astăzi, un accent sporit la formarea specialistului de mâine se pune pe formarea competențelor generale și specifice în cadrul disciplinelor de specialitate, didacticilor particulare, dar fără a avea un Curriculum de bază pentru specialitatea *Pedagogia învățământului primar* (PÎP), un Model pedagogic de formare a CP a învățătorului. Varietatea abordărilor privind competența profesională și sistemul de competențe profesionale, lipsa standardelor profesionale pentru învățători derutează FPI.

În contextul acestor abordări, reconceptualizarea, ajustarea la cerințele actuale, la nivel curricular și la nivel de proces de formare profesională inițială este inevitabilă, incontestabilă, oportună și este generată de tendințele europene de modernizare a învățământului în vederea asigurării calității și formării de competențe [29, p.8]

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare. În abordarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competenței profesionale și-au adus aportul diverși cercetători: abordări teoretice în valorizarea conceptului de competență, competență profesională și a sistemului de competență sunt prezentate de către M. Coheler, G. Mialaret, R. Gagne, B. Rey, X. Roegiers, Zeer A.F., Stroe M., S. Cristea, C. Cucos, I. Cerghit, U. Șchiopu, N. Mitrofan, G.Văideanu, Salade D, L. Gliga , V. Chiș, V. Guțu, N. Silistraru, O. Dandara, A. Cara, I. Botgros, E.Muraru, D. Patrașcu, Vl. Pâslaru, L. Franțuzan; abordarea metodologică a formării competenței profesionale: S. Cristea, C. Cucos, N. Mitrofan, E.Joiță, M.Bocoș, D.Potolea, I. Jinga, T. Callo, D. Sălăvăstru, C.L. Oprea, L.Pogolșa, V. Andrițchi, O. Dandara, M.Hadârcă, I. Achiri, N. Garștea, T.Cartaleanu, V.Goraș-Postică, A. Zbârnea; abordările constructiviste în formarea de competențe: J.Piaget, E.Joiță, M.Bocoș, D.Potolea, I. Jinga, E.Istrati, A.Ilica, T. Callo, N. Petrovski etc.

Apreciind valoarea și caracterul semnificativ al investigațiilor obiectivate în

lucrările cercetătorilor nominalizați, menționăm faptul că aspectele ce țin de reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectiva constructivistă, cu deschideri spre fundamentări științifice cu caracter teoretico-aplicativ nu au fost obiectul unei cercetări particulare.

Premisele stabilite, dar și contradicția dintre necesitatea practică de ridicare a nivelului competenței profesionale a învățătorului și organizarea proiectării căilor concrete de dezvoltare a ei, lipsa unei corelări între fundamentele psihopedagogice cu piața muncii și sistemul de valori ale noilor educații au condus la definirea **problemei cercetării** care rezidă în necesitatea elaborării și valorificării fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului, în vederea eficientizării formării competenței profesionale în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Scopul cercetării constă în elaborarea fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului.

Obiectivele cercetării: analiza teoretică a literaturii științifice în problema abordată; stabilirea reperelor epistemologice, axiologice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; reconceptualizarea formării competenței profesionale a învățătorului; elaborarea Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului și a mecanismelor de implementare a acestuia; validarea experimentală a Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale, la specialitatea Pedagogia învățământului primar (PÎP).

Bazele conceptuale ale cercetării în investigația noastră le-au constituit conceptele, teoriile, ideile din domeniul formării profesionale inițiale centrate pe dezvoltarea competenței profesionale: conceptul de competență, competență profesională și a sistemului de competență (G. Mialaret, R. Gagne, X. Roegiers, I. Botgros, N. Silistraru, A. Cara, L. Franțuzan ș.a.), abordările constructiviste în formarea de competențe (J. Piaget, E. Joiță, M. Bocoș, T. Callo, N. Petrovski, A. Paniș etc.), conceptul de autenticitate (T. Callo), teoria și metodologia curriculumului preuniversitar (S. Cristea, V. Guțu, L. Pogolșa ș.a.), conceptul de integralizare (L. Ciolan, T. Callo, N. Petrovski ș.a.).

Metodologia cercetării științifice: *la nivel epistemologic* - documentarea științifică, metoda inductiv-deductivă, analiza conceptuală și sinteza hermeneutică, raționamentul și argumentarea; *la nivel teoretic* – modelizarea experimentului pedagogic, observarea, colectarea datelor, analiza produselor subiecților experimentali, prelucrarea matematico-statistică a datelor, interpretarea datelor; *la nivel hermeneutic* – sinteza interpretativă, sistematizarea și comentarea, deducerea; *la nivel praxiologic* – chestionarea, observarea, experimentul pedagogic, analiza produselor, sintetizarea.

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectiva constructivistă; structurarea competențelor profesionale ale învățătorului în conformitate cu finalitățile didacticilor particulare din perspectiva constructivistă; elaborarea și argumentarea științifică a fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a

formării profesionale inițiale a învățătorului și structurarea lor într-un model; formarea profesională inițială reconceptualizată prin discipline integrate; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale la specialitatea PÎP.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului constructivist, în vederea eficientizării formării competenței profesionale în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Semnificația teoretică a lucrării este susținută de analiza, precizarea și delimitarea reperelor teoretice privind reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea *Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorului*; elaborarea metodologiei de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorului din perspectiva constructivistă.

Valoarea practică a cercetării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice, concentrate în Modelul pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale la specialitatea PÎP; elaborarea unui sistem de condiții pentru asigurarea formării competenței profesionale inițiale a învățătorului din perspectiva constructivistă.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. Conceptualizarea teoretică a noțiunilor de competență, competență profesională, curriculum integrat, practica pedagogică, standarde de formare, principii și valori postmoderniste, strategii didactice, interdisciplinaritate, constructivism, învățător constructivist fundamentează teoretic elaborarea *Modelului Pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului* care determină codul de dezvoltare a competenței profesionale, a elementelor componente ale acestei competențe care sintetizează dimensiunea profesiei de învățător.

2. Dimensiunea competenței profesionale a învățătorului este reprezentată de sistemul de competențe: *competența gnoseologică* cu componentele: *de specialitate, psihopedagogică și culturală, competența praxiologică, competența managerială, competența investigațională, competența metacognitivă, competența comunicatională*.

3. Fundamentarea teoretică și metodologică a reconceptualizării formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectiva constructivistă reprezintă un reper teoretico-aplicativ pentru elaborarea instrumentarului didactic de restructurare a procesului de formare profesională inițială.

4. Reconceptualizarea FPI a viitorului învățător se reliefează **la nivel de student:** necesitatea abilităților pedagogice, motivației și conștiinței responsabilității; **la nivel de proces:** racordarea la standardele de competență ale învățătorului; axarea pe un sistem de competențe profesionale; educație permanentă prin autoeducație și educația adulților; **la nivel de sistem:** modificarea /revizuirea/ optimizarea Planului-cadru de învățământ, prin redimensionarea disciplinelor, integrarea unor discipline de studiu, introducerea noilor discipline de specialitate în concordanță cu competențele

generale/standardele profesionale, redimensionarea raportului de ore teoretice/practice în favoarea celor practice; elaborarea unui Cadru conceptual al Curriculumului profesional/ pedagogic de bază pentru cadrele didactice la nivel de studii medii de specialitate.

Implementarea rezultatelor științifice: Instrumentarul didactic elaborat a fost implementat în procesul educațional din cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, în procesul practicii pedagogice desfășurată în școlile de aplicație din orașul Orhei, precum și prin intermediul publicațiilor și comunicărilor științifice.

Aprobarea rezultatelor cercetării: Rezultatele investigaționale au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor catedrei, seminarelor metodologice, Consiliului profesoral organizate în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei și sectorului *Educația preșcolară și Învățământul primar* al IȘE. Ideile de bază și rezultatele investigației au fost promovate și discutate prin intermediul comunicărilor, la conferințele științifice naționale și internaționale: „*Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene*”, UST, Chișinău: 2009; Conferința Științifică Internațională „*Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice*”, vol.I. UST, Chișinău, 2010; Simpozionul Internațional, ediția a IV-a, în cadrul Festivalului Internațional Educație și Cultură la Dunărea de Jos. „*Valori didactice românești, premise pentru un învățământ European*” Galați, Sc. gălățeană, 2010; Simpozionul Internațional, ed. a II-a, mai, 2011, Inspectoratul Școlar Județean, Constanța, Universitatea „Ovidius”, Consiliul Local, Poarta Albă, 2011, „*Experiențe didactice și psihologice de succes*”; Conferința Științifică Internațională IȘE „*Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*”, Chișinău, 2013.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 15 lucrări științifice, inclusiv: 4 articole în culegeri și reviste recenzate, 6 comunicări la conferințe naționale și internaționale.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 226 surse, 25 anexe, 14 tabele și 24 figuri. Teza cuprinde 157 pagini text de bază.

Cuvintele-cheie: reconceptualizare, formare profesională inițială, constructivism, învățător constructivist, competență, competență profesională, curriculum integrat, practica pedagogică, didactica particulară, model de formare, personalitatea studentului, proces de formare, strategii didactice, interdisciplinaritatea, etica profesională, învățare experiențială.

CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța cercetării problemei enunțate în titlul tezei, se formulează scopul și obiectivele lucrării; este descrisă noutatea științifică, importanța teoretică și aplicativă a cercetării, sunt expuse principalele rezultate investigaționale, se prezintă sumarul compartimentelor tezei.

În **Capitolul 1, Repere teoretice ale formării profesionale inițiale a cadrelor didactice**, sunt analizate politicile și practicile naționale și internaționale privind formarea profesională inițială a cadrelor didactice, în contextul standardelor profesionale. Impactul educației și formării profesionale este considerată una din punctele esențiale ale agendei Consiliului de la Lisabona (2000). Importanța acestei probleme a fost reafirmată de Consiliul European de la Stockholm (23-24 martie 2001), de cadrul politicii integrate de cooperare „Educație și formare profesională 2010”, principiul director al căruia este învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor privind tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea. Necesitatea de a asigura o predare de înaltă calitate a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională ("ET 2020"). Cadrul subliniază necesitatea de a oferi profesorilor o formare inițială adecvată, dezvoltare profesională continuă și de a face cariera didactică o alegere atractivă și modernă. Concluziile Consiliului din martie 2013, privind investițiile în educație și formare profesională pentru sprijinirea Strategiei Europa 2020, subliniază în continuare accentul pus pe *consolidarea profilului profesional al carierei didactice*, fapt remarcat și în Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020” [44, 46]. În acest context, Codul Educației stipulează misiunea educației de satisfacere a cerințelor educaționale ale individului și ale societății, de promovare a învățării pe tot parcursul vieții [47].

Astfel, procesul globalizării și trecerii la o societate postindustrială, axată pe tehnologii informaționale și cunoștințe accentuează necesitatea noilor standarde educaționale de formare profesională axată pe competențe ca instrumente de realizare a politicilor educaționale. Analizând politicile și practicile naționale și internaționale, finalitățile FPI vizează formarea unui specialist competent și competitiv în vederea inserției profesionale. Prin urmare, FPI trebuie să fie orientată spre formarea competenței profesionale în conformitate cu standardele profesionale. Standardele profesionale, ca etaloane la care raportăm activitatea și pregătirea specialiștilor, sunt într-o strânsă interdependență cu competența profesională.

Studiul teoretic al fenomenului abordat a permis să conchidem că constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia pedagogică actuală, propunând o soluționare teoretică și practică a cunoașterii. Notele definitorii și principiile constructivismului ca paradigmă a formării profesionale inițiale: sprijinirea subiectului cunoașterii să dobândească experiență legată de procesul de construire a cunoștințelor; facilitarea autoconștientizării procesului de construire a cunoașterii; promovarea utilizării unor moduri multiple de reprezentare; includerea învățării în experiența socială; încurajarea subiectului cunoașterii să-și organizeze propriul proces de învățare și să se implice în derularea acestuia; contextualizarea învățării în cadre reale și relevante pentru subiectul cunoscător; dirijarea subiectului

cunoașterii să dobândească experiență vizavi de perspectivele multiple de abordare a unei topici și de apreciere /evaluare a acesteia. [apud 25, p.19-26]

Analizând paradigmele postmoderniste ale diferitor savanți pedagogi, am specificat caracteristicile de viitor ale învățătorului și ale procesului educațional.

Tabelul 1.1. Valențe de formare profesională inițială a învățătorului

Valențe de formare profesională inițială a învățătorului	
Caracteristici de viitor ale procesului educațional	Caracteristici ale învățătorului de mâine
Unitatea științei și pluralitatea culturilor (<i>P. Bourdieu</i>); Educația internațională (<i>G. Văideanu</i>)	Cunoștințe, atitudini și valori, competențe în cadrul educației internaționale (<i>G. Văideanu</i>) Viața în acțiune este cel mai bun învățător. (<i>N. Iorga</i>)
Inteligența emoțională (EQ) și conștiința socială a cadrului didactic. (<i>M. Cojocaru-Borozan, N. Silistraru</i>) Echilibrul cognitiv-socio-afectiv (<i>G. de Landsheere</i>)	Cultura emoțională exprimată în competențe afective. (<i>M. Cojocaru-Borozan</i>) Cunoștințe, imaginație, calm, spirit de echipă, entuziasm, curaj, hotărâre (<i>G. Berger</i>); „Aptitudinile pedagogice reprezintă, de fapt, proiecțiile unor anumite trăsături ale personalității” (<i>A.I. Șcerbakov, N.V. Kuzimina, Ludwig Grinberg, N. Mitrofan</i>)
Educație continuă, alternând studiul în școală cu lucrul în laboratoare sau în întreprindere. (<i>P. Bourdieu</i>); Educație permanentă (<i>G. Văideanu</i>)	Educația permanentă (<i>M. Ionescu, G. Văideanu</i>) Edicația continuă (<i>G. de Landsheere, P. Bourdieu</i>); Profesionalizarea; subiect al autoeducației (<i>D. Todoran</i>); Conștientizarea vieții profesionale ca o lume a acțiunii, în care conștiința este condusă, în primul rând, de motive pragmatice. (<i>Callo T</i>)
Utilizarea tehnicilor moderne de învățământ (<i>P. Bourdieu</i>); Învățarea asistată de calculator (<i>G. Văideanu</i>)	Să știe să programeze un ordinator, să-l monteze pentru a-l face un instrument cotidian de acțiune (<i>G. de Landsheere</i>); Constructivismul nu propune neapărat o nouă metodică a predării, ci o nouă atitudine pedagogică (<i>T.Callo</i>)
Deschidere în și prin autonomie (<i>P. Bourdieu</i>) Individualizarea (<i>D. Todoran</i>); Tratarea individuală în funcție de aptitudinile și personalitatea elevului (<i>G. de Landsheere</i>)	Prin autonomie i se acordă subiectului posibilitatea de a-și realiza și construi universul independent, în cadrul legilor morale de bază" (<i>N. Schaub, K.G. Zenke, 2001</i>). Membru al unei echipe de specialiști ce împart experiențe și responsabilități (<i>G. de Landsheere</i>)
Trecerea de la un învățământ centrat pe cunoștințe la un învățământ ce articulează competențele și atitudinile, punându-le în serviciul autoformării (<i>G. Văideanu</i>) Dezvoltarea competenței metacognitive (<i>M. Stanciu</i>) Construirea cunoașterii, (<i>J. Piaget, M. Bocoș, E. Joiță</i>)	Reconsiderarea rolului profesorului ca organizator și facilitator al procesului de învățare în care sunt implicați elevii săi (<i>Drăghicescu, Petrescu, Stăncescu, 2008</i>). Trecerea de la un model normativ la unul interpretativ „cadrul didactic își exercită mai mult autoritatea decât puterea” (<i>Păun, 2002</i>) Favorizează conștientizarea proceselor de construcție a cunoașterii (<i>Honebein, 1996</i>) „Metacogniția - activă monitorizare și consecventă redare și orchestrare a activității de învățare de către subiectul însuși” (<i>J.H.Flavell</i>) A forma subiectului reflexe la schimbare și capacitatea de a-și corela propriile cunoștințe

	și competențe (T.Callo)
Învățarea experimentală (D.Kolb)	Articularea tuturor experiențelor de învățare ale subiectului print-o viziune proprie și auto-dirijare și prin responsabilizare. (Callo T).
Promovarea inter- și transdisciplinarității (G. Văideanu)	Construcția unei persoane trece în mod inevitabil „printr-o dimensiune trans-personală”. (Basarab Nicolescu, 1999) <i>Viziunea transdisciplinară</i> trebuie să ia în considerare și o <i>trans-relație</i> care realizează legătura între cei patru stâlpi ai noului sistem de educație: <i>a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să exiști</i> care își află izvorul în propria noastră constituție de ființe umane. (B. Nicolescu, 1999)
Învățarea prin colaborare (C.L.Oprea, Învățarea prin cooperare – garant al unei învățări de calitate. L. Drăghicescu, Petrescu, A.M..	Cooperarea dintre elevi „este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la spiritului critic, a obiectivității și reflexiunii discursive” (Jean Piaget).
„Elevul viitorului va fi un explorator”- (Marshall Mc Luhan)	Subiectul trebuie să fie conștientizat de importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, de importanța conexiunilor între diferite discipline (V.Marcu)

În contextul vizat, s-a realizat o abordare a modelelor strategice specifice și a principiilor fundamentale. S-a determinat, că contextul învățării constructiviste redimensionează rolurile și ipostazele învățătorului contemporan. Conchidem că învățătorul de mâine este cel constructivist, care valorifică potențialul axiologic al elevului, favorizează contextul real de învățare, descoperirea dirijată, încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc. reprezintă o alternativă foarte actuală la dimensiunea postmodernistă. Rezultă că *ținta FPI reconceptualizate este pregătirea învățătorului constructivist.*

La fel, în vederea reconceptualizării FPI a viitorului învățător, din perspectiva constructivistă, s-a specificat trei modele: *umanist*, pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalității viitorului învățător, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesat de obținere a unor abilități specifice; *tehnacist*, pragmatic, este centrat pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată; *incitativ-personal*, prevede rolul profesorului de facilitator: de a-l conduce pe viitorul învățător spre dorință și instrumentele dorite, implicarea lui în procesul formativ, nu prin transmiterea cunoștințelor, ci în organizarea cadrului și activităților prin care pot fi acumulate. Elementele-cheie ale acestui model sunt: *autonomie, responsabilitate, motivație, proiecte personale de dezvoltare.*

Acest capitol conține studiul teoretic al problemei **despre competența profesională** ca finalitate a procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice și scoate în evidență conținutul conceptelor de bază: *competență, competență profesională, profilul de competență profesională a învățătorului, competența didactică.* Conceptul de competență a fost elucidat în literatura de specialitate de mai mulți cercetători din domeniu: Anne de Blianieres, Ph.Perrenoud,

De Ketele, B.Rey, R.Gagne, G.Mialaret, X.Roegiers, Stroe M., S. Cristea, D.Salade, N. Mitrofan, G.Văideanu, E.Joiță, D.Potolea, I. Jinga, U.Șchiopu, L. Gliga, T. Callo, V.Guțu, N.Silistraru, M. Borozan, V.Goraș-Postică, L.Pogolșa, V. Andrițchi, O. Dandara, D. Patrașcu, N. Petrovski, Salade D., Vl. Pâslaru, M.Bocoș, I. Botgros, I. Achiri, N.Bucun, M. Hadârcă, A.Cara, V. Pascari, N. Garștea, A. Zbârnea, L. Franțuzan, T. Cartaleanu, E. Muraru etc.

Analizând diverse definiții ale conceptului de competență, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt: situația care trebuie rezolvată; actorul (studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație; ansamblul de resurse (cunoștințe, inteligență emoțională, capacități, aptitudini, motivații, atitudini, valori) pe care trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Generalizând abordările privind conceptul de competență, în opinia noastră, **competența** reprezintă un set de resurse și de valori (cunoștințe, deprinderi, atitudini, aptitudini și capacități) mobilizate/aplicate/manifestate într-o situație reală, marcată prin succes/reușită; **conceptul de competență profesională** reprezintă setul de resurse (cunoștințe, capacități, aptitudini și atitudini) și abilități personale manifestate într-o situație profesională reală prin reușită și succes conform standardului ocupațional; **sistemul de competențe profesionale ale absolventului**, viitor învățător, reprezintă/constituie finalitățile formării profesionale inițiale, include, după cum urmează în reprezentarea grafică:

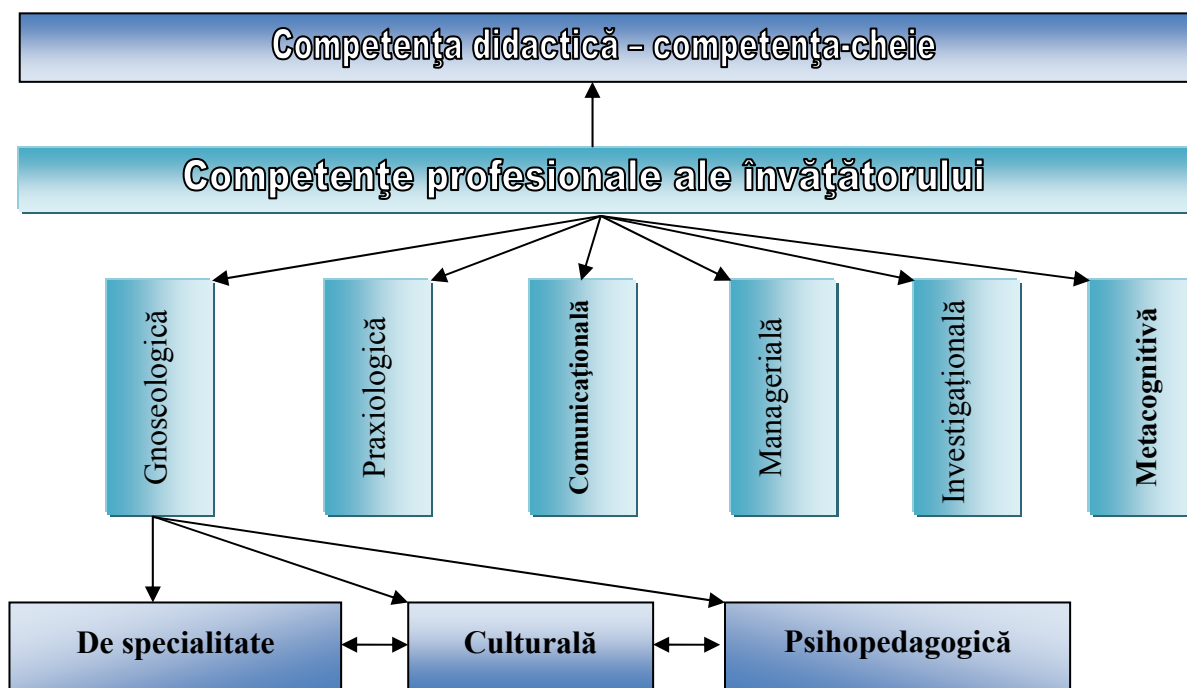


Fig.1.1. Sistemul de competențe profesionale ale învățătorului

Deci, **dimensiunea competenței profesionale** a învățătorului reprezintă sistemul de competențe: **competența gnoseologică** cu componentele: *de specialitate*, *psihopedagogică* și *culturală*, **competența praxiologică**, **competența managerială**, **competența investigațională**, **competența metacognitivă**, **competența comunicațională**. CP trebuie dezvoltate până la finalizarea FPI și trebuie să reprezinte baza educației permanente.

În Capitolul 2, Cadrul teoretic și metodologic al formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectivă postmodernistă, sunt cercetate reperele psihopedagogice ale reconceptualizării formării profesionale inițiale a învățătorului.

În viziunea cercetătoarei T.Callo, este absolut necesar de a realiza o educație recunoscută, care să răspundă real cerințelor socioculturale; de a conștientiza faptul că prestigiul educației este un avantaj foarte important în contextul europenizării. Problematologicul își găsește tot mai mult un loc sigur în demersul pedagogic atât teoretic, cât și cel empiric, prin implicarea *modelului problematologic al educației* [7, p. 25]. Acest fapt este susținut și de E.Joiță, menționând că rezolvarea de probleme devine un mecanism al dezvoltării cognitive a elevului/studentului [32, p. 143].

În contextul FPI, învățătorul trebuie să parcurgă așa-numitele *proces de conștientizare, dar și procesul de învățare cum să conștientizezi*. Însă înainte de conștientizare, trebuie să definească educația față de dânsul, să găsească cuvintele, argumentările și explicitările potrivite pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să le poată descrie pe acestea, dar și axiologia educației. Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan, promovează ideea armonizării prin cultura emoțională a coeficientului de inteligență (IQ) și a coeficientului de emoționalitate (EQ) la nivelul personalității profesorului și al educaților [3, p.6]. În concepția cercetătorului I. Bontaș, „educația profesională face din om o ființă utilă pentru sine și pentru societate”. Acest deziderat trebuie să constituie *un principiu forte al formării inițiale a profesorilor* [2, p. 64-65].

Strategia de formare a cadrelor didactice, în opinia cercetătorului Vl. Guțu, trebuie să țină cont de contextul cultural, care include nu doar valorile, ci și limbajul. Într-o eră a interculturalului, a globalizării, a tehnologiilor avansate, competența profesională devine una dintre cheile reușitei economice și social-culturale a unei țări [29, p.467]. Elementele cheie pe care se statuează noua concepție a învățământului sunt: *profesionalismul, eficacitatea și calitatea învățământului*. Reînnoirea conținutului învățământului se bazează pe anumite principii psihopedagogice: *axarea demersului educativ pe cel ce învață, comunicarea educațională, accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de predare-învățare-evaluare etc.* [8]. Din această perspectivă, finalitățile FPI vizează *formarea unei personalități culte și profesional competente în domeniul pedagogiei învățământului primar care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, al națiunii și societății umane*.

În acest capitol, se face o analiză complexă a potențialităților tehnologice de formare a competenței profesionale. Având în vedere cercetările privind *formarea CP* (D.Potolea, E.Joiță, O. Dandara, Vl. Guțu, I. Botgros, L. Franțuzan, etc.), demonstrăm că acest proces este unul *complex și de lungă durată* vs descriptori.

Tabelul.2.1. Procesul de formare a CP ale învățătorului constructivist

Descriptori	Proces	Ieșiri (output) - calificare	
1	2	3	4
4.„A ști să devii”	9. Activitate practică 8.Formare profesională 7.Interacțiune socială	comportamente profesionale constructive	Competența didactică
3.Valori individuale (dimensiunea afectivă) „a ști să fii”	6.Autonomie și responsabilitate 5.Creativitate și inovare	comportamente constructive	Competențe profesionale: Competența investigațională Competența metacognitivă Competența managerială Competența praxiologică Competența comunicațională Competența gnoseologică
2.Abilități (dimensiunea funcțional - achizițională) „a ști să faci”	4.Reflecție critică și rezolvare de probleme 3.Aplicare, transfer și rezolvare de probleme	cunoștințe funcționale	
1.Cunoștințe (dimensiunea cognitivă)- „a ști”	2.Explicare și interpretare 1.Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific	cunoștințe procedurale cunoștințe declarative	

Prin urmare, **constatăm** că prin parcurgerea acestor etape, care vor fi măsurate prin descriptorii analizați mai sus, obținem în rezultat cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale, cunoștințe funcționale, comportamente personale, comportamente profesionale constructive, care constituie competența profesională.

Formarea competenței profesionale depinde de *cadruul de organizare a demersului educațional*, de strategia și metodologia utilizată, de principiile didactice care stau la baza actului educațional. Deoarece o competență nu se formează la o singură disciplină și la o singură lecție, este judicios să se examineze aspectul interdisciplinar și integrator al fiecărei competențe. În acest context, CP se formează la toate disciplinele de specialitate și a modulului psihopedagogic și explorată de fiecare. În acest context, *paradigma socio-constructivistă* constituie un model relevant și adecvat de FPI la etapa actuală, o garanție a calității activității, o cale pentru modernizarea educației, un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivelul lucrului cu studenții. Proiectarea constructivistă se sprijină pe metode și tehnici interactive, care impun interacțiunea cu contextul, cu problema [6, p. 50-55].

Unul dintre modelele, ce prinde treptat contur în stagiile de formare a adulților, este cel ce promovează **învățarea experiențială** (D.Kolb). Persoana care învață este direct implicată în realitatea pe care o studiază, o realitate cu totul diferită și angajată în altă manieră decât atunci când doar citește, aude, discută, dezbate sau scrie despre subiecte cu care nu a venit în contact, nu au fost parte directă a unui proces de învățare, dar pe care dorește să le elucideze conceptual și practic. În contextul abordărilor, *o corelare logică a demersului educațional*, în viziunea noastră ar integra următoarele componente:

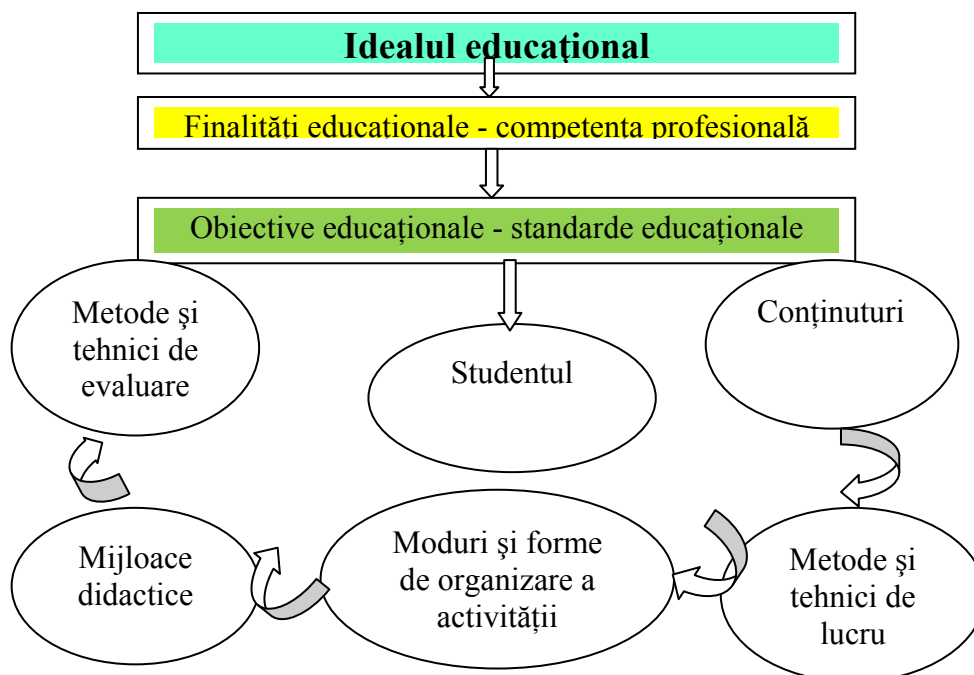


Figura 2.1. Corelarea optimă în predare-învățare-evaluare

Prin urmare, transformarea didacticii într-un demers sistematic axat pe formarea teoretică și practic-acțională a celor care învață asigură formarea eficientă a CP. În sprijinul învățării eficiente vine evaluarea, care trebuie să conducă la optimizarea întregului proces educațional.

Evaluarea competenței pedagogice a unui profesor, susține W.R.Houston, vizează *patru aspecte esențiale*: testarea aptitudinii de predare; aprecierea deprinderilor de predare; aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi; aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și curba progresului personal [48]. Evaluarea competenței profesionale este procesul de colectare a informațiilor necesare pentru stabilirea competenței și ajustarea lor în raport cu cerințele standardului. Standardul este documentul care oferă repere clare, de ordin calitativ, privind îndeplinirea corespunzătoare a activităților specifice locului de muncă. Standardele de competență devin referențiale de evaluare.

Reconceptualizarea FPI a viitorului învățător se reliefează **într-un șir de condiții**. **(1) La nivel de student** menționăm necesitatea abilităților pedagogice, motivației și a conștiinței personale. **(2) La nivel de proces**: racordarea la standardele de competență ale învățătorului; axarea pe un sistem de competențe profesionale, care ar constitui un reper strategic-orientativ în FPI și proiectarea curriculumului de bază pentru FPI a învățătorului; organizarea procesului educațional în baza teoriilor cunoașterii științifice, dezvoltării cognitive (J. Piaget și Vigotski L.S.), învățării experimentale a lui D. Kolb (contextul paradigmei constructiviste) și interactive (M.Bocoș); respectarea sistemului de principii specifice FPI constructiviste. **(3) La nivel de sistem**: optimizarea planului-cadru de învățământ, ca document curricular oficial, prin redimensionarea disciplinelor, integrarea unor discipline de studiu, introducerea noilor discipline de specialitate în concordanță cu competențele generale/standardele

profesionale, redimensionarea timpului pentru studierea unor discipline, redimensionarea raportului de ore teoretice/practice în favoarea celor practice.

Dezideratele postmodernității ne-au condus la proiectarea și elaborarea *Modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI în contextul constructivist* (a se vedea fig.2.2). *Modelul pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului* se prezintă, astfel, ca o rețea eterogenă cauzală, nivelurile ei ierarhice fiind separate în funcție de elementele componente generalizate. Modelul urmărește să asigure facilitarea procesului de formare axat pe competențe, accentuarea paradigmei constructiviste în formarea învățătorului, FPI în raport cu dimensiunea CP, în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Structura *Modelul pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului* vizează trei aspecte: **intrare** (input) – studentul, standarde de formare: de cercetare, de evaluare, comunicativă, managerială, prognostică, praxiologică, gnoseologică, paradigme ale învățării: existențial-umanistă, universală a medierii, complexității, sociodidactică, constructivistă; **proces**: principii și valori postmoderniste: centrării pe cel ce învață, contextualității, interdisciplinarității, libertății în acțiune, constructivismului, optimizării, legăturii teoriei cu practica, mentoring-ului, și coaching-ului, curriculum, strategia-metodologia instruirii, condiții pedagogice; **ieșiri** (output): sistemul de competențe profesionale (produs), strategii de evaluare. Structura modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului prin conținutul său propune formarea competenței profesionale. Dimensiunea competenței profesionale a învățătorului include sistemul de competențe: competența gnoseologică cu componentele: de specialitate, psihopedagogică și culturală, competența praxiologică, competența managerială, competența investigațională, competența metacognitivă, competența comunicațională, formate prin optimizarea procesului educațional în cadrul didacticilor particulare și al modulului psihopedagogic, din perspectiva paradigmei constructiviste și didacticii interactive. *Modelul pedagogic de reconceptualizare a formării competenței profesionale* certifică metodologia acestui proces în termeni acționali, strategici în raport cu obiectivele la didacticele particulare. De asemenea, conceptualizarea tehnologică a modelului determină codul de dezvoltare a competenței profesionale, a elementelor componente ale acestei competențe care sintetizează dimensiunea profesiei de învățător. Activitatea de implementare a modelului a demonstrat eficiența componentelor acestuia, care s-a manifestat în funcționalitatea, flexibilitatea și deschiderea fiecărui element, dar și a constructului în întregime.

În contextul abordărilor privind formarea profesională inițială a învățătorului din perspectivă teoriilor pedagogice postmoderne și în vederea raționalizării și eficienței-învățării propunem re(construcția) curriculară prin optimizarea, reconsiderarea conținuturilor și integrarea acestora, prin redimensionarea timpului/ore pentru unele discipline, prin oferirea mai multor discipline opționale, discipline la libera alegere.

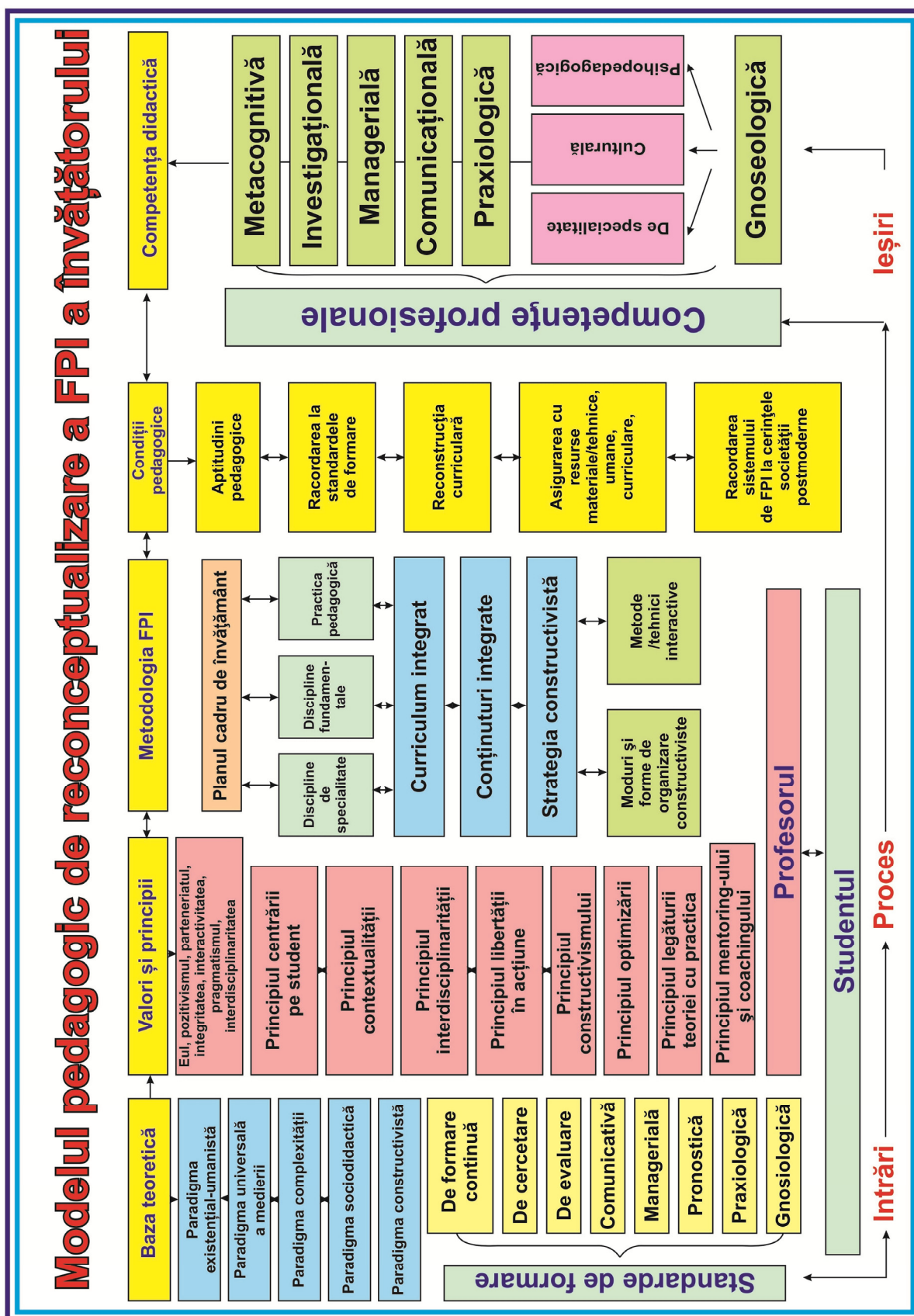


Fig. 2.2. Modelul pedagogic de reconceptualizare a FPI în contextul constructivist.

În acest sens, am elaborat **Curriculumul pedagogic (de bază) pentru formarea profesională inițială (FPI) a învățătorilor** la specialitatea „Pedagogia învățământului primar” din perspectiva postmodernității, pe care îl analizăm în acest capitol, la baza căruia au stat documentele reglatorii privind FPI: [5, 8, 11, 12, 13, 14, 36], planul-cadru de învățământ pentru Colegiile pedagogice [40], Standardele de formare profesională în învățământul universitar [49], programele analitice la disciplinele de specialitate și modulul psihopedagogic, curriculumul la metoda limbii române etc.

Elaborarea Curriculumului de bază pentru FPI a învățătorilor la specialitatea *Pedagogia învățământului primar* este **motivată de:** axarea pe formarea competenței profesionale ale învățătorului; ameliorarea și asigurarea calității FPI a învățătorilor; ajustarea procesului educațional la Standardele de FPI; implementarea unei strategii constructiviste; favorizarea conștientizării proceselor de construcție a cunoașterii; motivarea studenților pentru educație permanentă; promovarea principiilor interdisciplinarității, integrității și optimizării; motivarea studenților de a-și construi propriul traseu de formare; diversificarea metodelor și tehnicilor de FPI; elaborarea unor mecanisme, care ar garanta corespunderea dintre politica de dezvoltare a studentului și cerințele pieței de muncă etc.

Curriculumul de bază pentru formarea profesională inițială a învățătorilor în domeniul învățământului primar se încadrează în contextul acțiunilor de reformare a sistemului educațional din R. Moldova. *Curriculumul de bază pentru formarea profesională inițială (FPI) a învățătorilor* la specialitatea „Pedagogia învățământului primar” se axează pe următoarele abordări: **cadru conceptual** - (o abordare holistică a demersului didactic cu studentul – actor, subiect, partener și constructor al propriului traseu de formare), **cadru teleologic** (pregătirea unor personalități cu moderne viziuni holistice, axiologice și prospective, ce ar deține un înalt grad de calificare profesională, capabile să aplice cele mai eficiente strategii și concepții de învățământ în promovarea mai hotărâtă a viitorilor specialiști pe traiectul unei dezvoltări multidimensionale progresive), **cadru conținutal** (prin discipline integrate), **cadru metodologic** (didactica constructivistă-interactivă).

Planul cadru de învățământ include disciplinele fundamentale și disciplinele de specialitate, practica pedagogică în FPI a învățătorului. În temeiul faptului că majoritatea problemelor lumii au un caracter integrat, soluționarea cărora cere cunoștințe din diferite discipline școlare și al ineficienței sistemului de discipline unice, noi optăm pentru fuziunea disciplinelor „înrudite”, din aceeași arie a disciplinelor omogene, după domeniul corespondențelor directe, structurate într-o „sinteză originală”.

Deci, propunem: **restructurarea planului cadru de învățământ prin discipline integrate**, după cum urmează: integrarea disciplinelor Didactica limbii române cu Caligrafia și Noile tehnologii comunicaționale (NTC); Literatura pentru copii și Cultura comunicării; Curs elementar de matematică cu Economia și Didactica matematicii; Arta populară (include educația artistică, arta plastică și educația muzicală), Educația tehnologică cu Antreprenoriatul și Didactica educației tehnologice, Educația fizică și Didactica educației fizice; Științe și Didactica științelor; Didactica istoriei și Culturii naționale etc. **Integrarea conținuturilor**

curriculare după module, pentru o „sinteză interdisciplinară”, după Howard Gardner (2006). Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării personalității: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică etc. **Completarea planului de învățământ la componenta formativă, cu discipline obligatorii:** *Managementul educațional; Metodologia cercetării* în vederea dezvoltării competenței investigative; *Politica educațională și Etica profesională* în vederea studierii codului deontologic al cadrului didactic. O competență „pentru viață” este competența acțional-strategică care dictează includerea disciplinei *Antreprenoriatul*. **Elaborarea unui Curriculum opțional la liberă alegere. Revizuirea componentei privind raportul ore teoretice (60) – ore practice (40) cu – 60 de ore practice și 40 de ore teoretice.**

În acest capitol, analizăm componenta cea mai importantă în pregătirea inițială a cadrelor didactice - *practica pedagogică*, care reprezintă „punctul de joncțiune, interfața între *a ști - ca informație* și *a ști - ca acțiune*”. Ea este parte constituantă a trunchiului comun de discipline din curriculumul de pregătire inițială a personalului didactic. *PP* este veriga principală a ciclului de discipline de specialitate, o parte integrantă a lui, ce îndeplinește sarcini pe care nici una din disciplinele de învățământ nu le posedă, și anume: îl încadrează pe studentul-practicant 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 pentru sine la transmiterea lor; de la cunoștințe didactice și psihologice la deprinderi de organizare a activității școlare; îi creează premise pentru autoevaluarea și autoformarea competenței profesionale; îi creează premise pentru relaționarea cu elevii, formându-i abilități de management al clasei etc.

În conținutul acestui capitol sunt reflectate *modalitățile de organizare și conducere a stagiului de PP în cadrul Colegiului Pedagogic “Vasile Lupu” din Orhei*, ce se organizează și se desfășoară în conformitate cu Regulamentul de organizare și desfășurare a stagiilor de practică, aprobat prin ordinul nr.118 din 23 martie 2004 al Ministerului Educației și în temeiul Îndrumătorului conducătorului de PP în cadrul colegiilor pedagogice (1992), revizuit în 2011. Colegiul Pedagogic deține o rețea de baze, școli de aplicație, pentru stagiile de practică, care îi permite să realizeze obiectivele programului de formare.

PP se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practica *observativă* la anul I în cadrul practicii psihopedagogice și alta de exercițiu, *de aplicabilitate* la anul II-IV în cadrul *practicii de instruire*, care include componentele: practica psihopedagogică, lecții de probă și activități educative, practica primele zile ale copilului în școală, practica comasată, practica de vară și *practica de absolvire* - practică care are o mai mare pondere și deține cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale.

Practica pedagogică este coordonată de profesori-metodiști, mentori și conducătorul practicii. De aceea, profesorii-metodiști, conducătorul de practică își desfășoară activitatea în colaborare cu mentorul pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive practicantului. Mentoratul presupune

deținerea și exersarea unor competențe specifice. În acest sens, se selectează cadre didactice competente din învățământul primar.

În **Capitolul 3, Demersul experimental privind formarea competenței profesionale ale învățătorului în cadrul formării profesionale inițiale**, este descris experimentul pedagogic, care s-a desfășurat în trei etape: *de constatare*, *de formare* și *de validare*. Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, cu practica pedagogică desfășurată în școlile de aplicație din orașul Orhei.

Etapă de constatare [EC] a cercetării s-a centrat pe două planuri de analiză care interacționează reciproc în evaluarea procesului de formare a competenței profesionale a învățătorului. **(1)** Analiza curricula din perspectiva formării profesionale inițiale a învățătorului (plan de învățământ, contribuția didacticilor particulare în procesul de formare a competenței profesionale - 2010-2011. **(2)** Stabilirea și analiza nivelului de formare a competenței profesionale la - 2010.

În vederea stabilirii nivelului de competență a studenților Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, li s-a aplicat chestionarul cu itemi deschiși la anul II, la specialitatea „Pedagogia învățământului primar”, eșantionul cuprinzând 102 studenți. Alegerea subiecților se explică prin faptul că deja sunt inițiați în cadrul disciplinelor de specialitate și al didacticilor particulare, în noțiuni generale din pedagogie și psihologie. Itemii au fost formulați pe trei concepte-cheie ale FPI: *competența profesională și taxonomia ei, personalitatea învățătorului, practica pedagogică*. Rezultatele cele mai relevante le vom prezenta comparativ în experimentul de validare.

Etapă de formare a avut ca *scop* implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI* în cadrul practicii de absolvire la anul IV, unde au fost implicați 51 de studenți-practicanți. Pe parcursul perioadei de formare s-au asistat 74 de lecții și s-au verificat 96 de proiecte didactice la diferite discipline școlare din învățământul primar pentru a determina corectitudinea proiectării în conformitate cu criteriile stabilite.

În scopul monitorizării elaborării proiectelor didactice de către practicanți, a fost elaborată grila de monitorizare a proiectelor didactice. S-a constatat că în elaborarea proiectului didactic, practicanții respectă cerințele cadrului normativ de elaborare, sunt bine documentați din punct de vedere științific și metodic, stabilesc obiectivele și conținuturile activității în concordanță cu curriculumul, respectând particularitățile de vârstă ale elevilor. La criteriul *calitatea proiectului de lecție* 59 din 96 de proiecte didactice verificate (61,5%) ale 41 de studenți-practicanți corespund în esență cerințelor curriculare și sunt în concordanță cu proiectarea de lungă durată, cu admiterea 1-2 erori (omitere sau incorectitudine în formulare, determinare), 25 din 96 sau 26% de proiecte didactice au fost apreciate cu calificativul „foarte bine”. Dacă luăm în ansamblu, deci, 87,5 % de proiecte didactice corespund calificativelor „bine” și „foarte bine”. Dacă luăm în comparație cu alt criteriu, corectitudinea formulării obiectivelor, vedem o dinamică în formarea lor profesională, deoarece tot mai puține erori se depistează spre sfârșitul practicii privind operaționalizarea obiectivelor. 66,6% de proiecte didactice la acest criteriu au obținut calificativele „bine” și „foarte bine”. Privitor la corelarea obiectivelor cu conținutul, strategiile didactice și

particularitățile de vârstă a elevilor în 22 din 96 sau 22,9 % de proiecte didactice s-a atestat o concordanță deplină a lor, fapt ce denotă performanța practicanților în alegerea strategiilor eficiente, în îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne, asigurând interactivitatea, interdisciplinaritatea.

În vederea monitorizării compartimentului *de organizare și desfășurare a lecției* de către practicant și a *comportamentului lui* s-a asistat la 74 de lecții. Din ele 65 de lecții au fost proiectate și desfășurate în cadrul E.R.R.E. Rezultatele celor 74 de ore asistate la practicanți la capitolul *organizarea și desfășurarea lecțiilor* reflectă creșterea nivelului de formare a CP la studenții-practicanți. Datele relevă că mai mult de 50 % de practicanți manifestă abilități profesionale bune formate la utilizarea adecvată a strategiilor de predare-învățare-evaluare, la integrarea materialelor didactice și noilor tehnologii comunicaționale. În mai mult de 50% de lecții se utilizează strategii didactice centrate pe elev, dominant fiind caracterul formativ, aspectul educativ al lecției. Datele obținute, denotă manifestările practicantului de a utiliza limbajul de specialitate corect, de a crea o ambianță favorabilă comunicării deschise, un climat afectiv-emoțional adecvat, ce contribuie la dezvoltarea unor relaționări conștiente cu elevii, democratice, la stabilirea unei dimensiuni de influență și persuasiune a comunicării. Practicantul dovedește competențe manageriale prin capacitatea de organizare și ghidare a colectivului de elevi, capacitatea de a monitoriza procesul educațional; de a valorifica metodele și tehnicile de cunoaștere și activizare a elevilor.

Tabelul 3.1. Rezultatele monitorizării comportamentului practicanților

Criterii	Indicatori	Descriptori de calitate	Punctaj	Nr. de practicanți
Creativitatea și individualitatea	Manifestă creativitate în selectarea strategiilor didactice, conținuturilor. Originalitatea organizării activității	În mare măsură	3	24
		În mică măsură	2	22
		Nu manifestă deloc	0	5
Corectitudine a exprimării	Utilizează limbajul de specialitate în comunicare corect.	Se exprimă corect	3	19
		Se exprimă cu 1-2 greșeli	2	21
		Se exprima mai multe greșeli	1	11
Perseverența în realizarea obiectivelor,	Respectă principiul non escaladării, consecvenței comportamentale logice în realizarea obiectivelor	În mare măsură	2	24
		În mică măsură	2	23
		Nu respectă deloc	1	4
Relațiile elev-practicant	Predomină învățătorul în luarea deciziilor; Se valorizează experiența cognitivă a elevilor, se cooperează și conlucrează cu elevii; Rolul pasiv al învățătorului și libertatea elevilor în luarea	Autoritar	1	5
		Democrat	3	35
		Permisiv	1	2
		Mixt (autoritar și democrat)	2	9

	deciziilor.			
Ținuta și viziunea critică prin autoanaliză și autoapreciere	Manifestă capacități de autoanaliză și autoevaluare a prestației.	În mare măsură	3	19
	Manifestă spirit critic.	În mică măsură	2	27
		Nu posedă deloc (se eschivează)	0	5

Etapa de validare a prevăzut măsurarea nivelului final de formare a competenței profesionale a viitorilor învățători, precum și analiza și interpretarea datelor experimentului pedagogic. Instrumentele de cercetare aplicate la etapa experimentală de constatare au fost repetate și în cadrul etapei de validare a experimentului pedagogic: testarea, sondajul, analiza rezultatelor testării, prelucrarea statistică și matematică a datelor experimentale, generalizarea rezultatelor. Chestionarul s-a aplicat pe un eșantion de 51 studenți ai grupului experimental pentru a putea observa diferențele constatate privind dezvoltarea CP după un program de formare în contextul paradigmei constructiviste și al didacticii interactive. Prezentăm doar câteva poziții ale rezultatelor obținute în cadrul cercetării pe care le considerăm reprezentative și importante în procesul de formare a competenței profesionale a învățătorului.

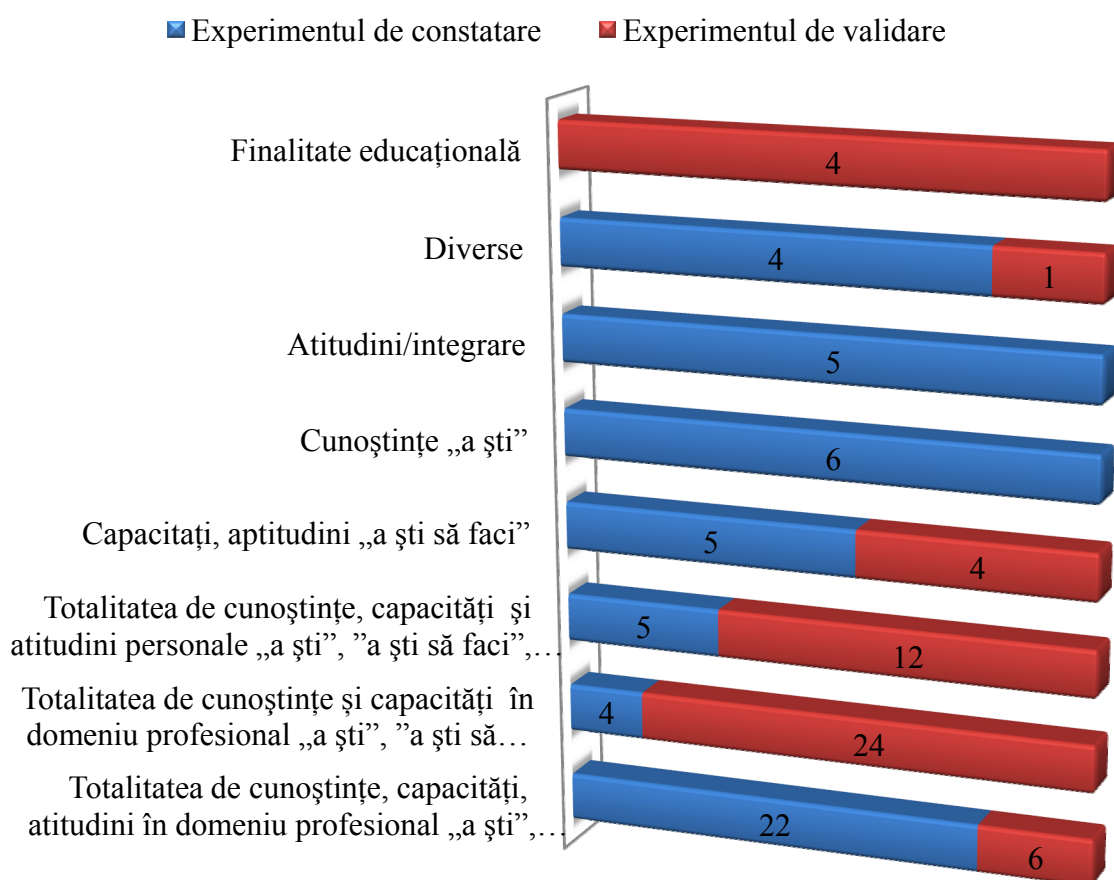


Fig. 3.1. Date comparative privind definirea noțiunii de competență profesională

După cum se vede, numărul respondenților care dau răspunsuri corecte în experimentul de validare sporește de la 6 la 22, în favoarea celor formați. Nu se mai echivalează CP cu cunoașterea și capacitatea, ci se concepe integral. Se micșorează numărul studenților care dau răspunsuri evazive de la 4 la 1, dar apare CP ca finalitate educațională în viziunea a 4 studenți, fără a o defini. Analizând răspunsurile la itemul care a solicitat din partea respondenților să *enumere câteva competențe profesionale*, specificăm că în cadrul EC nici nu au fost atestate tipuri de CP, dar le-am racordat la standardele de competență, în cadrul EF, respondenții specifică mai multe tipuri de competențe profesionale, după cum urmează: praxiologică (23 studenți), gnoseologică, comunicativă și de integrare socială (22 studenți), managerială-15 studenți, de formare profesională continuă -10 studenți, de evaluare-11 studenți etc.

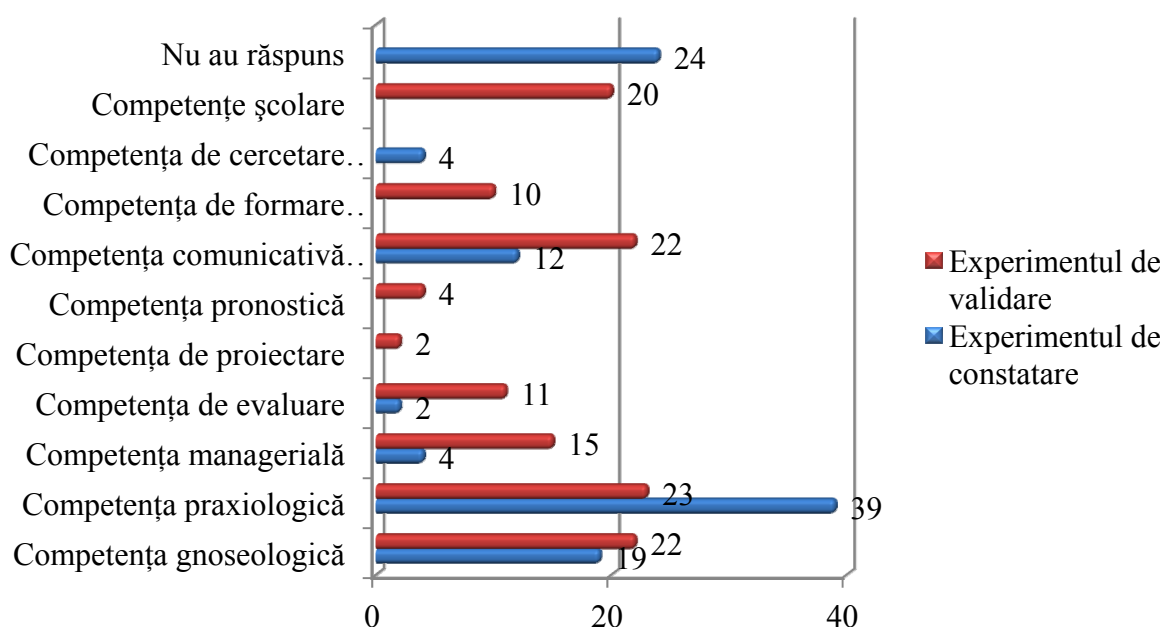


Figura 3.2. Rezultatele comparative privind taxonomia competenței profesionale

Se atestă cunoașterea taxonomiei CP, dar și confundarea lor de către unii studenți (20) cu competențele școlare, specificându-le. Faptul că în topul CP sunt menționate gnoseologică, praxiologică, de comunicare, managerială și de formare continuă denotă că eșantionul de studenți formați conștientizează esența și importanța lor. Mai puțin s-a specificat competența de cercetare științifică, de evaluare și de proiectare în cadrul ambelor experimente. Creșterea performanțelor este argumentată și de faptul că au răspuns toți respondenții în EF în raport cu EC în care nu au răspuns 24 de studenți.

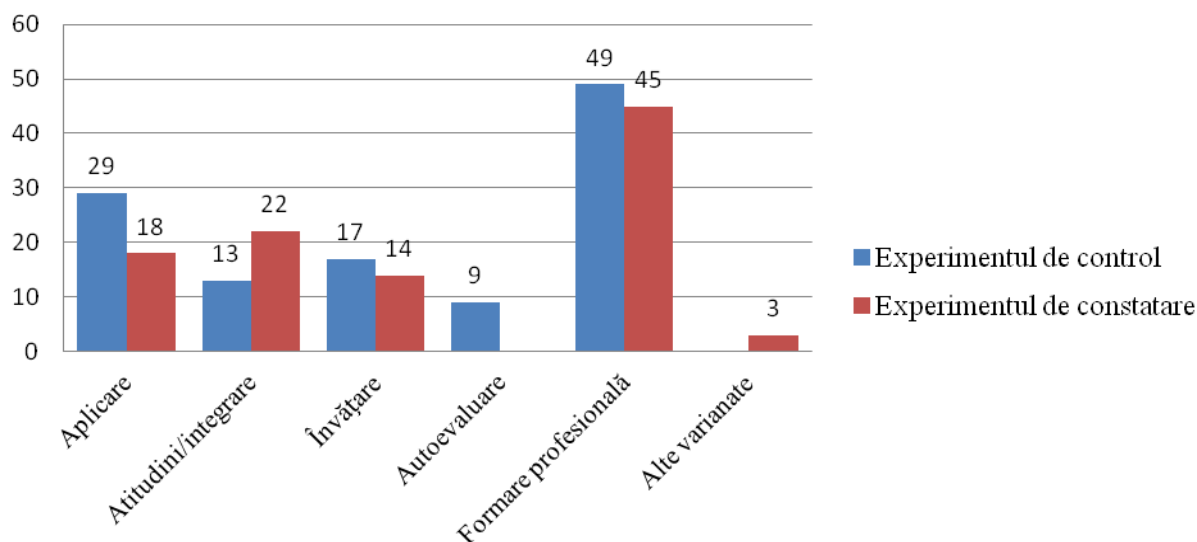


Fig.3.3. Date comparative privind *rolul practicii în formarea profesională*

Dacă studenții grupului experimental vedeau rolul practicii în învățare și formare profesională, în formarea ca personalitate, atunci procentul studenților din experimentul de formare care susțin rolul practicii în formarea profesională sporește puțin (45:49). Respondenții formați conștientizează rolul practicii în formarea capacității de autoevaluare, specificat de 9 studenți, pe când studenții grupului experimental nici nu-l atestă.

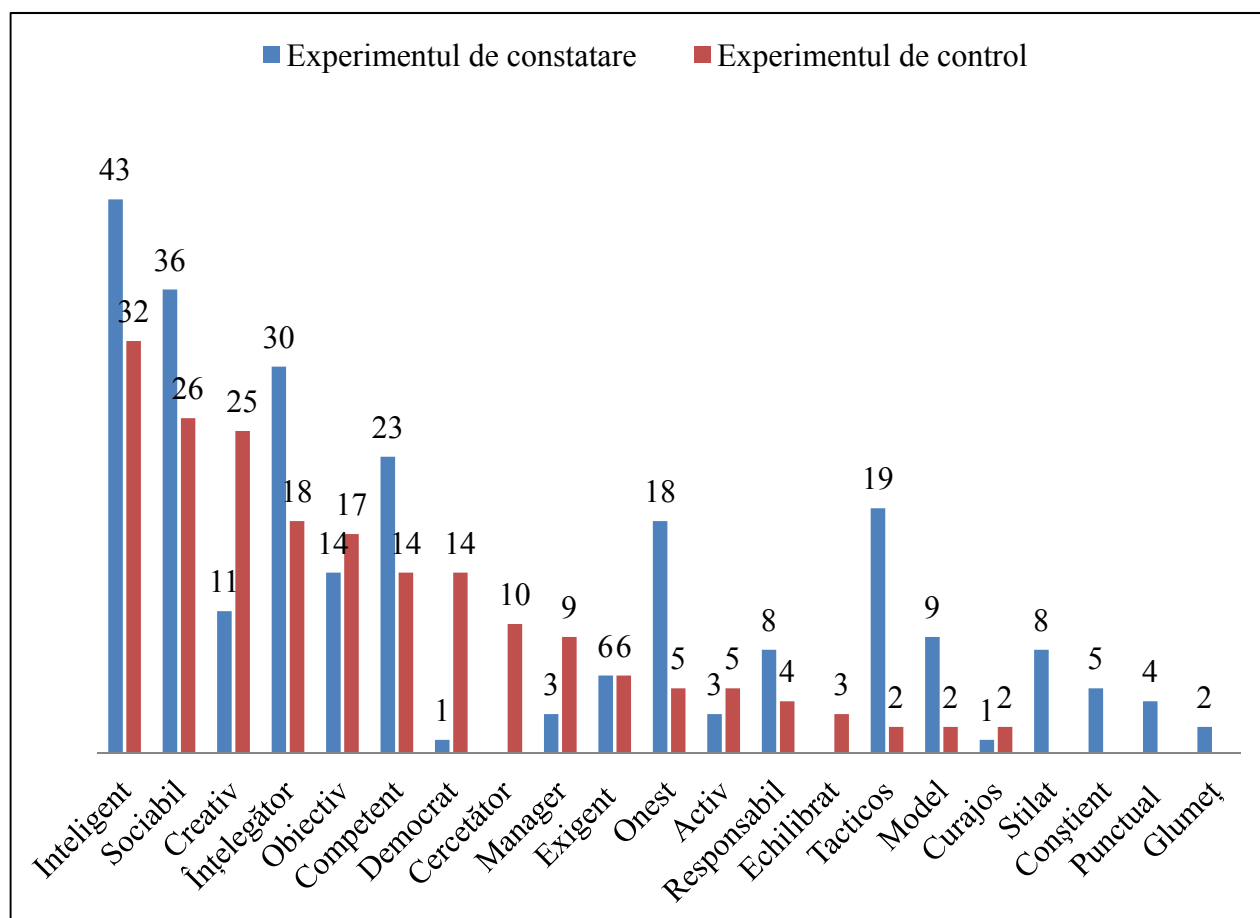


Fig. 3.4. Viziunea studenților privind *calitățile învățătorului modern*

După cum vedem respondenții menționează caracteristici ale învățătorului modern, referindu-se la aspecte din domeniul *calități* (înțelegător, responsabil etc.), *competențe* (creativ, competent, cercetător, manager etc.), *aparență* (model, stilat) și *poziție socială* (democrat). Practic, studenții grupului experimental și de formare se identifică în aceleași opinii, cu plasare nesemnificativă de accente. Studenții grupului experimental nu au identificat variante de răspuns ca: cercetător, echilibrat, democrat, dar își doresc în față un model (9), un învățător stilat (8), conștient (5), punctual (4), glumeț (2). Cei din grupul de formare își doresc mai mult o personalitate inteligentă (32), competentă (14), creativă (25), sociabilă (26), înțelegătoare (18), pozitivă (14), democrată(14).

Analiza datelor sondajului efectuat cu cei 51de studenți din experimentul de formare, privind manifestările lor în timpul practicii și calcularea punctajului acordat, (stabilit, reieșind din 100 puncte total, pentru calificativul – „excellent” -100 - 91 puncte ; pentru „foarte bine” - 80–90 puncte; „bine” -79 - 60 puncte; „suficient” -59 - 35 puncte; și „insuficient”- 34 - 0 puncte) s-a constatat că prevalează calificativul „foarte bine”, fiind obținut de 32 studenți - practicanți din totalul de 51, calificativul „bine” - de 17 studenți din 51 total și numai 2 studenți au fost apreciați cu calificativul „excellent”.

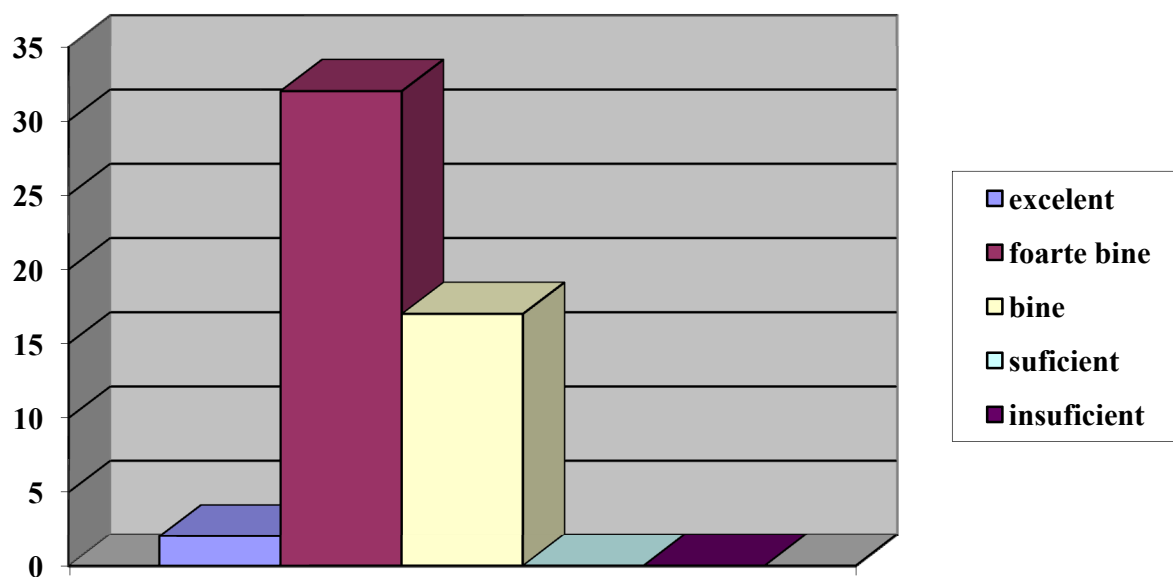


Fig. 3.5. Calificativele celor 51 studenți implicați în etapa de formare.

Analizând mai întâi notele primite de către aceștia la practica pedagogică și realizând o medie a notelor obținute de studenți, rezultatele evaluării arată astfel:

Tabelul 3.2. Mediile notelor obținute de studenți la practică pedagogică

	Media notelor la practica pedagogică
Grupul experimental	8,70
Grupul de control	8,98

Diferența dintre mediile studenților se situează în favoarea grupului de control, chiar dacă nu este spectaculos mai mare. Generalizând datele experimentului pedagogic, cu toate componentele sale, putem conchide că rezultatele evaluării au demonstrat eficacitatea *Modelului Pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului*.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele teoretice și practice obținute prin cercetările efectuate au contribuit la soluționarea problemei ce ține de domeniul competenței profesionale a viitorului pedagog, prin *fundamentarea, argumentarea și proiectarea Modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului constructivist*, cu ajutorul căruia a fost demonstrată realizarea scopului și validate rezultatele experimentale.

Sinteza aspectelor teoretice și aplicative a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Cercetarea desfășurată de noi implică mai multe paradigme de formare profesională a viitorului pedagog, competența profesională fiind structurată în conformitate cu schimbările învățării constructiviste axate pe: *dimensiunea constructivistă, sociologică și dimensiunea interactivă*.

2. S-a determinat din perspectivă teoretică și practică că motivația competenței profesionale la viitorii pedagogi prin reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului, în baza curriculumului de profil și a disciplinelor de specialitate îndreptate spre evaluarea competenței profesionale, constituie elementul-cheie al procesului de formare profesională a viitorilor învățători.

3. S-a constatat că în cadrul didacticilor particulare, la studenți s-au format *competențe de specialitate*: proiectarea activității didactice; conducerea și monitorizarea procesului de învățare; evaluarea activităților educaționale; utilizarea strategiilor didactice și tehnologiilor digitale; cunoașterea și consilierea elevului, managementul clasei de elevi etc. spre *competențe profesionale* și relaționate cu managementul carierei și dezvoltarea personală.

4. *Modelul pedagogic* de reconceptualizare a formării competenței profesionale elaborat de noi certifică metodologia acestui proces în termeni acționali, strategici, în raport cu obiectivele didacticilor particulare prin codul de dezvoltare a competenței profesionale, a elementelor componente ale acestei competențe care sintetizează dimensiunea profesiei de învățător.

5. S-a determinat dimensiunea competenței profesionale a învățătorului, care include sistemul de competențe: competența gnoseologică, cu componentele: de specialitate, psihopedagogică și culturală, competența praxiologică, competența managerială, competența de investigare, competența metacognitivă, competența de comunicare din perspectiva paradigmei constructiviste și interactive.

6. Rezultatele experimentului pedagogic desfășurat a dovedit valabilitatea premiselor cercetării și a demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic* de reconceptualizare a FPI prin sporirea calității de formare, prin realizarea metacogniției, de tip formativ, ca modalitate de sprijinire a nevoii de afirmare a personalității învățătorului constructivist.

7. Valoarea cercetării se reliefează prin fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului constructivist, în vederea eficientizării formării competenței profesionale în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Reieșind din concluziile care s-au conturat, formulăm următoarele **recomandări**:

1. Reperele elaborate/dezvoltate privind FPI din perspectiva constructivistă pot servi drept suport a concepturilor de produse curriculare: programe analitice, manuale, ghiduri întemeiate științific pe activități de învățare, cu deschideri spre *competențele pentru viață*.

2. Strategia de dezvoltare a competenței profesionale la viitorii pedagogi poate servi drept reper metodologic în fundamentarea unui Curriculum pentru colegii pedagogice, unui suport de curs pentru dezvoltarea profesională a pedagogilor, cât și pentru dezvoltarea profesională continuă a învățătorilor.

3. Strategia de formare a competenței profesionale la viitorii pedagogi, cât și Modelul elaborat în această cheie și metodologia de implementare a acestuia, pot fi aplicate în instituțiile acreditate pentru formarea cadrelor didactice din învățământul primar.

BIBLIOGRAFIE

1. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Editura Știința, 2007. 52 p.
2. Bontaș I., Tratat de pedagogie. Ed.II-a. București, Ed. Big All, 2008, 408 p.
3. Borozan-Cojocaru M. Metodologia cercetării culturii emoționale, Chișinău. S.n.2012, 208p.
4. Botgros I. Franțuzan L. Crenguța S. Ghid metodologic de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspective conceptului SALIS.Chișinău.:Print-Caro,2012. 79 p.
5. Bucun, N. ,Pogolșa L. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale, Chișinău, 2010. 272 p.
6. Callo T., Paniș A., Andrițchi V.ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic CH. „Print-Caro”SRL, 2010. 171 p.
7. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente, Chișinău, Pontos, 2010, 320 p.
8. Cara A. și alții. Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general , autori, Chișinău ,ME, 2007, 88 p.
9. Cartaleanu T. Cosovan O, Goraș-Postica V.ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centru Educațional PRO DIDACA, Chișinău, 2008, 204 p.
10. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca:Ed. Presa Universitară Clujeană, 2001, 194 p
11. Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar. VI.Pâslaru (coord.) , ME, 2003;<http://www.edu.gov.md/en/conceptia-formarii-personalului-din-invatamantul-preuniversitar>
12. Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova, aprobată prin Hotărârea Parlamentului nr. 337 din 15.12.1994
13. Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane, aprobată prin Hotărârea Parlamentului nr.253-XV din 19 iunie 2003. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2003, nr.155-158, art.640.
14. Cristea S. Curriculum pedagogic/pentru formarea personalului didactic. Ed. a 2-a. Editura: Didactică și Pedagogică, București, 2008, 556 p.
15. Dandara O., Constantinov Sv., Sclifos L. Pedagogie: Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2010, 216 p.
16. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garomond-Studio SRL, 2009. 200 p.
17. Globu N. **Formarea culturii profesionale a învățătorului. În: Revista științifică Artă și educație artistică, nr.1, 2015, p. 104-113**
18. Globu N. **Împreună spre un viitor mai bun. În: Modernizarea**

învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene. Materialele Conferinței Științifice UST, Chișinău, noiembrie, 2009, p. 69-71.

19. Globu N., Dimensiunile competenței profesionale a învățătorului. În: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social politice. În: Materialele CȘI, UST, Chișinău, 2010, v. I, p. 98-101

20. Globu N., Particularitățile succesului și insuccesului școlar la orele de literatură universală, ediția a IV-a, volumul Simpozionului Internațional “Valori didactice românești, premise pentru un învățământ european”, M.E.C.T.S. cu nr.34458/19.05.2010, art cu nr.ISSN 2068-8695.

21. Globu N., Silistraru N. Practica pedagogică – model de formare a competențelor profesionale inițiale. În: Materialele Simpozionului Internațional “Experiențe didactice și psihologice de succes”, ed.II-a, Poarta Albă, 2011, p.20-24.

22. Globu N. Abordări integratoare de tip interdisciplinar. În:Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiențe. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale IȘE, 15-18 octombrie, 2013, p.632-636

23. Globu N., Practica pedagogică –un mod eficient de formare a competențelor profesionale. În: Revista Învățătorul modern/nr.5(9),10/11-2010 p.15-16

24. Globu N. Învățătorul constructivist o alternativă la dimensiunea postmodernistă. În: Revista Univers Pedagogic, nr.1, 2015, p. 64-70

25. Globu N. Paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială a învățătorului. În: Revista: Didactica Pro, nr.4 (80), septembrie 2013, p.19-26

26. Globu N., Personalitatea învățătorului ca factor de formare a personalității integre a elevului, În: Revista Învățătorul modern/, nr.3 (11),februarie, 2011, p.56-57

27. Globu N. Evaluarea învățătorului în contextul competențelor profesionale. În: Revista Învățătorul modern ,nr.5 (27) octombrie. 2013, p.37-39

28. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar, Chișinău,2003. 86 p.

29. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013, 505 p.

30. Hadârcă M., (coord). Perspectiva axiologică asupra educației, AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, 154 p.

31. Jinga I. ,Istrati E. Manual de pedagogie. Ed.II, București: All Educațional, 2006, 567 p.

32. Joiță E.. Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Ed. Aramis, 2006. 318 p.

33. Joiță E., Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenții viitori profesori (II), 2007. 232 p.

34. Joiță E., Formarea pedagogică a profesorului. Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, B., 2008. 397 p .
35. Mogonea F.R., Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative. Ed.Universitaria, Craiova, 2010, 221 p.
36. Negură I., L.Papuc, Vl.Pâslaru, Curriculum psihopedagogic universitar de bază, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, 2000, 174 p.
37. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași, Polirom, 2002, 245 p.
38. Pogolșa L. Renovarea educației privind modernizarea curriculumului școlar. Chișinău, Univers pedagogic, 2010, nr.3, p.3-14
39. Petrovski N. Învățarea constructivistă ca modalitate de integrare a elevului în profesie. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, Chișinău, „Print – Caro” SRL, 2010, p. 243-246
40. Plan –cadru de învățământ pentru colegii pedagogice, aprobat de ME, 2010.7p.
41. Silistraru N. Golubițchi S. Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic, în Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. Chișinău, 2011. 206 p.
42. Silistraru N.ș.a. Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. UST, Chișinău, 2010, 170 p.
43. Vicol N., Formarea profesională inițială și continuă per valorem. Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele CȘI 22-23 octombrie 2009. Partea II. Ch, 2009, p 165.
44. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Educatia-2020.pdf (vizitat 12.04.2014)
45. http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%201%20Didactici%20si%20evaluare_0.pdf (vizitat 11. 04 2013)
46. <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF> (vizitat 24. 08. 2012)
47. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1319_Proiectul-Codului-educatiei.pdf (vizitat 25. 08 2013)
48. forum.portal.edu.ro/index.php?act...type... (vizitat 14. 03 2012)
49. <https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf> (vizitat 04.12.2013)

ADNOTARE

Globu Nelea

Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului.

Teza de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2015

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 226 de surse, 25 de anexe, 14 tabele și 24 de figuri. Teza cuprinde 157 de pagini de text de bază. Rezultatele cercetării sunt prezentate în 15 publicații științifice.

Termeni-cheie: *reconceptualizare, formare profesională inițială, constructivism, învățător constructivist, competență, competență profesională, curriculum integrat, practică pedagogică, didactică particulară, model de formare, personalitatea studentului, proces de formare, strategii didactice, interdisciplinaritate, etică profesională, învățare experiențială.*

Domeniul de studiu se referă la pedagogia generală și abordează problema reconceptualizării formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectivă constructivistă.

Scopul cercetării: elaborarea fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului.

Obiectivele cercetării: analiza teoretică a literaturii științifice în problema abordată; stabilirea reperelor epistemologice, axiologice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; reconceptualizarea formării competenței profesionale a învățătorului; elaborarea Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului și a mecanismelor de implementare a acestuia; validarea experimentală a Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale, la specialitatea Pedagogia învățământului primar (PÎP).

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului din perspectiva constructivistă; structurarea competențelor profesionale a învățătorului, în conformitate cu finalitățile didacticilor particulare din perspectiva constructivistă; elaborarea și argumentarea științifică a fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului și structurarea lor într-un model; formarea profesională inițială reconceptualizată prin discipline integrate; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale, la specialitatea *Pedagogia învățământului primar*.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea teoretico-aplicativă a funcționalității Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului constructivist, în vederea eficientizării formării competenței profesionale în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Semnificația teoretică a lucrării este susținută de analiza, precizarea și delimitarea reperelor teoretice privind reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorului; elaborarea metodologiei de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorului din perspectivă constructivistă.

Valoarea practică a cercetării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice, concentrate în Modelul pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului; elaborarea Curriculumului (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale, la specialitatea PÎP; elaborarea unui sistem de condiții pentru asigurarea formării competenței profesionale inițiale a învățătorului din perspectivă constructivistă.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin experimentarea și validarea Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului. Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, practica pedagogică desfășurată în școlile de aplicație din orașul Orhei, precum și prin intermediul publicațiilor și comunicărilor științifice.

ANNOTATION

To the doctoral thesis in pedagogy "*The Reconceptualization of the Initial Professional Formation of a Teacher*". Specialty 531.01 General Theory of Education, Chisinau, 2015.

Author : Globu Nelea

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 226 sources, 25 annexes, 14 charts, 24 imagery. The thesis contains 157 pages of main text. The basic content of the thesis is presented in 15 scientific articles.

Key terms: reconceptualization, initial professional formation, teacher, competence, professional competence, curriculum, pedagogical practice, particular didactics, model of forming, the student's personality, learning process, teaching strategies.

Field of study: the process of forming the initial professional competence of a teacher while teaching-learning specific didactics.

Research goal: Determination of psycho-pedagogical foundations and developing pedagogical model of reconceptualization of formation of initial professional competence of a teacher.

Research objectives:

- theoretical analysis of the scientific literature on the issue approached;
- scientific justification of reconceptualization of formation of initial professional competence of the teacher;
- establishing epistemological references, of axiological potential of the formation of initial professional competence of a teacher;
- working out the methodology of reconceptualization of initial professional formation /FPI/ of a teacher from the postmodernist – constructivist perspective;
- developing a core curriculum for the Primary Education Pedagogy speciality, of reconceptualization of initial professional formation.
- comparative analysis of the teaching- learning process, of particular didactics focused on axiological principles of formation of professional competence of a constructivist teacher;
- working out the pedagogical model of reconceptualization of initial professional formation /FPI/ of a constructivist teacher.

Scientific novelty and originality lies in working out the concept of reconceptualization of initial professional formation of a constructivist teacher; structuring of professional competence of a teacher in accordance with the particular finalities of didactics, from the constructivist perspective; working out the pedagogical model of reconceptualization of initial professional formation /FPI/ of a constructivist teacher; working out the methodology of reconceptualization of initial professional formation /FPI/ of a teacher from the postmodernist – constructivist perspective; working out a system of conditions for the formation of initial professional competence of a teacher;

Scientific problem solved consists in theoretical - practical foundation of functionality of the pedagogical model of initial professional formation reconceptualised of a constructionist teacher, with a view to making professional competence in relation to learner needs and requirements of society changing.

Theoretical significance of the thesis consists in generalizing the theoretical concepts concerning research with reference to professional competence by applying the model of reconceptualised initial professional formation of a teacher.

The applicative value of the thesis lies in providing an alternative in the intercession of the reconceptualised initial formation of a teacher; capitalizing the reconceptualized pedagogical model of initial professional formation of a constructivist teacher; working out some proposals and suggestions on the strategy of formation of professional competence of students; offering some suggestions of curriculum conceptories for conceptual renewal at specific didactics in constructivist key.

The implementation of scientific results was achieved through integrated teaching experiment in Pedagogical College "Vasile Lupu" Orhei, teaching practice in schools of application in Orhei and through publications and scientific papers.

АННОТАЦИЯ

Глобу Неля „Переосмысление начальной подготовки учителя „Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2015

Структура диссертации: Диссертация включает введение, три основные главы, общие выводы и рекомендации, список литературы – 226, 25 приложений, 157 страниц основного текста, 14 таблиц и 24 фигур. Основное содержание диссертации отражено в 15 научных публикациях.

Ключевые слова: переосмысление, начальная подготовка, конструктивизм, учитель конструктивист, компетенция, профессиональная компетенция, интегрированный куррикулум, личность студента, стратегии обучения, дидактика, модель формирования, процесс формирования, педагогическая практика, интердисциплинарность, профессиональная этика, экспериментальный метод обучения.

Область исследования: Педагогика как наука и переосмысление формирования профессиональной компетентности учителя с перспективы конструктивизма.

Целью исследования: является теоретическое обоснование и разработка педагогической модели переосмысления начальной профессиональной подготовки конструктивистского учителя (НПП).

Задачи исследования:

- теоретический анализ научной литературы по данной теме;
- определение эпистемологических основ аксиологического потенциала переосмысления начальной профессиональной подготовки учителя;
- переосмысление формирования профессиональной компетентности учителя;
- разработка педагогической модели и методологии начальной профессиональной подготовки переосмысленной в конструктивистской перспективе;
- экспериментальное обоснование педагогической переосмысленной Модели начальной профессиональной подготовки учителя
- разработка основной учебной программы (куррикулума) по специальности педагогика начального образования по переосмыслению начальной профессиональной подготовки.

Научное новаторство и оригинальность диссертации состоит в разработке концепции переосмысления начальной профессиональной подготовки конструктивистского учителя; структурализация профессиональных компетенций учителя в соответствии с целями частных дидактик конструктивистских перспектив; разработка педагогической модели переосмысления начальной профессиональной подготовки конструктивистского учителя; разработка методологии переосмысления начальной профессиональной подготовки учителя в конструктивистской перспективе; разработки системы условий для обеспечения формирования начальной профессиональной компетентности учителя; разработка альтернативной учебной программы (куррикулум) по специальности педагогика начального образования.

Актуально-значимая научная проблема, решённая в данной области, состоит в теоретическо-прикладном использовании педагогической модели переосмысленной начальной профессиональной подготовки конструктивистского учителя, для того, чтобы улучшить профессиональную подготовку в соответствии с потребностями студентов и меняющимися требованиями общества.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении теоретических концепций исследований в области профессиональной компетентности с использованием модели начальной профессиональной подготовки учителя.

Прикладная значимость работы состоит в предоставлении альтернативы в процессе переосмысленного начального формирования профессиональной компетентности учителя; использование переосмысленной педагогической модели начальной профессиональной подготовки конструктивистского учителя, как основа для разработки методических рекомендаций в области профессиональных компетенций учителя; разработка предложений для стратегии формирования профессиональной компетентности студентов, предоставление материала разработчикам учебных программ для концептуального обновления частных дидактик в свете конструктивистской концепции.

Внедрение научных результатов работы осуществлялось в педагогическом колледже «В. Лупу» г. Орхей, в процессе педагогической практики в авторизированных школах и посредством участия в научных конференциях и разработке научных статей.

GLOBU NELEA

**RECONCEPTUALIZAREA FORMĂRII PROFESIONALE
INIȚIALE A ÎNVĂȚĂTORULUI**

Specialitatea 531.01 – TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

**AUTOREFERAT
al tezei de doctor în științe pedagogice**

Aprobat spre tipar: 20.05.2015 Hârtie offset. Tipar digital
Formatul hârtiei 210x297 Tirajul 50 ex.
Comanda nr. 200

Tipar executat de ***Centrul de Resurse Didactice***
„CAVAIOLI” SRL,
str. Doina 104, MD 2059
Republica Moldova
Tel. 079527202