

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

C.Z.U:378 (043.3)

GLOBU NELEA

**RECONCEPTUALIZAREA FORMĂRII PROFESIONALE
INIȚIALE A ÎNVĂȚĂTORULUI**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:

NICOLAE SILISTRARU,
doctor habilitat în științe
pedagogice, profesor
universitar

Autor:

CHIȘINĂU, 2015

© GLOBU NELEA, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
1. REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE	
1.1. Politici și practici naționale și internaționale privind formarea profesională inițială a cadrelor didactice în contextul standardelor profesionale.....	15
1.2. Constructivismul ca paradigmă a formării profesionale inițiale.....	18
1.3. Competența profesională – finalitate a procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice.....	24
1.4. Profilul de competență al învățătorului constructivist.....	38
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	45
2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A ÎNVĂȚĂTORULUI DIN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ	
2.1. Repere psihopedagogice ale reconceptualizării formării profesionale inițiale a învățătorului.....	47
2.2. Modelul și metodologia formării profesionale inițiale reconceptualizate.....	51
2.3. Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorilor la specialitatea „Pedagogia învățământului primar”	69
2.4. Practica pedagogică – etapă semnificativă în procesul de formare a competenței profesionale a învățătorului.....	88
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	101
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN CADRUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE	
3.1. Constatarea nivelului de dezvoltare a competenței profesionale a învățătorului la etapa inițială.....	102
3.2. Demers de formare inițială a competenței profesionale a învățătorului.....	114
3.3. Validarea achizițiilor cadrelor didactice în procesul formării profesionale inițiale	128
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	142
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	143
BIBLIOGRAFIE.....	145

ANEXE

Anexa 1. Componente ale procesului de formare a competenței.....	158
Anexa 2. Matricea de asocieri terminologice ale sistemului de CP.....	159
Anexa 3. Curriculum de formare a competențelor specifice în cadrul didacticilor particulare.....	160
Anexa 4. Competențe specifice la didacticile particulare	168
Anexa 5. Valențe de formare profesională inițială a învățătorului.....	171
Anexa 6. Sistemul de competențe profesionale ale învățătorului constructivist.....	173
Anexa 7. Roluri vs competențe profesionale ale învățătorului constructivist.....	175
Anexa 8. Curriculum pedagogic pentru formarea profesională inițială (bibliografia).....	176
Anexa 9. Grilă de monitorizare a elaborării proiectului didactic	177
Anexa 10. Grilă de monitorizare a procesului educațional	178
Anexa 11. Grilă de monitorizare a comportamentului studentului practicant	180
Anexa 12. Fișă de analiză pedagogică a lecției.....	181
Anexa 13. Fișă de monitorizare a studentului-practicant.....	182
Anexa 14. Chestionar pentru studenți aplicat în cadrul experimentului de constatare (la anul II) și de formare (la anul IV).....	185
Anexa 15. Chestionar pentru studenți în scopul studierii orientării profesionale	186
Anexa 16. Chestionar de autoapreciere a practicantului aplicat în cadrul experimentului de formare.....	187
Anexa 17. Chestionar de apreciere a studentului practicant.....	188
Anexa 18. Factorii frenatori în formarea profesională inițială.....	189
Anexa 19. Nivelul de formare a competenței profesionale a studenților practicanți.....	190
Anexa 20. Rezultatele evaluării proiectelor didactice.....	191
Anexa 21. Rezultatele studenților practicanți privind organizarea și desfășurarea lecțiilor.....	192
Anexa 22. Rezultatele monitorizării comportamentului practicanților	194
Anexa 23. Schiță de proiect didactic din perspectiva constructivistă.....	195
Anexa 24. Rolurile și atribuțiile conducătorului de practică, ale mentorului și metodistului în cadrul organizării și desfășurării PP.....	197
Anexa 25. Curriculum la literatura pentru copii și citirea expresivă.....	198
DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ	210
CURRICULUM VITAE.....	211

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 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 *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*". Speciality 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 curriculum, личность студента, стратегии обучения, дидактика, модель формирования, процесс формирования, педагогическая практика, междисциплинарность, 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 (curriculum) 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 (curriculum) 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.

LISTA ABREVIERILOR

ME	Ministerul Educației
CP	Competența profesională
SFPIP	Strategia de formare a personalului din învățământul preuniversitar
CNFP	Comisia Națională pentru Formarea Profesorilor
<i>FPÎP</i>	Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar
<i>SINELG</i>	Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii (metodă didactică)
EC	Experimentul de constatare
EF	Experimentul de formare
EV	Experimentul de validare
ERRE	Evocarea, realizarea sensului, reflecția și extensia (cadru de învățare)
PÎP	Pedagogia învățământului primar
FPI	Formare profesională inițială
Cu	Cunoștințe
Ca	Capacități
A	Atitudini
DP	Domeniu profesional
MPRFPI	Model pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale
SO	Standard ocupațional
SC	Standarde curriculare

INTRODUCERE

Actualitatea temei și descrierea situației în domeniul de cercetare. Paradigmele schimbării, marcate de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea Spațiul European al Educației, 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 [202, 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*.

Scopul formării profesionale inițiale a viitorului învățător constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității.

Acest scop poate fi atins prin implementarea unui model de învățământ formativ, mobil și flexibil, cu disponibilități multiple de modificare și de reglare funcțională, de adaptare la schimbările, transformările din societate. Un astfel de model va presupune un ansamblu nou și flexibil de obiective și standarde, care vor determina, la rândul lor, o nouă paradigmă asupra formării competenței profesionale a învățătorului. Instituțiile de învățământ acreditate în formarea profesională inițială a învățătorului trebuie să ofere „modele de gândire și acțiune”, „tehnici de muncă intelectuală și de inserție socială”, „modele de adaptare”, „capacități opționale și decizionale” etc.

Viitoarele cadre didactice trebuie nu numai să stăpânească resursele, dar și să le utilizeze în diverse contexte posibile. Soluția situației-problemă nu trebuie să fie evidentă și nu trebuie să se reducă la simpla aplicare a unei strategii. Situația-problemă trebuie să dispună de un grad de complexitate care cere de la student (vom utiliza noțiunea de *student*, deși în cadrul colegiilor pedagogice se numesc *elevi*, conform Regulamentului - tip al instituției de învățământ mediu de specialitate (colegiu) din R.M., aprobat prin Hotărârea Colegiului ME nr. 37 din 4 martie 2004, pentru a elimina confuzia cu cea de elev din clasele primare) mobilizarea mai multor resurse ce pot fi rezolvate la nivelul învățământului, atât mediu de specialitate, cât

și superior, orientat spre o educație generală echilibrată care urmărește nu numai obiective cognitive, dar și formarea motivațional-afectivă a personalității.

Motivarea alegerii temei este determinată atât de factori externi, cât și de factori interni. *Societatea secolului al XXI-lea este o societate bazată pe cunoaștere*. Astfel, se constată că: „S-a impus cu destulă pregnanță o nouă atitudine, ale cărei trăsături esențiale ar fi: centrarea pe cel care învață, tendința spre non-directivitate, formarea competențelor generale și a celor specifice, opțiunea pentru metodele activ-participative, interdisciplinaritate, autenticitatea, preocuparea pentru a pune în valoare potențialul creativ, autoformarea. Se revine, cu insistență, asupra ideii că obiectivul principal al pedagogiei noi este *de a învăța să înveți*” [222]. În acest context, Codul Educației [51], Strategia de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014-2020, prevede reconceptualizarea formării inițiale a cadrelor didactice prin dezvoltarea competențelor „pentru viață” și a celor 8 competențe-cheie europene necesare pentru realizarea noului parcurs educațional caracteristic unui mediu complex, a unei societăți globale a cunoașterii și în continuă schimbare [201, p.52].

Postmodernitatea a formulat ca obiectiv esențial al educației în secolul al XXI-lea – formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane și a venit cu noi paradigme și cu alte perspective de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității elevului, între care: paradigma educației integrale, paradigma noilor educații, educația centrată pe cel ce învață, abordarea funcțional-pragmatică a învățământului ș.a., orientează că sarcina școlii de astăzi este de a dezvolta umanitatea în om și de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar cu cele intelectuale [106, p.529].

Astăzi, este absolut necesar de a realiza o educație care să răspundă real cerințelor socioculturale, de a conștientiza faptul că prestigiul educației este un avantaj foarte important în contextul europenizării. În viziunea școlii pedagogice transprezente, reușita educației rezidă într-un grupaj de acțiuni de anvergură: responsabilitatea, ordonarea, intelectualizarea, problematologizarea, transvizualizarea, deontologizarea, autenticitatea, culturalizarea, convingerizarea etc. [27, p.314].

Realizările în domeniul de formare profesională inițială (FPI) sunt relevante, dar nu și în concordanță cu noile cerințe ale societății și tendințele educaționale ale postmodernității. Actualmente, un accent sporit la formarea învățătorului 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*, un Model pedagogic de formare a competenței profesionale a învățătorului. Varietatea abordărilor privind CP 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, fiind generată de tendințele europene de modernizare a învățământului, în vederea asigurării calității și formării de competențe [105, p.8].

Gradul de cercetare a problemei și premisele. În abordarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competenței profesionale și-au adus aportul diverși cercetători. Reflecții teoretice în valorizarea conceptului de competență, *competență profesională și a sistemului de competență* sunt prezentate de către M.Coheler, G.Mialaret [197], R.Gagne, B.Rey [199], X.Roegiers [156], Zer A.F. [193], M. Stroe [172, 173, 174], S. Cristea [54, 55, 56, 57, 58, 59], C. Cucuș [60, 61], I.Cerghit [40, 41], U.Șchiopu [177, 178], N.Mitrofan [121, 122], G.Văideanu [181, 182, 183], D.Salade [157, 158], L.Gliga [206], V.Chiș [47, 48], V.Guțu [100, 101, 102, 103, 104, 105], N.Silistraru [163, 164, 165, 166, 167, 168], O.Dandara [43, 64, 65, 66, 100], A.Cara [35], I.Botgros [12, 21, 22, 23], E.Muraru [100], D.Patrașcu [134, 135], Vl.Pâslaru [50, 138], L.Franțuzan [21, 22, 23, 78]); *abordarea metodologică a formării competenței profesionale*: S.Cristea [54, 55, 56, 57, 58, 59], C.Cucuș [60, 61], N.Mitrofan [121, 122], E.Joiță [112, 113, 114, 115], M.Bocoș [13, 14, 15], D.Potolea [136, 148, 149, 205], I.Jinga [111, 148], T.Callo [27, 28, 29, 30, 31], D.Sălăvăstru [159,160], C.L.Oprea [130], L.Pogolșa [144, 145, 146], V.Andrițchi [4, 5], O.Dandara [43, 64, 65, 66, 100], M.Hadârcă [29, 30, 106, 107], I.Achiri, [1, 2, 50], N.Garștea [80, 81], T.Cartaleanu [36, 161], V.Goraș-Postică [36, 98, 161], A.Zbârnea [186]); *abordările constructiviste în formarea de competențe*: J.Piaget [143], E.Joiță [112, 113, 114, 115], M.Bocoș [13, 14, 15], D.Potolea [136, 148, 149, 205], I.Jinga, E.Istrati [111, 148], F.R.Mogonea [123], A.Ilica [108], T.Callo [27, 28, 29, 30, 31], N.Petrovski [139, 140], A. Paniș [31] 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, 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.

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 PÎP din perspectiva constructivistă.

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.

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, întrunirilor metodologice, Consiliului profesoral și conferințelor teoretico-științifice, organizate în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei. 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” desfășurată în cadrul 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”, 18-19 octombrie 2013, IȘE, Chișinău.

Volumul și 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. Conținutul de bază al tezei este prezentat în 15 lucrări științifice.

Cuvinte-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.

Publicații la tema tezei: Rezultatele cercetării sunt reflectate în 15 lucrări științifice, inclusiv: 4 articole în culegeri și reviste recenzate, 6 articole – constituie materiale ale conferințelor naționale și internaționale.

Sumarul compartimentelor tezei. În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța cercetării problemei enunțate în titlul tezei, sunt formulate scopul și obiectivele tezei, este descrisă noutatea științifică, importanța teoretică și aplicativă a cercetării, sunt elucidate principalele rezultate științifice, 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. Sunt esențializate notele definitorii și principiile constructivismului ca paradigmă a formării profesionale inițiale. De asemenea, s-au analizat rolurile cadrului didactic, care reflectă atribuțiile fundamentale ale învățătorului contemporan și s-a conchis că învățătorul de mâine este cel constructivist. Generalizând abordările privind sistemul de competențe profesionale al absolventului s-a dedus că dimensiunea CP 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. Se conchide că, competențele profesionale trebuie dezvoltate până la finalizarea formării profesionale inițiale 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 și se face o analiză complexă a potențialităților tehnologice de formare a competenței profesionale. Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a viitorului învățător se reliefează într-un șir de condiții la nivel de student, la nivel de proces și la nivel de sistem. Sunt date sintezele teoretice și metodologice ale considerațiilor expuse și se propune *Modelul pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului*, care urmărește să asigure facilitarea procesului de formare axat pe competențe, accentuarea paradigmei constructiviste în formarea specialistului, formarea profesională inițială, în raport cu dimensiunea competenței profesionale, în raport cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.

În Capitolul 3, Demersul experimental privind formarea competenței profesionale ale învățătorului în cadrul formării profesionale inițiale este descrisă cercetarea experimentală care s-a desfășurat în trei etape: *de constatare, de formare și de validare finală*. S-a prezentat implementarea rezultatelor cercetării, care s-a realizat în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, la practica pedagogică desfășurată în școlile de aplicație din orașul Orhei. Generalizând datele experimentului pedagogic, cu toate componentele sale, s-a conchis și s-a evidențiat că rezultatele au demonstrat eficacitatea *Modelului pedagogic de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului*.

Concluziile generale și recomandările practice oferă o sinteză a rezultatelor în cadrul cercetării date și impactul lor asupra științei și practicii educaționale.

1. REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE

1.1. Politici și practici naționale și internaționale privind formarea profesională inițială a cadrelor didactice în contextul standardelor profesionale

Actualmente, Europa tinde spre o societate bazată pe cunoaștere, astfel că și *scopul* formării profesionale este de a pregăti generațiile pentru *a învăța pe tot parcursul vieții*. Este evidentă necesitatea asimilării valorilor culturale, științifice, naționale și universale, actualizarea cunoștințelor sau obținerea de noi cunoștințe ce vor permite formarea, perfecționarea profesională și reprofesionalizarea, în vederea integrării active în piața muncii.

Educația și formarea profesională este considerată una din 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. Principiul director al cadrului politicii integrate de cooperare „Educație și formare profesională, 2010” este învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor privind tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea [213]. Se așteaptă ca prin intermediul formării profesionale să li se asigure cetățenilor accesul la realizările științei și culturii și implicarea lor cât mai deplină în eficientizarea activității în acest domeniu, prin dezvoltarea competențelor și abilităților profesionale, în vederea adaptării lor la condițiile social-economice în permanentă schimbare [221].

Importanța educației și formării profesionale a fost reafirmată de Consiliul European de la Stockholm (23-24 martie 2001). Necesitatea de a oferi profesorilor o formare inițială adecvată, dezvoltare profesională continuă și de a face din cariera didactică o alegere atractivă și modernă a devenit unul dintre obiectivele cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională („ET 2020”). 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” [202]. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 consideră educația instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității vieții”, specificând, în contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, cadrul european al competențelor-cheie trebuie, integrat în strategiile și politicile țării [201, p.36].

În acest context, Ministerul Educației al R. Moldova își propune ca obiective prioritare: asigurarea învățământului general cu cadre didactice care corespund necesităților naționale și practicilor internaționale; sporirea calității sistemului de formare inițială a cadrelor didactice

prin dezvoltarea profesională a acestora pe arii curriculare și prin studii integrate [225]. Strategia care va fi implementată în învățământul vocațional trebuie să fie atractivă, de calitate, relevantă cerințelor pe piață, accesibilă, orientată pe carieră, flexibilă, să permită validarea învățării nonformale și informale și mobilitatea în spațiul european în conformitate cu prevederile Procesului de la Copenhaga și ale Comunicatului de la Bruges [203].

Există mai multe aspecte care fac sistemul de formare a cadrelor didactice în Republica Moldova diferit de sistemul european. O particularitate a sistemului de învățământ pedagogic în țara noastră constă în faptul că pedagogii se formează la două niveluri de învățământ: învățământul mediu de specialitate și învățământul superior.

Astfel, formarea inițială a cadrelor didactice este realizată în instituțiile de **învățământ mediu de specialitate – colegii** (educatori pentru instituțiile preșcolare și învățători pentru învățământul primar) și **instituțiile de învățământ superior – universități** (toate categoriile de cadre didactice). La studii în colegii sunt admiși absolvenții de gimnaziu, de școală medie de cultură generală, de liceu și de școală profesională [225]. Absolvenții cu diplomă de colegiu sunt încadrați în câmpul muncii, ca educatori, în instituțiile preșcolare sau ca învățători, în clasele primare. De asemenea, ei își pot continua studiile în învățământul universitar [Ibidem].

Conform tendințelor europene și prevederilor UNESCO se recomandă ca „toți profesorii să fie pregătiți la disciplinele generale, speciale și pedagogice, în cadrul universităților sau instituțiilor de nivel comparabil celui universitar, sau instituțiilor specializate pentru pregătirea cadrelor didactice” [225].

Ajustarea Cadrului Național al Calificărilor în domeniul 14 „Științe ale educației” la standardele europene și, respectiv, planurile cadru, curricula și materialele de suport, au drept scop ajustarea învățământului pedagogic la un nivel modern și actual cerințelor internaționale. În același context, se înscrie și dezvoltarea *Cadrului Național al Calificărilor* la specialitățile domeniului 14 „Științe ale educației”, care necesită a fi racordat la Cadrul European al Calificărilor. În acest context, este oportun a fi revizuite *planurile de studii și Curriculumul* pentru toate specialitățile de formare a cadrelor didactice, inclusiv pentru formarea inițială a învățătorilor [Ibidem].

În contextul vizat, Strategia de dezvoltare a educației „Educație-20” prevede modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic. [201 p.47]

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. Primele deziderate privind standardele de competență prevăzute în documentele europene au

fost: „educația pe parcursul întregii vieți” (lifelong learning), „educația multiculturală”, „o persoană liberă într-un stat liber” [24, p.13]. Reorganizarea și racordarea sistemului de învățământ într-un cadru conceptual semnificativ și coerent, în acord cu politica educațională prevăzută de Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare, 2011-2014”, este o nouă condiție care impune modernizarea [221, p.6]. În contextul vizat, Codul Educației stipulează misiunea educației de satisfacere a cerințelor educaționale ale individului și ale societății, de *promovare a învățării pe tot parcursul vieții* [51].

În Standardele de formare a cadrelor didactice din învățământul general, printre competențele de bază se enumeră: Cunoașterea bazelor științifice ale educației; Identificarea tendințelor în evoluția științelor educației; Identificarea și aprecierea politicilor educaționale ale statului; Analiza faptelor și fenomenelor educaționale; Stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, structuri educaționale; Realizarea transferului termenilor pedagogici și a experiențelor educative; Proiectarea proceselor și produselor curriculare: curricula, proiecte didactice, tehnologii și strategii didactice; Proiectarea și realizarea evaluării rezultatelor școlare, curriculare; Realizarea cercetărilor științifice; Cooperarea și activitatea în echipă; Realizarea legăturii intra și interdisciplinară; Elaborarea strategiei de colaborare cu comunitatea; Acceptarea diversității culturale, lingvistice, religioase. Acceptarea și promovarea schimbărilor pozitive în educație; Dezvoltarea și promovarea valorilor educaționale, sociale, umane [34].

Ca domenii de competență, au fost selectate: 1.Competența de specialitate; 2.Competența psihopedagogică; 3.Competența psihosocială; 4.Competența tehnică și tehnologică; 5.Competența managerială și de management al carierei [Ibidem].

1.**Competența de specialitate** presupune: cunoașterea și utilizarea conținuturilor disciplinei/disciplinelor predate în perspectivă curriculară și didactică a acestora; actualizarea, dezvoltarea conținutului disciplinei/disciplinelor de învățământ predate și a valorilor profesionale; realizarea legăturilor intra și interdisciplinare și aplicarea lor în contexte reale; utilizarea adecvată a limbajelor de specialitate.

2.**Competența psihopedagogică**: cunoașterea particularităților de vârstă, individuale și ale grupului de apartenență și valorificarea acestora în predare/organizarea procesului de predare-învățare-evaluare; proiectarea situațiilor didactice de învățare pentru conținuturile predate, în funcție de reprezentările elevilor și competențele acestora.

3.**Competența psihosocială**: promovarea valorilor naționale și general-umane, educației pentru cetățenie democratică; organizarea grupului de elevi, părinți; crearea în grupul de elevi a unui climat psihologic favorabil, caracterizat prin: încredere, acceptare, toleranță; oferirea de șanse egale pentru integrarea școlară și socială a tuturor elevilor.

4. **Competența tehnică și tehnologică:** cunoașterea și aplicarea metodologiilor specifice tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de predare-învățare și managementului educațional; utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în informarea și cooperarea cu părinții și cu comunitatea etc.

5. **Competența managerială și de management al carierei:** elaborarea proiectelor de eficientizare a activității instituției școlare și a activității personale; capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii, în funcție de situație.

Acestea și alte documente reprezintă repere normative și legislative pentru reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorilor, aspectele teoretice și metodologice ale căruia le vom prezenta în continuare.

1.2. Constructivismul ca paradigmă a formării profesionale inițiale

Tot mai pregnant, în ultimii ani, pentru înțelegerea perioadelor de criză și a procesului de schimbare, ca răspuns la problematica lumii contemporane, se lansează următoarele paradigme ale postmodernității în educație și formare profesională:

1. *Paradigma existențial-umanistă* (C.Roegiers și A.Maslow) [156] promovează teza despre educația centrată pe nevoile persoanei prin empatie, apreciere pozitivă necondiționată și congruență.

2. *Paradigma complexității* (E.Morin, 1990) de tip dialogic (ordine/dezordine/organizare) și translogic, care permite trecerea de la complexitate, care este antagonistă și complementară, totodată, la hipercomplexitate. În opinia lui E.Morin, transdisciplinarul prezintă riscul de a fi indisciplinar, iar complexitatea mai mult o sfidare, decât un răspuns, deoarece scapă atât holismului, cât și reduționismului. Perspectiva transdisciplinară susținută de E.Morin o întâlnim și la alți autori și rezultă din „întâlnirea extremelor” (S.Marcus, 2005), a căror punere în relație este posibilă prin mediere [Apud 84, p.19-26].

3. *Paradigma universală a medierii* (S.Marcus, 2005) [143] născută din domenii și practici diverse (psihologie, sociologie, învățământ, pedagogie, drept, politică, consultanță, creativitate, rezolvarea de probleme, echitate și deontologie etc.) este pentru o „înțelegere mai bogată și mai nuanțată a lumii și a propriului nostru comportament” [Ibidem].

4. *Paradigma sociodidactică* (C.Bulzan, 2008) [25] introduce în componentele paradigmei educaționale: enunțuri, metode, modele de educație socială și forme de activitate didactică ce se derulează în alte contexte decât cele școlare. Este vorba de o paradigmă a educației non-formale centrată pe relaționare, comunicare și interacțiune socială. Prin sociodidactică se întemeiază o paradigmă a educației sociale în societatea cunoașterii, ca răspuns la noile transformări socio-politice din țară și lume și se propune parteneriatul de

coeducație, ca o rezultată a negocierii didacticilor speciale prin care educația să fie mai mult o preluare de putere „empowerment”, decât o îndoctrinare [Apud 84, p.19-26].

5. Paradigma constructivistă (fondator J.Piaget) [143] promovează teza conform căreia „învățarea rațional construită se situează în fruntea dezvoltării și o trage după sine”, lărgindu-i posibilitățile și perspectivele: „procesele dezvoltării nu coincid cu procesele învățării”, „procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării, care creează zona proximei dezvoltări”, „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înaintea dezvoltarea” [Ibidem].

Constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia pedagogică actuală, explicând modul cum se realizează cunoașterea de către elev a diverselor domenii ale realității, cum argumentează această aderare la unele idei și cum le poate folosi (H.Siebert, E.Von Glasersfeld, Le Moigne, B.G.Wilson, E.Joița etc.). Ideea centrală a constructivismului este următoarea: *cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor*. Acest fapt presupune reflecție și aplecare asupra experiențelor de cunoaștere. Prin urmare, constructivismul definește învățarea ca o construcție pozitivă a realității, în care subiectul devine conștient de caracterul relativ al realității, recunoaște modul de percepere a partenerilor, acceptând în același timp diversitatea, varietatea și chiar opoziția interpretărilor [180, p.91].

Constructivismul este teoria cunoașterii, dar și a învățării, cu efecte în plan pedagogic, propunând o soluționare teoretică și practică a „cum”, „de ce”, „ce” se cunoaște și se învață, „în ce condiții”, „cum evoluează” (Elgedawy, 2001) [219]. Trei tipuri de constructivism sunt utilizabile în învățare (Joița, 2009): *constructivismul radical* (cunoașterea este un mod subiectiv, individual de construcție a conceptelor), *constructivismul cognitiv* (construcția cunoașterii se bazează pe interiorizarea informațiilor) și *constructivismul social* (cunoașterea este un produs al modului de dialogare în grup) [113, p.178-179].

Un model pentru mediul de învățare constructivist, după David Jonassen (2000), ar trebui să includă următoarele calități :

- *Activ* – cursanții sunt angajați într-un proces de învățare, unde au oportunitatea de a-și prelucra atent ideile și sunt răspunzători pentru ceea ce învață;
- *Constructiv* – participanții confruntă noile gânduri sau concepte cu achizițiile anterioare, pentru a le pătrunde înțelesul;
- *Colaborativ* – cursanții muncesc în comunități, unde își formează și modelează cunoștințele, asistând la dezvoltarea abilităților fiecărui membru și studiind contribuția fiecăruia la munca în comun;

- *Finalitatea* – cursanții sunt încurajați să-și exprime scopurile în cadrul situației de învățare;

- *Complexitatea* – cursanții se confruntă atât cu probleme simple, cât și cu probleme complexe în cadrul situației de învățare;

- *Contextual* – confruntarea cu sarcini din viața reală îmbogățește cunoștințele și abilitățile celor care învață. Sarcinile diferite determină realizarea transferului cunoștințelor învățate;

- *Conversativ* – cursanții își expun punctul de vedere, provocând discutarea opiniilor și ideilor;

- *Reflexiv* – cursanții vor reflecta critic asupra raționamentelor lor [220].

Potrivit *constructivismului social*, modelul cunoașterii/învățării prin colaborare și cooperare completează învățarea constructivistă, prin implicarea laturii sociale, apelul la clasă și la grup constituind „una dintre etapele realizării construcției propuse” [113, p.179].

Modelul socio-afectiv are în vedere importanța socializării, punând în relație procesele cognitive cu interacțiunile sociale și confruntările de idei care au loc cu ocazia acestor interacțiuni, valorizând deopotrivă, învățarea și socializarea (14, p.42). Această perspectivă, după Ouellet, Guilbert, asupra cunoașterii, învățării poate fi sintetizată în următoarele postulate:

- constructivismul în sine presupune reflecție personală, gândire critică și analitică, metacogniție, căutarea variantelor de soluționare a situațiilor, dar cursantul are nevoie de susținere, îndrumare, orientare, încurajare prin relaționarea cu formatorul și cu grupul;

- colaborarea între cursanți este fundamentală în clasă, în grup, pentru că participanții acționează într-o comunitate care cercetează și sunt firești opiniile contrarii, argumentele variate, afirmarea judecății critice a celorlalți, nevoia de a verbaliza propriile idei și de a le asculta pe ale colegilor. Iar procesele de reflecție în grup sunt progresiv interiorizate de către fiecare cursant;

- cursantul simte nevoia de a formula și a pune întrebări deschise, a formula ipoteze și reflecții critice, ori grupul și formatorul îl pun în asemenea situații de exersare, de evidențiere și utilizare a erorilor, ca puncte de plecare și de orientare în cercetare;

- în evaluarea continuă și finală, grupul și formatorul apreciază, astfel, mai ales procesele, procedurile, soluțiile construite, atitudinile, nivelul metacogniției, decât rezultatele concrete, imediate [Apud 113, p.180].

Construirea cunoașterii, după M.Bocoș, înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informațiile indiferent de sursa lor, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, desprinde

concluzii, face generalizări etc. Altfel spus, *subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități* [14, p.55].

Aplicarea paradigmei constructiviste presupune respectarea unui **set de principii**:

- sprijinirea studentului 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 studentului să își organizeze propriul proces de învățare și să se implice în derularea acestuia;
- contextualizarea învățării în cadre reale și relevante pentru subiectul cunoscător;
- dirijarea studentului să dobândească experiență vizavi de perspectivele multiple de abordare a unei topici și de apreciere/evaluare a acesteia [Apud 84, p.19-26].

Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații-problemă etc.) [113, p.22-24].

Prin urmare, teoria constructivistă urmărește învățarea prin înțelegere, învățarea conștientă, ceea ce presupune că orice cunoaștere umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață construiesc o nouă cunoaștere pe temelii învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor. Constructivismul promovează învățarea din viața reală pentru viața reală, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesul studenților.

În opinia N.Petrovski, școala constructivistă asigură o *învățare pragmatică*. Cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale, acesta fiind „punctul tare” al teoriei constructiviste [139]. Școala constructivistă urmărește deci *învățarea prin înțelegere, învățarea cu sens*, ceea ce presupune că lucrurile nou-învățate sunt construite pe cele deja cunoscute. Ideea centrală a constructivismului este următoarea: *cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață, construiesc o nouă cunoaștere pe temelii învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor* [Ibidem].

Prin urmare, în cadrul constructivismului, profesorul trebuie să formuleze sarcini de lucru de nivel înalt, iar competențele de nivel înalt trebuie formate, ele nu sunt un dar „ceresc”. În contextul acestor abordări, paradigma constructivistă care valorifică potențialul axiologic al studentului, se înscrie în cadrul procesului global de restructurare a procesului de învățământ, restructurare totalmente justificată de dorința sporirii calității acestuia și condiționează

renovarea metodologiei educaționale, ca reper de reconceptualizare a FPI.

Paradigma socio-constructivistă constituie un model relevant și adecvat de FPI, la etapa actuală, susține cercetătoarea V.Goraș-Postică. Ea este un mijloc de valorizare și ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice, un simbol și 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 [45].

De principiile didactice moderne menite să faciliteze FPI au fost preocupați cercetătorii C.Cucoș [61], S.Cristea [55, 57], I.Nicola [128], L.Pogolșa [144, 146], T.Callo [29, 30], L.Papuc, I.Negură, V.Pâslaru [127], E.Joiță [112, 113], M.Bocoș [14, 15], V.Chiș [47, 48], I.O. Pânișoară [137], I.Botgros, O.Bursuc, V.Bocancea [12] etc. care propun un șir de principii ce stau la baza formării profesionale inițiale.

I. Botgros, O. Bursuc, V. Bocanci [12] propun principiul orientării formative (prevede centrarea activității didactice pe formarea de competențe profesionale); principiul continuității; principiul descentralizării (libertatea în alegerea specializării într-un domeniu pedagogic); al interacțiunii dintre teorie și practică etc. [12, p.55], iar N. Petrovski [140] evidențiază rolul principiului integralității. L.Pogolșa consideră relevante principiile: democratizării și umanizării educației; unității și diversității în educație; valorizării personalității umane prin educație; principiul centrării educației pe valorile celui educat; individualizării traseului educațional; responsabilității față de propria devenire; principiul educației pentru o viață împlinită și competențe utile pe toată durata vieții etc. [146].

În contextul paradigmei constructiviste se înscriu cele 59 de principii ale profesorului de succes propuse de cercetătorul I.O.Pânișoară [137, 9], cât și noile principii ale formării profesionale elucidate de cercetătoarea T.Callo, printre care: principiul experiențialității, principiul constructivității, principiul perspectivei contextuale etc. [29, p.145-147].

În teoriile lui Bruner, principiile pe care se fundamentează paradigma constructivistă pot fi rezumate astfel:

-instruirea trebuie să ia în considerare și să valorifice experiența studentului, pentru a-l motiva să-și folosească abilitățile de învățare;

-instruirea să fie structurată în așa fel, încât să fie ușor asimilabilă de către student (organizarea în spirală);

-instruirea să fie proiectată, pentru a facilita extrapolarea și a trece dincolo de simpla informație [Apud E.Joiță, 114].

O abordare în contextul paradigmei socio-constructiviste și interactive în teoria și practica educațională realizează cercetătoarea T.Callo privind „educația comunicării”, „principiul educației pentru comunicare”. Într-un studiu privind educația permanentă, cercetătoarea

menționează necesitatea revizuirii comunicării didactice, în contextul noilor cerințe. Paradigma constructivistă se opune tradiției care consideră comunicarea prin limbă drept „transport” al informațiilor, adică „structuri conceptuale” de la o persoană la alta. Comunicarea în context constructivist e direcționată nu pentru a livra idei, ci pentru a „orienta” efortul constructiv al acestora” [27, p.88].

În funcție de obiectivele procesului de formare, Marcel Lesne (1998) a conturat trei modele ale acțiunii educative, aplicabile în procesul formării profesionale inițiale pentru cariera didactică: modelul transmisiv-normativ; modelul incitativ-personal; modelul achiziției prin inserție socială. Aceste orientări nu se pot identifica în stare pură, ca fundamente ale unor programe de formare a personalului didactic, ci se regăsesc, în diverse proporții și combinații, în toate componentele procesului de formare: la nivelul finalităților, al metodologiei, în conceperea activităților de pregătire practică, a modalităților de organizare, desfășurare și promovare a examenelor. Concepția lui Marcel Lesne atrage atenția asupra faptului că, dacă din start ființa umană este concepută ca produs social, ca actor social ori drept agent social, întreaga construcție educațională destinată formării sale profesionale este obligată să fie pe măsură [Apud 26].

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile pedagogiei moderniste spre elemente postmoderniste, evidențiază importanța situării pregătirii socio-constructiviste profesionale la nivelul unor modele strategice specifice: modelul incitativ-personal (bazat pe stimularea motivației cursanților și pe dezvoltarea potențialului individual), modelul achiziției prin inserție socială (bazat pe învățarea profesiunii, în context profesional real), modelul umanist (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor) și modelul tehnicist (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor competenți și competitivi pe piața muncii) [Apud 85].

În vederea reconceptualizării FPI a viitorului învățător, din perspectiva constructivistă, specificăm trei modele, ale căror contururi sunt ușor identificate în literatura de specialitate: primul, cel umanist, pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesat de câștigarea unor abilități specifice. Al doilea, cel tehnicist, pragmatic, este centrat pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională, cu relevanță practică imediată. Aceste modele menționate, cel umanist și cel tehnicist, chiar dacă au o serie de elemente contradictorii, trebuie îmbinate în demersurile de pregătire a cadrelor didactice. *Un bun educator, pe lângă stăpânirea conținutului disciplinei pe care o predă și a tehnicilor de lucru specifice profesiei didactice, are nevoie și de o cultură generală bogată, care să-i ofere posibilități de intervenție educativă adecvată în situații diverse.* Modelul tehnicist trebuie deci să fie urmărit în mod complementar

modelului umanist, nu înlocuindu-l pe cel din urmă. *Este necesară formarea culturii generale în aceeași măsură cu formarea culturii profesionale a viitoarelor cadre didactice*, deoarece, spre deosebire de alte profesii, unde specialiștii pot fi foarte eficienți chiar în lipsa unei culturi generale vaste, în profesia didactică *cultura generală este o condiție a succesului profesional*. Al treilea model, cel *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. Cea mai mare parte din acțiunea profesorului vizează motivația studenților (interese, ipostaze, plăcerea acțiunii), crearea și gestionarea situațiilor motivante. Elementele-cheie ale acestui model sunt: *autonomie, responsabilitate, motivație, proiecte personale de dezvoltare* [Ibidem]. Modelul dat se aseamănă mult cu paradigma cognitivă, dar accentuează mai puțin aspectele cognitive ale învățării și acordă o importanță mai mare percepției personale a celui ce învață.

Analizând paradigmele postmoderniste ale diferitor savanți pedagogi G.Mialaret [197], R.Gagne, B.Rey [199], E.Joiță [112, 113, 114, 115], S.Cristea [54, 55, 56] D.Potolea [148, 149, 204], I.Jinga, E.Istrati [111, 148], T.Callo [27, 28, 29, 30, 31], V.Guțu [100, 101, 102, 103, 104, 105], N.Silistraru [163, 164, 165, 166, 167, 168], G.Văideanu [181, 182], M.Bocoș [13, 14, 15] etc., în scop prognostic, am structurat în tabelul *Valențe de FPI a învățătorului*, specificând caracteristicile de viitor ale acestuia și ale procesului educațional, în general (Anexa 5).

În contextul abordărilor date, reconceptualizarea FPI a cadrelor didactice este inevitabilă și oportună. Astăzi, se cere o nouă logică de gândire și acțiune, se impun noi principii de învățare, noi modele educaționale. Paradigma constructivistă se înscrie cel mai reușit în contextul cerințelor postmodernității, asigură sporirea calității acțiunii educaționale prin valorificarea potențialului axiologic al studentului, prin construirea unui proces creator și activ, experimentând și reflectând asupra experiențelor anterioare etc. Reorganizarea și racordarea sistemului de învățământ într-un cadru conceptual semnificativ și coerent, în acord cu politica educațională promovată de organele de resort, este o nouă premisă de reconceptualizare a FPI.

1.3. Competența profesională – finalitate a procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice

Transformarea paradigmelor a marcat trecerea de la *educația tradițională*, centrată pe profesor, spre *educația modernă*, centrată pe cerințele psihologice ale elevului, premise pentru afirmarea paradigmei curriculare modernizate, axate pe competențe [55, p.7].

Termenul de competență a fost impus, pe de o parte, de psihologia muncii, iar pe de alta, de evoluția semnificativă a gestiunii resurselor umane. Importanța termenului a depășit sfera

cercetării, întrând chiar în conținutul unui text de lege specială, promulgată, în 1991, în Franța. În R.Moldova conceptul de „competență” se utilizează din 1996, odată cu Reforma Învățământului preuniversitar, care vizează modernizarea prin elaborarea de noi standarde educaționale și curricula axată pe competențe, fiind acceptată ca finalitate educațională. Codul Educației menționează ca finalitate principală a educației *formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe* care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică [51, p.20].

Acest capitol conține studiul teoretic al problemei și scoate în evidență conotațiile conceptelor de bază: *competență, competență profesională, profilul competențelor profesionale, competență 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 [197], X.Roegiers [156], M.Stroe [172, 173, 174], S.Cristea [54, 55, 57, 59], D.Salade [157, 158], N.Mitrofan [122], E.Joiță [112, 113, 114, 115], D.Potolea [148, 149, 205], I.Jinga [111, 148], G.Văideanu [181,182], U.Șchiopu [176, 177], M.Bocoș [13, 14, 15], L.Gliga [206], T.Callo [27, 28, 29, 30, 31, 51], V.Guțu [100, 101, 102, 103, 104, 105], N.Silistraru [163, 164, 165, 166, 167, 168], M.Borozan [19, 20], V.Goraș-Postică [36, 98, 161], L.Pogolșa [144], V.Andrițchi [4, 5], O.Dandara [43, 64, 65, 66, 100]. D.Patrașcu [134, 135], N.Petrovski [139, 140], Vl.Pâslaru [50, 138], I.Botgros [12, 21, 22, 23], I.Achiri, [1, 2, 50], N.Bucun [24], M.Hadârcă [29, 30, 106, 107], A.Cara [35], V.Pascari [133], A.Zbârnea [186], N.Garștea [80, 81], L.Franțuzan [78], T.Cărtăleanu [36, 161], E.Muraru [100, 204] etc.

Dicționarul explicativ al limbii române precizează competența ca „o capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul cunoașterii adânci a problemei în discuție” [70, p.409].

Reprezentativă este formularea lui X.Roegiers privind noțiunea de competență. Competența, în opinia lui, este mobilizarea unui ansamblu articulată de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă” [156, p.29-38]. Competența presupune „*a ști*”, „*a ști să faci*” (să reușești într-o situație profesională concretă), dar și „*a ști să fii*”, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp [Apud 66, 67, 73, 80, 100 ș.a.]. Ph.Perrenoud [198] susține că „competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse: a unui *savoir-dire, savoir-faire și savoir-etre*”, iar după A.F.Zeer, [192] competența presupune nu atât prezența unui volum necesar de cunoștințe, abilități, experiențe, cât capacitatea de a le actualiza la momentul oportun și a le utiliza în procesul de realizare a obligațiilor profesionale [Apud 88, p.14].

G.Mialaret (1979) consideră că dacă *aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii competent datorită unii formații corespunzătoare* [197, p.110]. Rămâne unanim acceptată ideea că *fără aptitudinile necesare actului de învățare („însușiri psihice și fizice” [122]) – însușite până la sfârșitul adolescenței – nu se poate vorbi de reușită și competență* [211].

O competență, în abordarea M.Bocoș, *crește valoarea utilizării resurselor, pentru că le ordonează, le pune în relație astfel încât ele să se completeze și să se potențeze reciproc, le structurează într-un sistem mai bogat decât simpla lor reunire aditivă* [15, p.278].

În acest context de referință, N.Silistraru definește competența ca un rezultat al unui proces dinamic, ea este specifică unei situații și poate fi adaptată în alte situații care sunt aproape izomorfe cu situația actuală și care aparțin aceleiași familii de situații [166, p.204-205]. Iar în viziunea cercetătorilor Vl.Guțu, O.Dandara, E.Muraru – competența constituie capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii celor trei elemente definiții ale comportamentului *a ști, a ști să faci, a ști să fii*, presupunând o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate [100, p.14]. Competența este definită de către V.Pascari ca o „capacitate de a efectua conștient o acțiune adecvată unui scop în condiții variabile de orientare și o acțiune compusă din procedee concrete într-o situație nouă”[133]. Referindu-se la competențe, M.Boroșan, susține că „succesul profesional nu depinde în mod esențial de inteligența sa intelectuală, ci și de abilitatea de a depăși diferite situații”. În acest sens, un rol hotărâtor îi revine emoțiilor, puterii de a le depăși [20]. De aici rezultă că dimensiunea competenței e mult mai largă și include *aptitudini, motivații, inteligență emoțională, conceptul de sine, valorile și alte caracteristici de personalitate*, care asigură depășirea situației.

E cazul de menționat că noțiunile de „competență” și „capacitate” nu sunt sinonime. „Capacitatea, afirmă I.Botgros, reprezintă o finalitate a unei formări generale comune mai multor situații, pe când competența este o finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacități într-o singură situație” [Apud 23, p.7]. Competenței profesionale i-au fost atribuite aceleași accepțiuni: capacitate, achiziție necesară unei profesii, sisteme de priceperideprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice, trăsăturile de personalitate realizate într-o anumită sferă de activitate/ în cadrul profesional.

Prin urmare, termenul de competență reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare, la baza căruia stau aptitudinile. Dintr-o asemenea perspectivă, aptitudinile ar fi definite în raport cu trăsăturile de personalitate, exprimate în comportamente observabile. Diferența dintre aptitudini și trăsăturile de personalitate, pe de o parte, și competențe, pe de alta, constă în faptul că, în vreme ce unele permit caracterizarea individului

și explică diversitatea lui comportamentală față de sarcinile îndeplinite, competențele pun integral în valoare – în orice moment și acțiune – aptitudinile, trăsăturile de personalitate, atitudinile și cunoștințele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite și universul cultural format. În acest context, nu poate fi ignorată legătura directă a competenței cu o anumită sarcină de îndeplinit, cu un anumit context față de care își dovedesc prezența. Rezultă deci necesitatea creării situațiilor de învățare practice, semnificative, relevante pentru ca educabilul să-și mobilizeze toate resursele, în vederea formării de competențe. Competențele dobândesc un „caracter local, adică depind de un cadru organizațional în care sunt elaborate și apar utilizate”.

Astfel, „a fi competent” înseamnă a dispune de un „ansamblu de capacități, cunoștințe, abilități, calități”, adică „resurse” mobilizate în momente oportune în realizarea sarcinii/situației inedite prin succes. De aici derivă importanța mobilizării acestor resurse și apare întrebarea: *De ce este nevoie mai mult în situația de mobilizare? E suficient acest „ansamblu articulat de resurse”, pentru a acționa în situații inedite și imprevizibile ?*

Analizând definițiile conceptului de competență prezentate mai sus, 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. Pentru formarea competențelor trebuie realizate performanțe, comportamente măsurabile și observabile, cu fiecare lecție, cu fiecare sarcină. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat [123, p.89]. Reiese că competența este legată de un anumit domeniu de activitate.

În Cadrlui European al Calificărilor [216], competența este descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei. Astfel, a fi competent înseamnă: a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice; a manifesta deprinderi specifice; a analiza și lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a se adapta la mediul de muncă specific; a face față situațiilor neprevăzute [Apud 186, p.34].

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.*

Contribuții remarcabile în elucidarea conceptului de competență profesională au realizat pe plan internațional cercetătorii: S.Cristea [54, 55], U.Șchiopu [176], M.Minder [120], B.Rey [199], E.F.Zeer [192], I.Jinga, E.Istrati [111], M.Bocoș [13,14], D.Potolea [148, 149], M.Calin [38], N.Mitrofan [122], E.Joiță [114], L.Gliga [207], D.Salade, R.Gherghinescu, [157], V.

Mureșan [124], V. Chiș [48] etc. În Republica Moldova, cercetări în domeniul dat au realizat Vl.Guțu [35, 102], A.Cara [35], E.Muraru [204], N. Silistraru [165, 166] (modelul absolventului universitar bazat pe competențe), Vl.Pâslaru, I.Negură, L.Papuc [127], T. Callo [27,31], I.Botgros [21, 22, 23], I.Achiri [1], M.Hadârcă [106], L.Pogolșa [146], N.Garștea [80, 81], (conceptul și structura competențelor profesionale), S.Baciu [8], O.Dandara [65], V.Goraș-Postică [98], T.Cartaleanu, O.Cosovan [36], L.Sclifos [161] (modalități de formare a competențelor) etc.

Conceptul de competență profesională nu are o definiție unanim acceptată. După cercetătorii Vl.Guțu, O.Dandara, E.Muraru, competența profesională este concepută drept capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [100, p.28]. În accepția cercetătorului N.Silistraru, competența profesională este o achiziție necesară unei profesii/grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional, care se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice [168, p.77].

I.Jinga și E.Istrate consideră competența profesională 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 [111, p.78]. Competența profesională evidențiază capacitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză, pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivel calitativ [154, p.63-64].

În viziunea noastră, *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.*

În Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general, se stipulează că sistemul de competențe profesionale reprezintă ansamblul de competențe (de bază, domenii de competență, competențe specifice) ce vizează formarea coerentă și unitară a cadrelor didactice [35, p.11]. Rezultă că competența profesională prevede două abordări „îmbinarea armonioasă și utilizarea eficace a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor, în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă, la nivel calitativ

specificat în standardele ocupaționale” (E.Jinga, I.Istrati [111], I.Racu [154], O.Dandara [65] ș.a. și ca sistem de competențe (S.Baciu [8], N.Silistraru [167], A.Cara [35], Vl.Guțu [102] ș.a

De aici rezultă întrebarea: ce reprezintă sistemul de competențe profesionale necesare realizării profesiei de învățător? Temei pentru o abordare corectă a problemei servesc documentele reglatorii, standardele profesionale pentru cadrele didactice, paradigmele postmoderniste, cerințele actuale pe piața muncii față de specialist, rolurile și funcțiile învățătorului și doleanțele studenților în cadrul experimentului pedagogic etc.

Sistemul competențelor profesionale ce ține de profesia didactică este abordat diferit de către cercetătorii științifici D.Potolea [148, 149, 205], D.Salade [157], R.Gherghinescu [82,83], M.Calin [38], N.Mitrofan [122], G.Mialaret [197], E.Joiță [114], Vl.Guțu [102], N.Silistraru [165, 166], N.Garștea [80, 81], E.Muraru [204], din domeniul pedagogiei, clasificările fiind numeroase, dar nu se atestă un consens. La momentul actual, sistemul competențelor necesar realizării profesiei didactice este reflectat în mai multe documente reglatorii, doar că nu există o taxonomie unanim acceptată.

Cadrul de referință pentru țările Uniunii Europene (UE) definește opt competențe-cheie: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia, competența digitală, capacitatea de a învăța procesul de învățare, competențe sociale și civice, simțul inițiativei și al antreprenoriatului, conștiința și expresia culturală [213].

După Integrated Curriculum: Essential Question se stipulează șase competențe de „grad înalt” sau „pentru viață”: învățarea pe tot parcursul vieții, gândirea complexă și critică, comunicarea efektivă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă, ocupabilitatea [24, p.100-101].

Conform Cadrului European al Calificărilor, sistemul de competențe include: competențe cognitive ce vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență; competențe funcționale (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată) să fie capabil să execute sarcini specifice unui domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială; competențe personale vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară; competențe etice, presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale [216].

În Republica Moldova, sistemul de competențe ale cadrului didactic a fost concretizat prin Standardul de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general (2007). În dependență de rolurile Cadrului și ținând cont de cele trei funcții de bază ale învățământului superior: de cercetare, instruire și de educație, a fost determinat ansamblul de

competențe pe care trebuie să le posede fiecare absolvent al instituției superioare de învățământ: competența gnoseologică, competența praxiologică, competența de cercetare științifică, competența prognostică, competența managerială, competența comunicativă și de integrare socială, competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale, competența de formare profesională continuă [35].

Competența gnoseologică vizează: cunoașterea fundamentelor teoretice ale științelor educației; identificarea informației adecvate ce corespunde învățământului; însușirea și dobândirea noilor cunoștințe teoretice și a abilităților practice în contextul evoluției științelor în domeniul învățământului; cunoașterea diferitor modalități de cercetare a personalității elevului și a grupului școlar educațional; cunoașterea legislației generale; cunoașterea deontologiei profesionale.

Competența praxiologică include: aplicarea eficientă a teoriei educaționale în practică; selectarea cunoștințelor teoretice specifice activității practice; selectarea și utilizarea informațiilor din diverse surse necesare pentru realizarea cu succes a procesului instructiv-educativ; eficientizarea activității profesionale în domeniul învățământului, prin utilizarea metodelor activ-participative și creative de predare-învățare-evaluare.

Competența pronostică vizează: determinarea direcțiilor și tendințelor de dezvoltare a învățământului; stabilirea locului și rolului învățământului în contextul evoluției social-economice și culturale; proiectarea diferitor forme de activitate didactică și educațională; identificarea prospectivă a problemelor și a soluțiilor ce țin de învățământ.

Competența managerială prevede: diagnosticarea culturii organizaționale a învățământului; monitorizarea/automonitorizarea activității profesionale; coordonarea eforturilor tuturor factorilor educaționali implicați; stabilirea corelației dintre condițiile obiective și implicarea factorului uman în realizarea activității pedagogice; identificarea factorului uman în procesul educațional; rezolvarea problemelor educaționale prin colaborare; elaborarea strategiei de activitate pedagogică.

Competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale: elaborarea strategiilor de evaluare a activității educaționale; stabilirea corelațiilor dintre rezultatele evaluării și proiectarea activității educaționale ulterioare; autoevaluarea activității profesionale din perspectiva diverselor funcții, realizate în context educațional; determinarea modalităților de dirijare și restructurare a activității în baza evaluării;

Competența comunicativă și de integrare socială: utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative; folosirea tehnologiilor moderne și a computerului în realizarea procesului educațional; adaptarea comunicării la diverse situații ale procesului educațional; manifestarea toleranței, tactului

pedagogic și a deontologiei profesionale în procesul comunicării cu elevii, părinții, colegii de breaslă; demonstrarea abilității de comunicare a cunoștințelor teoretice în procesul instructiv-educativ; adaptarea mesajelor la diverse medii socioculturale, în corespundere cu necesitățile de formare a personalității elevilor; manifestarea priceperilor de a lua decizii în diverse situații pedagogice.

Competența de investigare/cercetare științifică: cunoașterea metodologiei cercetării științifice; identificarea problemelor de cercetare științifică în domeniu; valorificarea priorităților cercetării științifice în domeniu; realizarea proiectelor de cercetare științifică; adaptarea și aplicarea realizărilor științifice la conceperea, organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ; aplicarea rezultatelor investigațiilor științifice în practica educațională.

Competență de formare continuă: înțelegerea necesității de formare profesională continuă, în dependență de evoluția teoriei și practicii; determinarea priorităților perfecționării profesional-științifice, pedagogice și metodice continuă; cunoașterea și folosirea modalităților de formare continuă în domeniu; manifestarea deschiderii față de schimbările survenite în domeniu [Apud 88].

Conform dimensiunii europene a formării cadrelor didactice, se urmărește formarea următoarelor competențe: competență tehnică, comportament economic, îndemnare administrativă, acțiune politică, cultură spirituală, competențe lingvistice, competențe științifice care sunt apreciate drept premise ale integrării socio-profesionale de succes [ibidem].

S.Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic: competența politică demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale; competența psihologică demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise la nivelul finalităților microstructurale; competența științifică demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamental-aplicată și competența socială [58]. În viziunea lui I.Botgros și L.Franțuzan, competența profesională a cadrului didactic reprezintă: competența epistemologică (de specialitate, psihopedagogică și cultura generală), competența managerială (de a conduce procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului, atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare, competența comunicativă (măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic), competența de investigare (să valorifice cercetările pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ, în general, și, în special, să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional [21, p.38-42].

Se atestă o structurare a CP după criteriul de generalitate și domeniu. Sintezele și cercetările efectuate de E.Joiță identifică următoarele competențe:

- × **competențe generale:** teoretice, metodologice, precise-acționale, constructiv-creatoare;
- × **competențe specifice:** competențe în domeniul specialității, competențe pedagogice, competențe profesionale, manageriale;
- × **metacompetențe și capacități de bază:** capacități operaționale, capacități etico-relaționale, capacități sociale și de intervenție economică, capacități de inovare și de dezvoltare [115].

Conform proiectului Tuning, **competențele generale** pot fi clasificate în:

- a) *instrumentale*: abilități cognitive, metodologice, tehnologice și lingvistice;
- b) *interpersonale*: abilități personale de tipul celor social (interacțiune socială, cooperare etc.);
- c) *sistemică*: abilități și deprinderi holiste. Deținerea acestor competențe este posibilă în baza primelor două tipuri de competențe [204].

Competențele specifice, după cum menționează O.Dandara, E.Muraru [66, 100, 204], reprezintă acele obiective de referință la fiecare unitate de conținut din Curriculum, care se vor concretiza prin descriptorii Dublin:

- × cunoaștere și înțelegere,
- × aplicarea cunoștințelor,
- × abilități analitice și predictive,
- × abilități de comunicare [Ibidem].

Este important faptul, subliniază D.Potolea, că descriptorii de performanță se raportează la obiectivele de evaluare și nu la itemii de evaluare. Descriptorii de performanță sunt diferiți de obiectivele educaționale prin faptul că *obiectivele sunt predictorii, anticipări ale rezultatelor învățării care orientează traseul de predare-învățare, iar descriptorii de performanță sunt repere de evaluare a rezultatelor efective* [148]. Autorul stabilește relațiile/interdependențele dintre diferitele categorii și niveluri ale rezultatelor învățării, precum și descriptorii prin intermediul cărora acestea se realizează:

A. Cunoștințele, ca dimensiune cognitivă și element structural al competenței, se exprimă prin următorii descriptorii:

- (1) Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific;
- (2) Explicare și interpretare.

B. Abilitățile, ca dimensiune funcțional-acțională și element structural al competenței, se exprimă prin următorii descriptorii:

- (3) Aplicare, transfer și rezolvare de probleme;
- (4) Reflecție critică și constructivă;

(5) Creativitate și inovare.

C. Competențele transversale reprezintă achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii și se exprimă prin următorii descriptori:

(6) Autonomie și responsabilitate;

(7) Interacțiune socială;

(8) Dezvoltare personală și profesională [Ibidem].

Matricea care poate fi văzută în Anexa 2, este rezultatul studiului analitic și comparativ al lucrărilor destinate competenței profesionale ale cadrelor didactice, efectuate de cercetătorii naționali și internaționali. Ca reper, am luat sistemul de competențe pe care trebuie să le posedă fiecare absolvent al instituției superioare de învățământ din R.Moldova.

În temeiul celor relatate în Anexă, deducem că nu există un compromis, privind sistemul de CP, dar *competența gnoseologică* se regăsește la toți cercetătorii, fiind acceptată terminologic diferit: „profesional-științifică” (R.Gherghinescu), „informațională” (M.Calin), „științifică”(S.Cristea și dimensiunea europeană), „epistemologică” (I.Botgros), iar competența de *comunicare* se regăsește în cea „lingvistică” (E.Muraru), „psihosocială” – (R.Gherghinescu). Competența *managerială* este acceptată de majoritatea cercetătorilor I.Botgros, O.Dandara, VI.Guțu, N.Silistraru etc., fiind în termeni „decizională”(M.Calin), „îndemnare administrativă” (concept european). *Competența psihopedagogică* este acceptată mai mult în spațiul românesc (S.Cristea, R.Gherghinescu), în R.Moldova se regăsește ca standard și credem că, în esență, înglobează competența prognostică, teleologică, atestate la O.Dandara, VI.Guțu ș.a. Competența praxiologică se regăsește în termenul „instrumentală” (M.Calin), „de aplicare” (E.Muraru, concept european), „tehnologică”(standard ocupațional). Ne surprinde faptul că *competența de evaluare* se regăsește în spațiul național la mai mulți cercetători, decât în spațiul internațional, fiind acceptată de numai unii cercetători N.Mitrofan, M. Călin cu determinativul de „apreciativă”, fiind o componentă a competenței psihopedagogice și praxiologice, activitatea de predare-învățare-evaluare este un proces integral. Astfel, în top se atestă competențele profesionale: *competența gnoseologică, psihopedagogică, praxiologică, de comunicare și managerială*.

Analizând viziunile privind competența didactică a cercetătorilor S.Marcus [172], N.Mitrofan [121], care corelează conceptul de *aptitudine pedagogică* cu componentele: competență științifică, competență psihopedagogică și competență psihosocială”, după M.Diaconu [68] „competența didactică include capacități cognitive, afective, motivaționale”; Bocoș M [14]: „o rezultată a abilităților, aptitudinilor și atitudinilor de care dispune profesorul”; C.Croitoru: „cunoștințe temeinice, pregătire metodică și psihopedagogică deosebită, stil pedagogic, tehnici pedagogice și măiestrie didactică”; N.Garștea [80]:

„ansambluri structurale de cunoștințe, acumulate în contexte diverse ale unor probleme caracteristice unui anumit domeniu”, „o aptitudine operațională validată”; P. Popescu-Neveanu [147]: „capacitatea de a expune clar și sistematic cunoștințele predate, obiectivitate în relațiile cu elevii, în procesul evaluării și notării cunoștințelor” etc., conchidem că competența didactică include în sine: competența gnoseologică, managerială, praxiologică, de comunicare, psihopedagogică.

Din cele relatate putem deduce că *competența didactică este rezultanta formării profesionale*, nivelul maxim atins sau de expert în domeniu. Astfel, *competența didactică devine un scop* al FPI, care se formează pe parcursul pregătirii profesionale, dar se manifestă, în esență, odată cu practicarea profesiei, adică la anul IV de studii. *Competența didactică devine competența-cheie* (macrostructurală, după V.Guțu), care se va forma continuu prin investigații și experiență. Așadar, *competența investigatională devine o necesitate* și răspunde cerinței europene „de a învăța pe tot parcursul vieții”.

Cerința înaintată viitorului învățător „de a învăța continuu, de a face față provocărilor societății actuale, bazate pe cunoaștere” generează necesitatea *de a învăța să înveți*. T.Callo consideră că fiecare individ trebuie să aibă deprinderi de învățare autonomă, autodirijată, dorința de a se perfecționa continuu, de a-și planifica evoluția în carieră. *A învăța permanent și a învăța cum să înveți – eficient, rapid și durabil, susține cercetătoarea, este un deziderat de prim-ordin* [29, p.143]. În acest sens, Alvin Toffler spune: „*analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, ci cel care nu învață cum să învețe*”.

Conform opiniei A.Nicu *a învăța să înveți* înseamnă *documentare rapidă, lectură/citire aprofundată, audiere corectă a cursurilor, luarea notițelor în mod eficient, realizarea unor sinteze valoroase* [215]. Dar realizarea unei activități de învățare eficientă, susțin F.Mogonea, E.Joiță, nu se poate realiza fără antrenarea *capacităților metacognitive* care îi permit subiectului să realizeze o monitorizare a propriei activități și, totodată, o reglare și o optimizare a ei [114]. **Metacogniția**, (J.H.Flavell) conduce la managementul de sine (self – management): conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor și strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control și apreciere, de reglare a activității cognitive; conduce la motivarea elevilor/studentilor în domeniul abordat, cu un impact deosebit pentru activitatea lor viitoare, în vederea pregătirii lor pentru *învățarea de-a lungul vieții* [Apud 113, p.56].

Așadar, *viitorul învățător trebuie să posede cunoștințe metacognitive*, cunoștințe despre modul propriu de a gândi, de a înțelege, de a învăța și de a *deține un comportament metacognitiv*, strategii și capacități folosite pentru a planifica, organiza și regla propriile activități de cunoaștere, de autoformare (metacognitive). *Pentru a ne adapta la o lume în*

permanentă schimbare, trebuie să învățăm pe tot parcursul vieții, să avem o atitudine flexibilă față de cunoaștere. Astfel, rezultă necesitatea formării *competenței metacognitive* ca premiză pentru formarea altor competențe.

Motivăm importanța formării *competenței metacognitive*, mai ales, la viitorii învățători, care mâine vor învăța elevul cum să învețe, prin faptul că asigură gestionarea propriei formări, cercetarea/autoevaluarea activităților sale didactice (Eul profesional) și al subiectului formării-elevului ca potențial, „asigură mecanismele de autocontrol și autoreglare” necesare în carieră, încredere în sine și participare activă în cadrul procesului educațional [13].

Astfel, în viziunea noastră, sistemul de competențe profesionale ale absolventului, viitor învățător, *care va constitui finalitățile formării profesionale inițiale*, include, după cum urmează în reprezentarea grafică (Figura 1.1.):

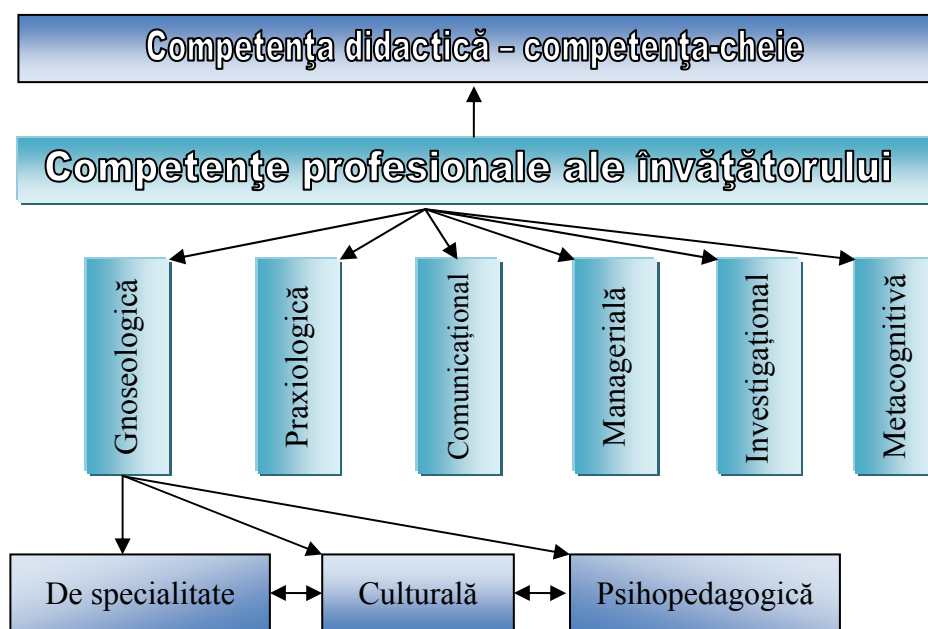


Figura 1.1. Sistemul de competențe profesionale ale învățătorului

Ne-am propus să determinăm componentele CP ale învățătorului în temeiul cercetărilor făcute de A.Cara, Vl.Guțu, [35,102], O.Dandara [65], I.Botgros [22, 23], I.Jinga, E.Istrati [111], E.Joița [114].

Competența epistemologică, în viziunea cercetătorului I.Botgros, este structurată pe trei componente: a) de specialitate, b) culturală și c) psihopedagogică [23, p.64].

A) *Componenta de specialitate* reprezentată un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice unui anumit domeniu al cunoașterii [21, p.41]. După I.Jinga și E.Istrate, *competența de specialitate* cuprinde trei capacități principale: cunoașterea materiei; capacitatea de a stabili legături între teorie și practică; capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente) [111, p.81].

B) *Componenta psihopedagogică*, după I.Botgros, e reprezentată de ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului psihopedagogic [21, pag.41]. În viziunea I.Jinga și E.Istrate, *competența psihopedagogică* cuprinde cinci capacități: capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizările activităților instructiv-educative; capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei discipline de studiu, în particular; capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.); capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită; capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducare [111, p. 81]. În opinia O.Dandara, *competența psihopedagogică* vizează măiestria și arta de a atribui sens și direcție procesului educațional ca proces de formare a personalității [65, p.81]. Această competență îi permite învățătorului de a acționa eficient la clasă. Deci, în viziunea cercetătorilor I.Jinga și E.Istrati, *competența psihopedagogică* include competențele de evaluare, de comunicare, metodologică/tehnologică, proiectivă specificate de O.Dandara, V.Guțu, A.Cara, I.Botgros etc.

C) *Componenta culturală*, în opinia cercetătorului I.Botgros, reprezintă ansamblul de cunoștințe variate din diferite domenii ale cunoașterii, necesare pentru rezolvarea unor diverse situații [21, p.41].

În viziunea cercetătoarei O.Dandara, *competența gnoseologică* include măiestria și arta profesorului de a aborda procesul educațional ca un tot întreg, iar *competența praxiologică* – arta învățătorului de aplicare eficientă a teoriilor educaționale în practică [65, p.7].

Competența comunicatională, după O.Dandara, M.Botezatu vizează măiestria învățătorului de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile de vârstă a elevilor; adaptarea comunicării la diverse situații ale procesului educațional [Ibidem], iar L.Ezechil consideră că competența comunicatională definește eficacitatea interacțiunii, a schimbului informațional și interpersonal [Apud 23].

Competența evaluativă, după O.Dandara, L.Darii, vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă [65, p.152]. Accentul este pus pe procesul de evaluare a activității elevului și formarea abilităților de evaluare a acestora; elaborarea strategiilor de evaluare a activității educaționale; stabilirea corelațiilor dintre rezultatele evaluării și proiectarea activității educaționale ulterioare; determinarea modalităților de dirijare și restructurare a activității în baza evaluării [35].

Competența managerială, după O.Dandara, V.Olaru, întrunește măiestria și arta profesorului de a monitoriza procesul educațional. Profesorul are funcția de manager al procesului, manager al clasei de elevi, manager al fiecărui elev, în parte, și al instituției educaționale, în ansamblu [65, p188].

În viziunea E.Jinga, *competența psihosocială și managerială* cuprinde patru capacități: capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup; capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele; capacitatea de a-și asuma răspunderi; capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație [111, p.81].

Competența metacognitivă, după I.Botgros, E.Jinga, constituie ansamblul de cunoștințe pe care învățătorul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în procesul executării lor; cunoașterea de sine, autoevaluarea activității profesionale din perspectiva diverselor funcții, realizate în context educațional, a propriilor puncte forte și slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații, prin antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare și pentru a valoriza și dezvolta la elevi metacogniția, abilitățile de autocontrol și autodirijare, în baza mecanismelor autocognitive [21,23, 111].

Competența investigațională, în viziunea cercetătorului I.Botgros, presupune valorificarea cercetărilor pedagogice, în vederea reglării și autoreglării procesului de învățământ, în general, și, în special, să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional [23]. L.Sclifos, O.Dandara menționează că competența dată presupune un ansamblu integrat de competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mintale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe, pentru atingerea unor obiective clar definite [65, p.47].

În această arie de abordări, competența profesională reprezintă finalitatea educațională a FPI. Finalitățile FPI derivă din idealul educațional formulat în Codul educației. Din această perspectivă, finalitățile FPI propun *formarea unui specialist competent în domeniul pedagogiei învățământului primar*, în vederea incluziunii sociale și inserției profesionale.

Generalizând abordările privind conceptul de **competență profesională**, deducem că ea 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*. **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 comunicatională*. CP urmează a fi dezvoltate până la finalizarea FPI și trebuie să reprezinte baza educației permanente. În contextul acestor abordări, am elaborat sistemul de CP și componentele lor (Anexa 6).

1.4. Profilul de competență al învățătorului constructivist

Contextul învățării constructiviste redimensionează rolurile și ipostazele cadrului didactic. Modelul învățării constructiviste se opune modelului dirijat al învățării, în care prezentarea și asimilarea materiei se efectua într-o anumită ordine didactică. Această ordine este înlocuită de interdependența socială și autonomia cognitivă care permit studenților să formuleze idei, să le confrunte, să discute și să compare modul lor de a învăța.

Perspectiva pedagogică a educației postmoderne, accentul fiind pus pe performanță/competență, a determinat orientarea cercetărilor G.Allport [3], D.P.Ausubel, F.Robinson [6], R.Houston, M.A.Bloch [193], I.Jinga și E.Istrati [111], E.Joiță [114, 115], S.Cristea [59], L.Papuc, I.Negură, V.Pâslaru [127], D.Sălăvăstru [160], S.Marcus [172], N.Mitrofan [122], C.Cucoș [61], I.Nicola [128], T.Callo [28, 31], A.Cara, Vl.Guțu [35], D.Patrașcu [135], D.Potolea [148], N.Silistraru [168], I.O.Pânișoară [137], N.Petrovski [139,140], E.Muraru, Vl.Guțu, O.Dandara, [100], L.Stan [169], V.Andrițchi [3,4], M.Stanciu [170], N.Vicol [185], I.Botgros [23], A.Zbârnea [186] etc. spre *profilul psihologic al învățătorului*, spre identificarea unor trăsături de personalitate și competențe profesionale care influențează randamentul școlar, asigură succesul celui educat.

Responsabilitatea cadrului didactic este doar una din componentele procesului de formare a competenței, dar să recunoaștem, deseori cea decisivă. Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. După cum am menționat anterior, procesul de formare al competenței este de durată, se cer mai întâi realizate performanțe, comportamente observabile și măsurabile, cu fiecare lecție, cu fiecare sarcină de învățare. În acest sens, dacă cadrul didactic va deține „*componenta instrumental-funcțională/tehnologia didactică de formare a competenței*, el va organiza și realiza eficient procesul educațional, dacă nu, există riscul ca cele mai nobile intenții să eșueze” [Apud 93].

Poziția cadrului didactic în fața problemelor pe care le ridică educația și instruirea în societatea postmodernistă, trebuie reorientată în acord cu cerințele prezentului și, mai ales, ale viitorului. *Profesorul viitorului* este chemat să-și redimensioneze continui rolurile și ipostazele, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, activizantă și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând potențialul creator al discipolilor săi [59, p.405].

Astăzi, în condițiile economiei de piață, se resimte necesitatea edificării unui specialist *competitiv*, adică, cu un nivel înalt de independență, flexibilitate a gândirii, capacitate de reflecție, rezistență la stres, tendință de a obține performanțe/competențe, care i-ar asigura un loc de muncă. Cultura generală și cultura profesională sunt trăsături incontestabile a unui învățător, care sunt într-o strânsă interdependență și interrelaționare.

După Rene Hubert (1965)[196], principala calitate a unui cadru didactic 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, și conștiința responsabilității* [Apud 159, p.151]. Semnul cel mai sigur al talentului pedagogic este măsura în care un profesor reușește să *trezească motivația elevilor săi* pentru problemele propuse spre studiu și pentru disciplina de învățământ predată (Apud 85).

Psihologul G.W.Allport susține că *motivația internă, sedimentată și integrată în profilul dinamic general al personalității, stă la baza pasiunii și vocației pentru o formă de activitate sau alta*. Lipsa motivației sau deficitul de competență sunt generatori imediați de neperformanță [3]. Cultura emoțională, exprimată în competențe afective, asigură profesorului dezvoltarea unei cariere rezonante. Nivelul de cultură emoțională a cadrului didactic este indicatorul calității serviciilor educaționale, factor de stabilitate și progres social [20, p.23].

În primul rând, orice învățător trebuie să fie mesagerul unor valori sociale, al unui ideal de viață. În munca sa cu elevii, el îi conduce pas cu pas, treptat, spre a-i pregăti pentru sarcinile prezente și de viitor ale societății și această calitate este printre cele mai importante ale cadrului didactic. Succesul profesional începe anume cu „imageria”, afirmă Jim Glemmer, iar experiența și pregătirea profesională pot crește, dacă ne ridicăm standardele de responsabilitate în baza conștiinței profesionale. Conceptul alegerii gândurilor și a creionării propriului viitor profesional reprezintă principiul de bază al conștiinței profesionale [31, p.18].

Cercetătorii L.Marbeau (1990), R.Houston [207] au pus în evidență, pe lângă competențele de bază, mai sus-menționate, o serie de calități personale ale învățătorului care urmează să fie dezvoltate prin experiență și o educație profesională adecvată. Noua calitate a raporturilor afective care se stabilesc între învățători și elevi în învățământul contemporan, solicită cadre didactice care să poseze *trăsături de personalitate*, cum sunt: *autoritate reală* – e necesar de menționat, *autoritate dobândită prin profesionalism, moralitate, flexibilitate, consecvență*, nu impusă prin diferite forme de constrângere; *tact pedagogic* – inteligență socială, abilitate de înțelegere și adaptare la sentimentele și opiniile altor persoane; *permisivitate* (toleranță). A fi permisiv denotă respectarea libertății celuilalt, a modului său de a gândi, simți și acționa, a convingerilor sale [Apud 94] .

Civilizația tehnologică contemporană îi impune profesorului să-și dezvolte o serie de calități personale (Mencarelli. M.), cum ar fi: stăpânirea noilor tehnici care sunt folosite în sala de clasă contemporană; capacitatea de a inventa noi modalități de utilizare a acestor tehnici; capacitatea de a le inova, de a propune ameliorările necesare [207].

Etica profesională și cerințele de a se autoperfecționa continuu impun: capacitate de autoorganizare; mentalitate deschisă și disponibilitate de a observa și studia comparativ diferite

sisteme și practici școlare din lume; atitudine experimentală, în vederea perfecționării continue a metodologiei și a stilului personal de predare; așezarea intereselor copiilor încredințați spre educație deasupra oricăror alte interese[ibidem].

Arta pedagogică înseamnă înainte de toate „arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă”, afirmă M.A.Bloch (1968). Cine iubește copiii și știe să și-i apropie, găsește mai ușor drumul spre inima lor și-i poate influența mai profund [193]. Această afirmație confirmă spusele lui R.Hubert privind necesitatea vocației pedagogice, adică a te simți chemat pentru această profesie și apt pentru a o îndeplini. Aptitudinea pedagogică conferă o mare flexibilitate cadrului didactic, favorizând o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative [196].

În structura personalității profesorului pot fi cristalizate unele calități profesionale (facultăți pedagogice) care influențează nemijlocit asupra formării personalității învățătorului, asupra orientărilor lui axiologice și manifestărilor psihice și care determină caracterul activ și independent al învățătorului în implementarea procesului instructiv-educativ. Sunt trasate următoarele tipuri de facultăți pedagogice:

1.*Facultățile constructive* permit profesorului să formeze cu succes personalitatea elevului, să prevadă comportarea lui în diverse situații și sunt necesare pentru efectuarea cu succes a funcțiilor de organizare, de mobilizare și de comunicare ale profesorului.

2.*Facultățile perceptive* permit profesorului să perceapă în mod adecvat psihologia copilului. Având aceste calități, profesorul poate să dirijeze cu succes procesul instructiv-educativ (funcția constructivă și funcția de organizare a profesorului), să înțeleagă interesele elevilor și să stabilească cu elevii relații corecte (funcții de mobilizare și de comunicare ale profesorului), să proiecteze procesul de dezvoltare a elevilor (funcții de dezvoltare, de organizare), să controleze și să organizeze instruirea lor (funcția de organizare).

3.*Facultățile de exprimare* contribuie la exteriorizarea (prin vorbă, mimică, pantomimică) cunoștințelor, convingerilor și a simțurilor, ceea ce este important în activitatea pedagogică, pentru a efectua funcțiile informativă și de comunicare ale profesorului.

4.*Facultățile de comunicare* – tactul pedagogic, înțelegerea particularităților individuale și de vârstă a elevilor – ajută profesorului să stabilească relații cu elevii și sunt necesare pentru realizarea tuturor funcțiilor profesorului.

5.*Facultățile organizatorice* contribuie la efectuarea funcției organizatorice, ca una dintre cele mai importante funcții ale pedagogului [Apud 34].

Învățătorul își asumă o multitudine de roluri (expert al actului de predare, agent motivator, creator al situațiilor de învățare, lider, model, manager, consilier etc.), a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Dar, pe lângă activitatea didactică, desfășoară

și o activitate extrașcolară. Dintotdeauna profesia de învățător a fost o profesie socială; din această perspectivă cadrul didactic este și un pedagog social preocupat pentru ridicarea gradului de cultură și civilizație.

Prin urmare, *valorile care caracterizează profilul moral și adițional al absolventului sunt:*

- × **integritatea** – *concordanța dintre idee, atitudine, vorbă și faptă;*
- × **conștiința** – *sentiment al responsabilității morale față de propriile fapte, simț al binelui și al răului, al datoriei; sentiment al valorii; grijă, răspundere.*
- × **pozitivismul** – *sensibilitatea față de nevoile altora, dorința de a le veni în ajutor într-o formă dezinteresată, compasiune;*
- × **curajul** – *a avea puterea de a face ce este bine și de a-și urma propria conștiință;*
- × **judicata înțeleaptă** – *a defini și a înțelege scopurile valoroase și a stabili prioritățile; a gândi prin prisma consecințelor acțiunilor și a fundamenta deciziile pe înțelepciunea practică;*
- × **optimismul** – *încrederea persoanei în sine în ceilalți și în viață, atât pentru elevi cât și pentru profesori, sensibil la nevoile locale și regionale;*
- × **perseverența** – *a fi consecvent și a găsi puterea de a merge mai departe, în ciuda dificultăților, a eșecurilor personale;*
- × **respectul** – *a arăta considerație față de oameni, față de autorități, față de proprietate și, nu în ultimul rând, față de propria persoană;*
- × **autodisciplina** – *a avea control asupra propriilor acțiuni, cuvinte, dorințe impulsuri și a avea un comportament adecvat oricărei situații; a da tot ce ai mai bun în orice împrejurare* [54, 70, 176].

Toate aceste calități necesare unui învățător sugerează faptul că profesia didactică solicită un efort considerabil, sănătate, dar și persoane *atent selecționate*, care vor accepta și asigura învățarea pe parcursul întregii vieți.

În viziunea cercetătoarei V.Chiș [48], pregătirea psihopedagogică și metodologică a viitoarelor generații de învățători trebuie să se raporteze la noi structuri de învățare. Autoarea propune noi seturi de competență-cheie ce trebuie formate tinerilor aspiranți la cariera didactică, în raport cu cele care au fost solicitate până în prezent, pe care le prezentăm în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Competențe ale profesionalizării în cariera didactică

<p>Competențe-nucleu în pedagogia clasică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de transmitere • de repetiție • de persuasiune 	<p>Competențe-nucleu în pedagogia modernă:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interactivitate • sociabilitate • comunicare • strategii alternative
<p>Competențe ale profesionalizării în cariera didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să stăpânească metodologia și conținuturile predării; • să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare; • să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi; • să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii; • să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare; • să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare; • să fie practicieni reflexivi [Apud 123, p.13-14]. 	

În esență, viziunile cercetătorilor menționate mai sus, privind caracteristicile învățătorului contemporan, dau prioritate competenței profesionale, dar și scot în evidență trăsăturile învățătorului constructivist. După E.Jinga, **profesorul constructivist** favorizează contextul real de învățare, susținerea elevului, mai degrabă decât intervenția, descoperirea dirijată, încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc. și **cognitivist**, care utilizează preponderent noile tehnologii ale informației și comunicației ce permit o mare interactivitate cu elevii (tutoriale inteligente sau simulări informatizate) [114].

Din perspectiva paradigmei constructiviste, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, învățătorul urmează să îndeplinească roluri noi. În vederea formării competenței metacognitive, care după cum am afirmat anterior, este o condiție esențială a paradigmei constructiviste, profesorului îi revine sarcina, după M.Ștefan, E.Joiță, de a-i ajuta pe educați să conștientizeze propriul demers de învățare, să conștientizeze propriile cunoștințe și deprinderi, să înțeleagă cerințele sarcinilor, să selecționeze strategiile proprii de învățare, să monitorizeze propria învățare etc., cu alte cuvinte, să creeze condițiile, situațiile ce îi determină pe educați să-și însușească variate proceduri și strategii metacognitive [114, p.58].

În contextul acestor abordări se încadrează didactica interactivă. Didactica interactivă abordează relația educator-educabil ca un tutorat, în care profesorul este un actor în roluri și ipostaze diferite, astfel: **pedagog** care practică o pedagogie non-directivă și nu impune informații, idei, opinii; proiectant, tutore, manager, moderator, organizator și gestionar al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare; **mediator al învățării**, facilitând legătura

dintre cursant și cunoașterea sa; *facilitator și ajutor în învățare*, lăsând cursanții să învețe ca niște ucenici; *acompaniator, partener* al cursantului; *coordonator și consilier* în munca personală a cursanților; *interlocutor* care deschide spații de discuții, întreține comunicarea educațională și face operante cunoștințele; *evaluator* și încurajator al activităților educaționale; *persoană-resursă*, gândind și propunând cursanților sarcini care să provoace o implicare activă și deplină a acestora; *mentor*, cursanții comunicând permanent cu el și solicitându-l direct etc.[14, p.75-76].

Din perspectiva paradigmei constructiviste, E.Joiță (2007) propune un *profil dezirabil de competență al profesorului constructivist*, după cum urmează:

× **A. Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională:** competență științifică generală și pedagogică; competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică; competență culturală generală; capacități cognitive formate și antrenate constructivist.

× **B. Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă:** **B.1.** competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza; competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare; competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă; competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți; **B.2.** competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă; competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate; **B.3.** competența de a lua hotărâri, decizii și în procesul construirii învățării; competența de a respecta procesul construirii unei decizii; **B.4.** competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor; competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării; competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii; **B.5.** competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste; competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste.

× **C. roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă:** **C.1.** relația competență și dimensiunea motivațional-atitudinală în abordarea constructivistă a învățării; competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste; competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională; **C.2.** competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi.

× **D. roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în activitatea de reflecție în acțiunea – cercetarea didactică:** competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă [114, p.33-49, Apud 84].

Mizând pe constatările cercetătorilor L.Pogolșa, N.Bucun, precum că standardele se regăsesc în competențele specifice, și N.Vițanu, V.Guțu, A.Cara, O.Dandara, L.Sclifos care au conceput standardele de formare inițială a specialistului sub formă de competențe, considerăm **profilul dezirabil de competență**, propus de E.Joiță, **drept standard de formare a învățătorului constructivist**.

În temeiul cercetărilor făcute de M.Bocoș [13,15], E.Joiță [114], T.Callo [28, 29, 30], M.Ionescu [109], N.Petrovski [140] am realizat o abordare comparativă a unor roluri și funcții ale învățătorului din perspectiva pedagogiei clasice și a pedagogiei interactive, după cum urmează în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Abordare comparativă a unor roluri și funcții ale învățătorului din perspectiva pedagogiei clasice și a pedagogiei interactive

<i>Elementul de comparare</i>	<i>Rolurile și funcțiile învățătorului</i>	
	<i>din perspectiva pedagogiei clasice</i>	<i>din perspectiva pedagogiei interactive</i>
Cum este privit învățătorul?	Transmițător de cunoștințe	Expert, îndrumător, ghid, colaborator, tutore, facilitator, monitor, moderator
Cum ghidează învățătorul învățarea?	În mod direct, directiv, riguros	În mod indirect, non-directiv, pozitiv
Cum are loc comunicarea?	Transmiterea informațiilor gata prelucrate educabililor	Orientează efortul constructiv al educabililor, exprimarea propriilor opinii; interlocutor, mentor, incitator
Cum motivează educabilii?	Extrinsec	Intrinsec
Relația profesor-educabil?	Încurajează dependența față de profesor, autoritară	Încurajează autonomia cognitivă și educativă, partener, acompaniator
Ce promovează?	Informarea	Formarea și autoformarea
Pe ce se axează în procesul educațional?	Produsul și volumul de cunoștințe	Procesul și modul de gândire cognitivă, reflexivă
Ce tipuri de învățare practică?	Învățare pasivă , prin receptare	Învățare activă/interactivă, prin activitate intelectuală și practică proprie
Ce evaluare practică?	Finală, sumativă	Continuă, formativă

Analizând rolurile menționate, care reflectă atribuțiile fundamentale ale învățătorului contemporan, conchidem că *învățătorul de mâine este cel constructivist*.

În acest sens, am avut drept obiectiv să determinăm interdependența dintre rolurile constructiviste și competențe, raportându-le la sistemul de competențe ale învățătorului propus de noi (Anexa7).

Evident, între rolurile și competențele învățătorului există o interdependență și desigur în realizarea unui rol se manifestă mai multe competențe. Dar, faptul că acest sistem de competențe, propus de noi, incumbă/include în sine rolurile unui învățător constructivist denotă determinarea sistemului de competențe profesionale ale absolventului FPI valid pentru prestarea serviciilor educaționale în ciclul primar.

În general, sistemul competențelor profesionale ale învățătorului constructivist se identifică cu: *competența gnoseologică, competența praxiologică, competența comunicatională, competența managerială, competența metacognitivă și competența investigațională*. Ele asigură profesionalismul învățătorului debutant, creează premise absolventului atât de angajare într-un loc de muncă, cât și de incluziune socială.

Reieșind din cele analizate mai sus, constatăm că în noul context al învățării învățătorul trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un planificator al activităților de grup, într-un facilitator al interacțiunii elevilor și într-un consultant, consilier, ghid al învățării etc. De el depinde transformarea muncii din clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, netensionat și securizant. El are un rol important în introducerea perspectivei interdisciplinare și interactive, de colaborare și cooperare.

*Evident, învățătorul contemporan este cel constructivist. Învățătorul constructivist 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 actuală la dimensiunea postmodernistă. Rezultă că ținta FPI reconceptualizate este **pregătirea învățătorului constructivist**.*

1.5. Concluzii la Capitolul 1:

1. 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.

2. Standardele profesionale, ca etaloane la care raportăm activitatea și pregătirea specialiștilor, sunt într-o strânsă interdependență cu competența profesională.

3. Printre avantajele standardizării enumerăm: asigurarea calității formării inițiale și continue; certificarea profesorilor, posibilitatea dezvoltării carierei, crearea unui mecanism eficient de evaluare internă și externă a rezultatelor, dar și a procesului didactic, recompensarea cadrelor didactice performante, coeziunea între diverse segmente instituționale implicate în educație. Pe de altă parte, evidențiem: tendința de a absolutiza funcțiile standardelor;

dificultatea determinării punctului optim al conexiunii dintre constant și obligatoriu de realizat, bazată pe cunoaștere ca deziderat al postmodernității.

4. Constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia pedagogică actuală, propunând o soluționare teoretică și practică a cunoașterii. În contextul vizat, s-a realizat o abordare a modelelor strategice specifice și a principiilor fundamentale.

5. Contextul învățării constructiviste redimensionează rolurile și ipostazele învățătorului contemporan.

6. Învățătorul contemporan este cel constructivist. *Învățătorul constructivist* 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.*

7. *Competența profesională*, în viziunea noastră, *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.*

8. Generalizând abordările privind sistemul de CP al absolventului viitor învățător, am dedus că 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*, care trebuie dezvoltate până la finalizarea FPI și să reprezinte baza educației permanente.

În acest context **scopul cercetării** constă în elaborarea fundamentelor psihopedagogice de reconceptualizare a formării profesionale inițiale a învățătorului constructivist.

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.

Obiectivele includ: 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) .

2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A ÎNVĂȚĂTORULUI DIN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ

2.1. Repere psihopedagogice ale reconceptualizării formării profesionale inițiale a învățătorului

Actualmente, educația ține concomitent atât să se universalizeze, cât și să se particularizeze, devenind tot mai extinsă pentru a include fenomene globale, dar și pentru a se particulariza, a se individualiza. În felul acesta, modernizarea constă în a difuza pretutindeni, în toate sferile de activitate:

- o nouă logică de gândire și de acțiune;
- raționalitate scop-mijloace, vizând optimizarea rezultatelor;
- stăpânire a viitorului prin previziune [28, p.135].

Reieșind din aceste precizări, principiile reformei învățământului punctează trecerea de la nivelul premiselor la nivel de *criterii axiologice*, criterii asumate în termeni de filosofie și politică a educației:

- *principiul egalizării șanselor de acces la un învățământ de calitate*, cu valorificarea potențialului fiecărei comunități educative și individualizarea deplină a procesului de învățământ pentru ca fiecare persoană să dobândească nivelul cel mai înalt de realizare;

- *principiul caracterului deschis al sistemului de învățământ*, prin asigurarea integrală a tranziției pedagogice între nivelurile și treptele școlare;

- *principiul optimizării raportului dintre cultura generală și cultura de specialitate* evidențiat prin conexiunea existentă între psihologia dezvoltării personalității și conținutul instruirii;

- *principiul democratizării învățământului*, prin instituirea normelor valorice în activitatea de conducere a școlii [57, p.102].

În contextul integrării în Sistemul Educațional European, un accent sporit se pune pe calitate în învățământ, demonstrându-se că dominantă educației este *cunoașterea, umanizarea democratizarea. Cultura calității presupune o cultură a învățării*, care trebuie revitalizată în contextul conceptului de *învățare de-a lungul întregii vieți* [30, p.141].

În acest sens, privind educația permanentă, se expun mai mulți cercetători: G.Văideanu [181,182], I.Jinga, E.Istrati [111], I. Negret-Dobridor [125], M.Minder [120], T.Callo [27, 28, 29, 30], V.Andrițchi [5], Vl.Guțu [102,103], L.Pogolșa [145,146], N.Silistraru [165,166], I.Botgros [23], I.Negură, L.Papuc, Vl.Pâslaru [127], V.Goraș-Postică, L.Sclifos [161], M.Bocoș [13, 14] etc.

În abordarea cercetătorului S.Cristea, educația prospectivă, bazată pe activitatea de viitor este determinată de schimbările economice și social-politice, mutații culturale, progrese științifice etc.[58, p.53], iar în cadrul acestor schimbări, L.Pogolșa, consideră cadrul didactic ca un mediator în procesul cunoașterii” [146, p.5]. Învățarea axată pe competențe și aplicarea lor în procesul de studii va contribui, cu siguranță, la sporirea nivelului profesional al viitorului specialist [161, p.46].

Ținând cont de faptul că o educație de calitate este realizată de cadre didactice bune, bine pregătite pentru această profesie nobilă, în contextul integrării europene, actuală și stringentă devine necesitatea de cadre cu un nivel de pregătire profesională înalt, conform pieței forței de muncă și economiei competitive. „*Formarea cadrelor didactice care mâine vor forma elevi este punctul-cheie de intervenție, în vederea modernizării învățământului, fiind calea cea mai scurtă și mai sigură de înnoire, de trecere de la un învățământ modernist, tradițional, devenit ineficient, la un învățământ postmodernist, ancorat în prezent, autentic și de calitate*” [209].

În acest sens ne-am propus să cercetăm reperele fundamentale psihopedagogice privind FPI din perspectiva postmodernității.

Reieșind din cele menționate, 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. În viziunea școlii pedagogice transprezente, reușita educației rezidă într-un grupaj de acțiuni de anvergură: *responsabilitatea, ordonarea, intelectualizarea, problematologizarea, transvizualizarea, deontologizarea, autenticitatea, culturalizarea, convingerizarea* etc. [27, p.314]. După cum menționează cercetătoarea T.Callo, *problematologicul* își găsește tot mai mult un loc sigur în demersul pedagogic atât teoretic, cât și cel empiric, prin implicarea *modelului problematologic al educației* [31, p.25]. Acest fapt este susținut și de E.Joiță, menționând că rezolvarea de probleme devine un mecanism al dezvoltării cognitive a studentului [114, p.143].

Pornind de la afirmația că nu putem cunoaște ceea ce nu credem și că substratul convingerilor constituie cunoașterea subiectului, cercetătoarea T.Callo consideră că *autenticitatea este o condiție necesară pentru cunoaștere*, idee care devine determinantă pentru realizarea activității educaționale/profesionale în învățământ. Convingerile, după afirmația lui F.Ramsey, sunt ca „o hartă după care ne ghidăm”, iar o hartă este bună dacă ne ajută să ajungem acolo unde dorim într-o manieră rațională [31, p.29].

Putem constata că educația din Republica Moldova este una reformatoare, se bazează, în primul rând, pe o paradigmă interpretativă, ca o educație care poate fi realizată. În acest sens, relevante sunt *activitățile de promovare a autoorganizării, pluralitatea vizualizării realității, concepția pragmatică și holistică despre realitate, promovarea diversității și diferenței*,

asimilarea cunoașterii ca o construcție, tehnologia informațională și comunicațională ca factor de facilitare [Ibidem, p.312].

Optimizarea învățământului pentru o societate competitivă bazată pe cunoaștere, după I.Achiri, este un deziderat al societății contemporane. Dacă paradigma tradițională pune accentul pe achiziționarea cunoștințelor, paradigma modernă plasează accentul pe formarea competențelor, finalități/standarde ale educației [2, p.446].

Performanța și competența profesorului sunt influențate de către finalitățile educației. **Finalitățile educației** – ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective – sunt rezultate ale unor *opțiuni mereu în mutație* și, ca atare, *ele nu pot fi prescrise odată și pentru totdeauna*. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea [61, p.193]. De aceea, educatorul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să-și pună din nou problema compatibilității și a coerenței cu finalitățile, cu scopurile și valorile care delimitează nivelul respectiv” [200, p.255].

În contextul FPI și continuă, profesorul trebuie să parcurgă așa-numitele *proces de conștientizare, dar și procesul de învățare cum să conștientizezi*. Însă înainte de conștientizare, profesorul trebuie să definească educația față de dânsul, să găsească și cuvintele, argumentările și explicitările potrivite, pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să le poată descrie pe acestea, dar și axiologia educației. Anume o atare ordine de idei reprezintă *esența formării profesionale per valorem*, susține cercetătorul N.Vicol [184, p.165]. În această ordine de idei, 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, care a devenit în mileniul III o adevărată formulă a succesului în comunitate și a eficienței socio-profesionale. *Cultura emoțională* semnifică un sistem de competențe ce asigură gestionarea energiei emoționale și automonitorizarea vieții afective, evocând specificitatea profesională a sistemului individual de valori emoționale [20, p.6]. În concepția cercetătorului I.Bontaș, „educația profesională face din om o ființă utilă pentru sine și pentru societate”. Autorul accentuează *obiectivele educației profesionale*: dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesionale; formarea și dezvoltarea dragostei față de profesie; educația spiritului de deontologie profesională etc. Educația de calitate este realizată de către profesorii bine pregătiți, competenți și devotați. Acest deziderat trebuie să constituie *un principiu forte al formării inițiale a profesorilor* [18, p.64-65].

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 context, cercetările psihopedagogice orientate spre studierea activității profesionale, spre elaborarea „imaginei” specialistului – standardele profesionale – obțin o semnificație specială [135]. Menționând că în Republica Moldova, la moment, nu există acest document reglator, numit Standarde profesionale pentru profesia de învățător, am cercetat Standardele profesionale pentru profesia didactică elaborate de Comisia Națională pentru Pregătirea Profesorilor din România. La compartimentul *descrierea ocupației de învățător*, acest document stipulează următoarele domenii de competență, reprezentate în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Componentele standardelor profesionale ale învățătorului

Domeniul de competență	Nr. crt.	Titlul unității
I. domeniul <i>de comunicare</i>	1. 2.	comunicarea interpersonală elev-profesor, comunicarea între cadre didactice.
II. domeniul <i>relația familie-școală-societate</i>	3. 4. 5	menținerea relației familie-școală; coordonarea activităților extracurriculare și extrașcolare; implicarea familiei în activitățile formativ educative.
III. domeniul <i>ce ține de curriculum</i>	6. 7 8..	programarea activităților de învățare; elaborarea proiectului didactic; asigurarea cu mijloace didactice.
IV. domeniul <i>formarea elevilor</i>	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18.	organizarea și amenajarea spațiului pentru ciclul primar; dezvoltarea comportamentului social; formarea instrumentelor fundamentale de comunicare, dezvoltarea aptitudinilor de comunicare; dezvoltarea capacității de gândire exactă; dezvoltarea capacității de învățare; dezvoltarea conduitei fizice; dezvoltarea simțului artistic; formarea deprinderilor practice; instruirea în științe generale.
V. domeniul <i>de evaluare</i>	19. 20. 21.	evaluarea rezultatelor școlare; evaluarea instrumentelor de evaluare; înregistrarea și aprecierea rezultatelor școlare.
VI. domeniul <i>de dezvoltare profesională continuă</i>	22.	<i>dezvoltarea profesională</i>

Fiecare domeniu specifică activitățile relevante necesare prestației didactice de calitate a învățătorului, care sunt componente ale CP și, totodată, criteriile de evaluare a competenței.

O strategie de formare a cadrelor didactice, susține 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 [102, 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 student, comunicarea educațională, accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de predare-învățare-evaluare etc.* [45].

2.2. Modelul și metodologia formării profesionale inițiale reconceptualizate

FPI reconceptualizată a învățătorului prin conținutul său propune formarea competenței profesionale, ce pornește de la aptitudini, cunoștințe, capacități, atitudini, valori, motivații ce asigură: succesul interacțiunii în grup a studenților; capacități de soluționare a activităților/situațiilor pedagogice, prin utilizarea metodelor eficiente; capacități de organizare a procesului educațional; coraportul dintre teorie și practică în cadrul formării profesionale; corespunderea programului de formare cu nevoile reale de formare profesională; coraportul dintre disciplinele liceale și de specialitate; corelația funcțională dintre didacticile particulare cu alte discipline de specialitate și practica pedagogică; pregătirea absolventului pentru activitatea practică în domeniul învățământului primar.

Cercetările efectuate, privind *formarea* CP a învățătorului, de către cercetătorii: M.Stroe [172], R.Gherghinescu [83], M.Bocoș [13, 14], O.Dandara [65], Vl.Guțu [102], I.Botgros, L.Franțuzan [22, 23], E.Joiță [113, 114] etc., demonstrează *procesul complex și de lungă durată* al acestui fenomen. Formarea competențelor profesionale ale cadrului didactic, fapt menționat anterior în lucrare, necesită parcurgerea a *patru etape succesive*:

1. Etapa cunoștințelor fundamentale („a ști”);
2. Etapa cunoștințelor funcționale („a ști să faci”);
3. Etapa cunoștințelor interiorizate („a ști să fii”);
4. Etapa cunoștințelor exteriorizate („a ști să devii”) [23, p.10].

1. Etapa cunoștințelor fundamentale se asociază verbului „a ști”. Potrivit teoriilor lui J.R.Anderson, cel ce învață trebuie să primească mai întâi o sumă de informații și instrucțiuni care vor constitui sursa pentru achiziția procedurilor sau strategiilor de rezolvare a problemelor. Astfel, cercetătorul face distincție între două tipuri de cunoștințe: cunoștințe *declarative și procedurale*. Învățarea rațională care, prin intermediul instruirii și educației, este concepută și proiectată să se desfășoare ca proces *acțional integrat*, își găsește continuitatea în *procesul de dezvoltare*. De aceea, activitatea de învățare trebuie să vizeze în permanență dezvoltarea psihică

a studentului. Cercetătorii E.Noveanu și D.Mihalca consideră că „tendința de cunoaștere a omului, instalarea anumitor cunoștințe în interiorul intelectului determină o anumită construcție spirituală care se transformă la exterior în trăsături caracteristice personalității. Dar, eficiența formativă a culturii rezidă în modalitatea în care este asimilată cultura și în gradul de participare activă a celui ce învață în procesul asimilării cunoștințelor” [Apud 78, p.68].

2. Etapa cunoștințelor funcționale se alătură verbului „*a ști să faci*”, care implică activități aplicative, practice, ce transformă cunoștințele fundamentale în cunoștințe *funcționale*, numite de J.R.Anderson și *cunoștințe procedurale*. D.Sălăvăstru constată că angajarea studenților în procesul de cunoaștere stimulează formarea operațiilor mentale, a acelor procese intelectuale, cu ajutorul cărora prelucrează, interpretează, raționalizează informațiile asimilate, asigurând înțelegerea noilor cunoștințe [160, p.122]. În acest context se înscrie paradigma constructivistă: „*subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități*” [14, p.53] și „*strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei în termeni de cunoștințe și capacități*” [58, p.349].

3. Etapa cunoștințelor interiorizate este caracterizată prin activități „*a ști să devii*” și exprimă ceea ce este în esența sa individul, cu toate componentele sale, în integritatea sa, și vizează modalitatea de a cunoaște și de a înțelege situațiile din viață, de a reacționa și a acționa, de a se comporta în situații necunoscute conform propriului fel de a fi. La etapa dată, cunoștințele funcționale sunt interiorizate și devin abilități, deprinderi, comportamente, rezultate [78, p.68]. După cum menționează M.Bocoș, „procesul interiorizării reprezintă unul dintre cele mai importante fenomene ale vieții psihice, proces prin care elementele obiective se transformă în realitate intrasubiectivă. Pentru asigurarea interiorizării, este foarte importantă realizarea unei disponibilități de ordin mental, spiritual și declanșarea unor tensiuni afective, realizate pentru atenție și concentrare” [14, p.25].

În opinia lui X.Roegiers, aceste etape care constituie în ansamblu *resursele interne*, ce necesită a fi „mobilizate în vederea rezolvării unei *situații semnificative*” și stau la baza formării competențelor profesionale. Prin urmare, *pentru manifestarea acestor resurse interne este indisolubilă situația semnificativă*, care, după cum afirmă M.Bocoș, reprezintă o situație din viață, constituită din mai multe situații-problemă și având un caracter inter/transdisciplinar. [14, p.71]. În acest context se încadrează „*strategiile care au ca obiectiv pedagogic prioritar transferul cunoștințelor dobândite*” [58, p.349].

4. Etapa cunoștințelor exteriorizate implică transferul celor trei tipuri de activități de cunoaștere în contextul „*a ști să devii*”, adică rezolvarea oricărei situații semnificative. La această etapă, subliniază M.Bocoș, elevul operează cu cunoștințele interiorizate, personalizate,

conștientizate, interrelaționate, ierarhizate și propune strategii proprii de acțiune, aplicându-le, elaborează și pune în practică un proiect de lucru, evaluează și ajustează propriile activități [14, p.19]. Activitatea „a ști să devii” este o activitate de sinteză a procesului de cunoaștere, în care resursele interne ale elevului se exteriorizează prin anumite acțiuni concrete, realizate într-o situație semnificativă, prin comportament manifestat. În acest context se înscriu „strategiile care au ca obiectiv pedagogic prioritar exprimarea personalității elevului” [58, p.349].

Competența mobilizează componentele *savoir-dire*, *savoir-faire* și *savoir-etre*. Tocmai această mobilizare este ceea ce definește competența. Componenta *savoir-dire* include un anumit ansamblu de resurse și constă în a putea reproduce niște cunoștințe, fără a introduce modificări semnificative. Componenta *savoir-faire* se referă la activitatea de a face. Aceste cunoștințe necesită o muncă de transformare a informațiilor științifice obținute în activitatea de învățare care include trei tipuri de activități: *a ști să faci cognitiv* – presupune activități cognitive ce permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă; *a ști să faci operațional* – presupune realizarea unei modificări pe o operație, un element; *a ști să faci relațional* presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu cu scopul de a realiza o activitate [65, p.10]. Componenta *savoir-etre* vizează aspectul afectiv, motivațional al voinței individului și poate fi prezentată prin Figura 2.1.

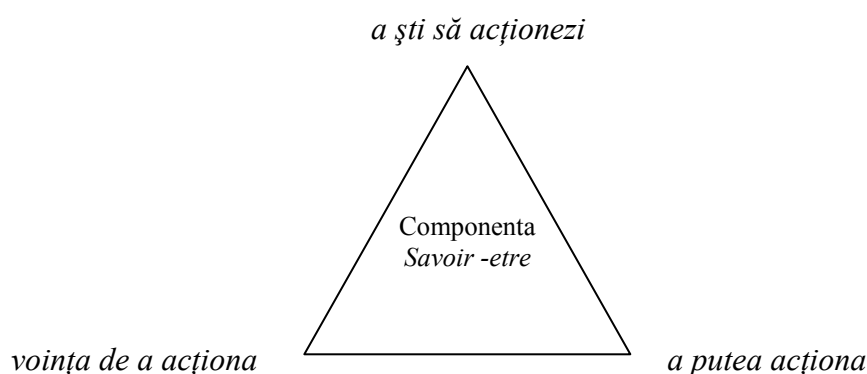


Figura 2.1. Componenta *savoir-etre*

A ști să acționezi reprezintă capacitatea individului de a cunoaște propriile resurse și a le putea mobiliza pentru a da dovadă de competențe. *A putea acționa* include contextul organizațional al competenței și reprezintă putința de a putea mobiliza un anumit ansamblu de resurse într-o anumită situație concretă. *Voința de a acționa* este reprezentanta de imaginea pe care și-o formează elevul în activitatea de acțiune, exercitate, în conformitate cu imaginea formată. Activitatea exercitată este realizată conform anumitor scopuri prestabile anterior [23, p.19].

În cazul FPI „situația semnificativă” ar consemna activitatea viitorului învățător în cadrul rezolvării diverselor probleme educaționale la nivel teoretic, cât și implicarea lui nemijlocită în activități/stagii de practică.

Astfel, deducem *lanțul de formare a competenței profesionale*:



Figura 2.2. Lanțul de formare a competenței profesionale

Aceste etape de formare a competenței au servit ca suport în aplicarea instruirii interactive, bazată pe metode interactive de formare a studenților în cadrul experimentului ca: *algoritmizarea, diagrama cauză-efect, studiul de caz, consilierea, rețeta, simularea, conversația, elaborarea de proiecte didactice, cinquain-ul, portofoliul, problematizarea, harta conceptuală* etc.

În contextul abordărilor sus-menționate privind *formarea CP* și cercetărilor lui D.Potolea, privind „rezultatele învățării”, demonstrăm că acest *proces este unul complex și de lungă durată* vs descriptori:

Tabelul 2.2. Procesul de formare a CP a învățătorului constructivist

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

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 CP.*

Formarea competenței profesionale depinde de *cadru 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 la modulul psihopedagogic.

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 [45, p.62]. Proiectarea constructivistă se sprijină pe metode și tehnici interactive care impun

interacțiunea cu contextul, cu problema, spre exemplu, *metoda analizei de sarcină și a contextului, tehnica reflecției, tehnica comparației* etc. În calitate de *modele de proiectare a învățării constructiviste* servesc: *Modelul facilităților procedurale* (Wilson, Cole, 1991), *Modelul ICON* (Interpretation, Construction; de Blacki McClintock, 1995), *Modelul CETP/SIS* (Summer Institute, 1998), *Modelul OLE*, (Open, Learning, Environments; Hannafin, Land, Oliver, 1999), *Modelul celor 5 E* (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate, propus de Bybee, 1999) *Modelul ETER* (Experience, Theory, Experimentation, Reflection) de Beliveau și Peter, 2002), *Modelul CECERE* (Crearea contextului adecvat, Realizarea explorării directe, Colaborarea, Elaborarea, Formularea de reflecții personale, Evaluarea) de E.Joița, 2005), *Modelul celor 5 D* (Descifrarea, Definirea, Dezvoltarea problemei, Delegarea sarcinii, Design-ul problemei) de Mihaela Ștefan, Apud E.Joița), *Modelul OSIOS* (Orientarea în noua temă, Scanarea materialelor suport oferite, Interpretări proprii, Organizarea noilor cunoștințe, Schematizarea) de Mihaela Ștefan, Apud E.Joița), *Modelul învățării prin colaborare și cooperare; Modelul ACERA* (Analiza sarcinii, Construirea înțelegerii, Extinderea câmpului, Reflecțiile, Aprecierea, de M. Ștefan, Apud E.Joița) etc.[31, p.50-55].

Unul dintre modelele, ce prinde treptat contur în stagiile de formare a adulților, este cel ce promovează **învățarea experiențială** (D.Kolb). Învățarea experiențială conduce la dobândirea unor noțiuni și deprinderi, ca rezultate ale experienței de muncă și studii neatestate de o formă de educație formală sau de oricare acreditare profesională. 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. Se propun cu precădere următoarele strategii pedagogice: *experimentul, realizarea de proiecte, rezolvarea de probleme globale și semnificative, simularea, strategiile de învățare colaborativă ce pun accent pe departajarea opiniilor și negocierea semnificațiilor* (Honebein, Duffy și Fishman, 1993; Jonassen, 1991; Duffy și Cunningham, 1996), *stabilirea de comunități de învățare, inclusiv deschise – interviuri cu experți, metode inspirate din conceptele cognitive „apprenticeship”* (Collins, Brown și Newman, 1989), *„învățare intenționată”* (Bereiter și Scardamalia, 1989)[45, p.65-66].

Un model de proiectare didactică de scurtă durată, preluat din didactica occidentală, care se centrează pe cel ce învață este **Modelul celor 5 e**, un model constructivist relevant în cadrul FPI. Acest model este prezentat de E.Joița astfel: Pregătirea, antrenarea, angajarea studenților (**engage**): Explorarea directă (**explore**); Formularea de explicații, argumente, reflecții, interpretări proprii în baza celor explorate (**explain**); Prezentarea finală a rezultatelor (**elaborate**); Valorificarea rezultatelor (**evaluate**) [113, p.270-271]. Considerăm acest model util și optim,

deoarece se centrează pe valorificarea celui ce învață, iar profesorului îi revine rolul de manager, facilitator care proiectează, organizează, coordonează, reglează, îndrumă, apreciază și ia decizii.

Tot mai insistent, în ultimii ani, se impune **modelul ERRE**, abordat de programul LSDGC, propus de Steele, Meredith și Temple. Cadrul Evocare/Realizarea sensului/Reflecție/Extensie (E.R.R.E.) oferă cei șase pași care facilitează metodologic formarea competențelor: 1. *Implică-te!* (evocare), 2. *Informează-te!* (realizarea sensului), 3. *Procesează informația!* (realizarea sensului), 4. *Comunică și decide!* (reflecție), 5. *Apreciază!* (reflecție), 6. *Acționează!* (extindere) [161, pag.7]. Cadrul de învățare este orientat spre realizarea obiectivelor, care vizează transferul în alte contexte ale cunoștințelor, abilităților elevilor. Permite acestora o experiență reflexivă ce parcurge: faza încercare-eroare, indispensabilă studentului ca premisă pentru activitatea de cunoaștere următoare și faza identificării relației cauză-efect, tipică pentru experiența reflexivă [Ibidem].

Implementarea **modelului de învățare prin colaborare și cooperare** reprezintă garantul unei învățări de calitate, deoarece oferă studentului posibilitatea să aplice și să sintetizeze cunoștințele în variate moduri; să verifice și să analizeze critic propriile idei; să-și confrunte propriile opinii cu ale celorlalți; să-și dezvolte inteligența interpersonală; să dezvolte atitudini și comportamente bazate pe valorizarea propriei persoane, dar și a celorlalți; să-și formeze competențe superioare de învățare; să dezvolte conduite bazate pe toleranță respect și acceptarea diversității etc.

Astfel, proiectarea constructivistă oferă profesorilor un context favorabil – optim pentru a prezenta diverse tipuri de experiențe de învățare și a-i susține pe studenți în procesul educațional, în vederea formării competențelor, abilităților, atitudinilor.

Strategia de optimizare a curriculumului școlar din perspectiva competențelor vizează, în primul rând, re-valorizarea educației prin conținuturile adecvate și, în al doilea rând, axiologizarea procesului educațional. Pentru succesul acestei strategii este necesar ca ea să se bazeze pe principii ale educației (norme) care să funcționeze ca un set coerent de legități *centrate pe axiologia celui ce învață* [146].

În acest context, procesul de FPI din perspectiva postmodernității și în cheia constructivismului trebuie axat pe următoarele principii: *principiul centrării pe student, principiul constructivității, principiul experiențialității, principiul inter/transdisciplinarității, principiul perspectivei contextuale, principiul optimizării, principiul libertății în acțiune, principiul mentoringului și coachingului, principiul integrării teoriei cu practica, principiul orientării formative, principiul flexibilității, principiul placebo, principiul motivației, principiul feedbackului, principiul autoevaluării, principiul responsabilizării, principiul experiențialității etc.*

Didactica postmodernă fundamentează actul didactic să fie activ și interactiv, constructiv, cognitiv și metacognitiv. Demersurile formative eficiente sunt cele care: se bazează pe cunoștințe ample despre complexitatea activității educaționale, oferă provocări intelectuale, urmează un model al profesiei, formează profesioniști și manifestă respect față de cadrele didactice ca profesioniști, acordă timp suficient, ocazii și suport cadrelor didactice, cu scopul de a-i determina să-și formeze noi competențe și să le integreze în propriile achiziții profesionale.

În viziunea noastră, **optimizarea procesului educațional** în cadrul didacticilor particulare din perspectiva constructivistă prevede:

- × *Corelarea optimă profesor-student;*
- × *Corelarea optimă predare-învățare-evaluare; obiective-conținuturi-metodologie-evaluare;*
- × *Managementul/conducerea optimă și strategică/a educației/instruirii în contextul paradigmei socio-constructiviste.*

Corelarea optimă profesor-student vizează crearea unui mediu educațional adecvat, calitativ și productiv, centrat pe valorificarea potențialului axiologic al studentului, care se va realiza pe principii de organizare a formării de competențe din perspectiva socio-constructivistă. Educabilul trebuie abordat ca o personalitate complexă, luându-se în considerare potențialul său intelectual. El nu mai trebuie privit ca o persoană care vine să acumuleze cunoștințe, ci vine să se dezvolte, să-și modeleze propria personalitate, să se formeze ca specialist, bazându-se pe libertatea sa intelectuală și pe autonomie. Psihologia socială a demonstrat că „interacțiunea celor doi protagoniști, o relație pozitivă a celor doi, dar și eficiența profesorului, datorează reușita celui educat” [159].

Proiectarea procesului educațional înseamnă *relaționare între conținut, obiective, strategii de instruire și autoinstruire, strategii de evaluare*, conținutul fiind operatorul principal în instruire, după cum susține S.T.Radu [155]. În opinia lui C.L.Oprea, în realizarea optimă a procesului educațional, strategiile didactice interactive oferă ocazii benefice de organizare pedagogică ușoare și plăcute, în același timp, cu un pronunțat caracter activ-participativ din partea elevilor, cu posibilități de cooperare și de comunicare eficientă [130, p.7].

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă elevilor multiple ocazii de a se implica în procesul *propriei formări*, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive. *Modelul interactiv* accentuează corelația și interacțiunea reciprocă dintre predare-învățare-evaluare, pentru a evita centrarea exagerată numai pe predare, astfel încât, chiar și eventualele nereușite (eșecuri) la finele procesului de instruire putând fi repartizate paritar atât profesorului, cât și elevului [40, p.30].

În viziunea cercetătoarei E.Joiță, *învățarea constructivistă, care concretizează specific esența cunoașterii științifice generează și metodologia ei de realizare apriori prin cercetare, fie fundamentală, fie aplicativă.* Astfel, sistemul metodelor didactice clasice se completează cu noi strategii (metode, procedee, tehnici) de învățare, de un tip superior, derivate din logica științei. [114, 126].

Pentru a fi productivi și eficienți, atât profesorul, cât și viitorul învățator trebuie să stăpânească mai multe moduri de abordare a predării/învățării, adică o gamă largă de strategii didactice, să fie creativi, constructivi. Activitățile abordate trebuie să fie adaptate în funcție de așteptările studenților, pe baza consultării, într-un mod cât mai echitabil și mai susținut a fiecăruia în raport cu ceilalți.

În contextul abordărilor, *o corelare logică a demersului educațional*, în viziunea noastră, ar integra următoarele componente:

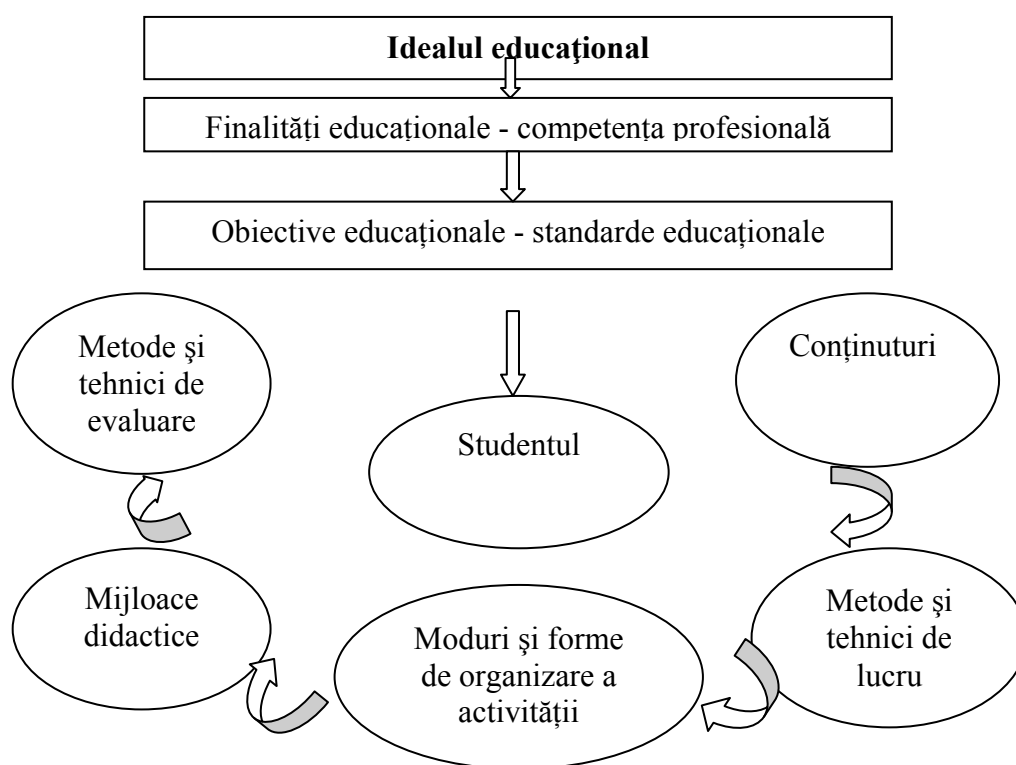


Figura 2.3. Corelarea optimă în predare-învățare-evaluare

Prin urmare, transformarea didacticii într-un demers sistematic axat pe formarea teoretică și practic-acțională a studentului asigură formarea eficientă a CP.

În sprijinul învățării eficiente vine evaluarea, care trebuie să conducă la optimizarea întregului proces educațional. „*Evaluarea pedagogică* vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare. În sensul său cel mai larg, evaluarea se concentrează asupra eficienței sistemului de învățământ, considerat ca un sistem al sistemului social” [128, p.470].

Stabilirea reperelor teoretice ale evaluării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar; determinarea dimensiunilor structurală, procedurală, procesuală este o prioritate a învățământului, la momentul actual. În ansamblul *strategiilor de evaluare* se pot distinge mai multe tipuri definite în funcție de modul de abordare. Evaluarea competenței profesionale este similară cu evaluarea rezultatelor școlare. Concepția evaluării rezultatelor școlare, după modul în care se integrează în procesul educațional, prevede tipurile și formele de evaluare: *inițială, curentă și finală* [50].

Evaluarea trebuie privită *la nivel instituțional* pe parcursul a patru ani de formare a sistemului de competențe profesionale și evaluarea *la nivel de stat* prin practica de absolvire și examenele de absolvire în cadrul cărora se va manifesta competența profesională formată, fapt în vederea obținerii calificării.

Pornind de la ideea, conform căreia modul în care este evaluat studentul influențează performanțele și reușita sa, susținem condițiile pe care trebuie să le îndeplinească evaluarea eficientă, adică cea *formativă și formatoare*: să fie o experiență de învățare, să fie formatoare; să fie motivantă, stimulativă, nestresantă, axată pe succes; să fie bazată pe dialog interpersonal și intrapersonal, evaluare interactivă; să fie mai mult constructivă, decât distructivă; să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire; să stimuleze procesele de co-evaluare și autoevaluare la studenți; să dezvolte capacități metaevaluative, de reflecție asupra propriilor procese de evaluare [Idem].

În acest sens, cercetătorii în domeniu E.Joița [115], și M.Bocoș [14,15], C.-L.Oprea [130], D.Salavăstru [160], T.Cartaleanu [36] etc. propun utilizarea următoarelor metode și tehnici moderne/interactive de evaluare: *problematizarea, hărțile conceptuale, mozaicul, metoda Frisco, brainstormingul, pălăriile gânditoare, proiectul de grup, studiul de caz, metoda R.A.I., analiza SWOT, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, tehnica 6/3/5, tehnica 3-2-1, sinectica, diagrama cauză-efect, investigația, autoevaluarea etc.* Referindu-se la *valențele formative* ale acestor metode, autorii sus-menționați afirmă că ele contribuie la formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor; formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității; formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă; dezvoltarea creativității; dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale; dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol; dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare; formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive; cristalizarea unei imagini de sine obiective; formarea unui stil de învățare eficient etc. [Ibidem].

Alegerea strategiilor, în vederea realizării activităților de predare-învățare-evaluare, va fi orientată atât spre atingerea competențelor preconizate, cât și spre *profesionalizarea activității*

didactice, dar profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe și competențe, ci și atitudini, valori, într-un cuvânt, o conștiință profesională [89, p.383].

Procesul de evaluare a CP trebuie realizat la fiecare etapă de formare a competenței. Etapele de formare, în acest caz, în opinia lui I.Botgros și L.Franțuzan, devin niveluri de complexitate ale procesului de cunoaștere științifică (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Niveluri de complexitate ale procesului de cunoaștere științifică

Niveluri de complexitate ale procesului de cunoaștere științifică	Caracteristici
1. Nivelul cunoștințelor fundamentale (bazat prioritar pe memorare și reproducere)	Se concentrează pe receptare, memorare și atenție. Elevul reține informația științifică și nu pătrunde în esența problemei. El definește unele noțiuni, fapte, legi și reproduce unele date.
2. Nivelul cunoștințelor funcționale (bazat pe aplicarea cunoștințelor)	Elevul aplică cunoștințele însușite, recurge la percepție, sesizare prin simțuri, iar, cu ajutorul gândirii, caută modalitatea de a opera cu cunoștințele, inițiind dezvoltarea capacităților de: <i>analiză, sinteză, generalizare</i> .
3. Nivelul cunoștințelor interiorizate (bazat pe creație)	Este nivelul creator. Se dezvoltă procesele mentale de analiză, sinteză, generalizare și se formează gândirea științifică abstractă în măsura posibilităților individuale, care se bazează pe metodologia științifică. Pentru formarea gândirii științifice pedagogice se folosesc pe larg rezolvarea situațiilor-problemă, idealizările, modelările și metodele științifice de cunoaștere.
4. Nivelul de performanță	Elevul operează singur cu cunoștințele interiorizate, personalizate, exteriorizându-le în rezolvarea situațiilor semnificative, demonstrând performanțele individuale atinse în procesul de formare a competenței. Elevul își poate imagina și utiliza strategii de acțiune, poate elabora și realiza proiecte de activitate.

Fiecare nivel este constituit din trei subniveluri: subnivelul elementar vizează nivelul minim de cunoștințe, pe care elevul le posedă la etapa respectivă de formare; subnivelul mediu vizează posedarea de către student a unor achiziții specifice nivelului de formare; *subnivelul superior* presupune posedarea unor capacități individuale maxime pentru realizarea cu succes a unui nivel de formare [23, p.79-80].

Astfel, determinăm nivelul de formare a componentelor CP la fiecare etapă de formare a lor, în dependență de obiectivele preconizate clar, concret și obiectiv.

Potrivit clasificărilor britanici, competențele se structurează pe cinci niveluri de dezvoltare (de la 1, nivel minim, la 5, nivel maxim [215]).

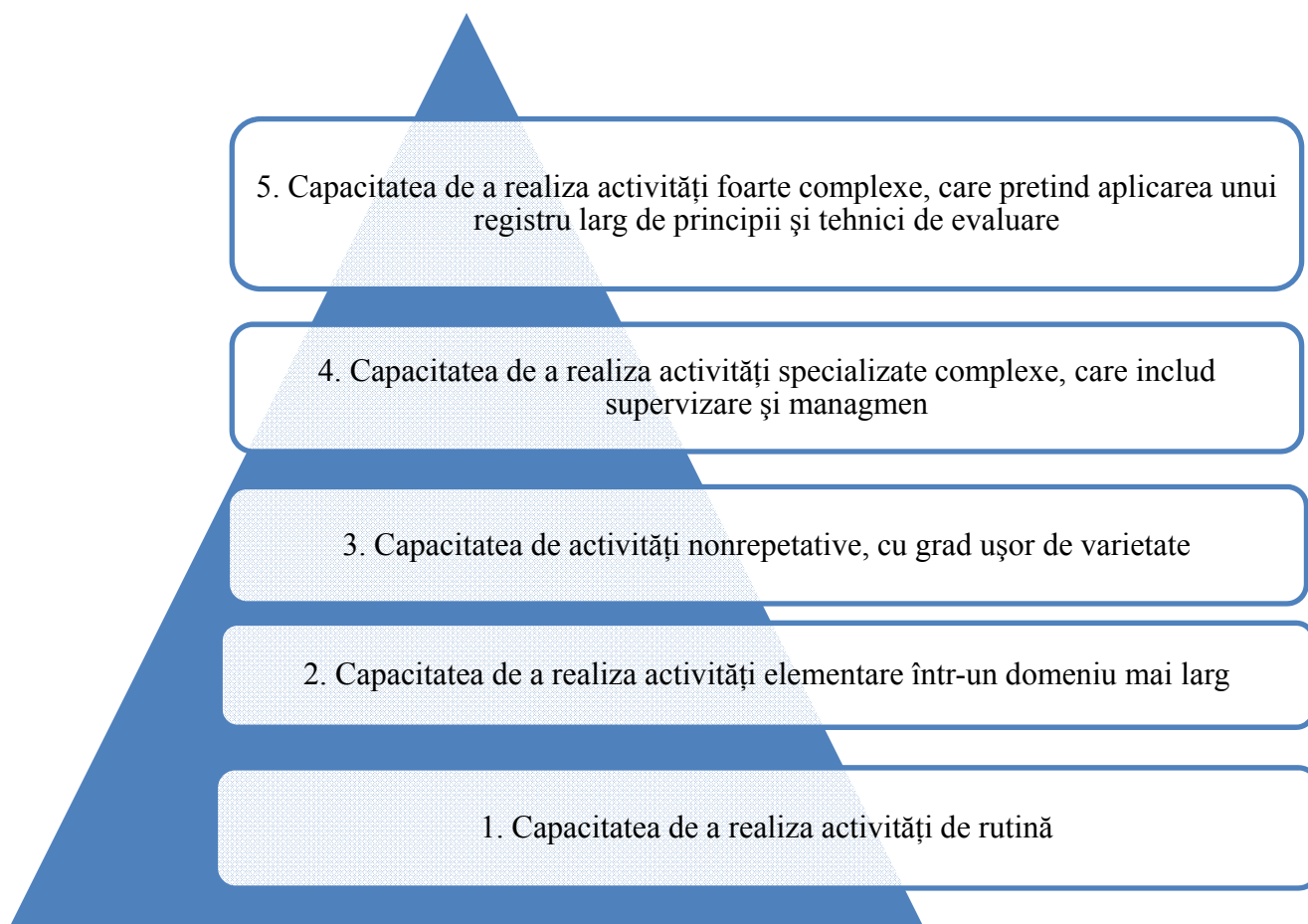


Figura 2.4. Niveluri de dezvoltare a competenței

Fiecare evaluare pornește de la anumite scopuri: administrative, de promovare și selecție, didactic sau de perfecționare a activităților desfășurate și poate fi efectuată de mai mulți experți interni sau externi.

În concepția lui W.R.Houston, *evaluarea competenței pedagogice* a unui profesor 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 [207].

Testarea aptitudinii de predare constă, de obicei, în a-i cere candidatului să predea *aceeași lecție* la mai multe clase paralele. Evaluatorii urmăresc: (a) modul în care candidatul răspunde la criticile primite; (b) cât de realist este în evaluările propriilor sale performanțe; (c) măsura în care se constată o perfecționare a prestației pedagogice, de la o lecție la alta; (d) măsura și modul în care își modifică predarea, în urma observațiilor primite. *Aprecierea*

deprinderilor de predare vizează stăpânirea unor tehnici de lucru legate, de exemplu, de elaborarea proiectelor de lecție, captarea atenției elevilor, utilizarea tehnicilor de chestionare a copiilor s.a. *Aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare* se realizează prin simulări ale unor situații de predare. Candidatului i se oferă descrieri, în scris, ale unor situații de predare, despre care el va trebui să precizeze cum va acționa, pentru a le face față. Astfel, sunt testate capacitățile sale de planificare, de structurare a cunoștințelor, comportamentul său general de luare a deciziilor. *Aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, a adaptabilității la condiții noi și progresul personal* se realizează prin îmbinarea unor metode, cum ar fi: analiza rezultatelor obținute de elevi la diferite testări, cercetarea aprecierilor primite de-a lungul timpului din partea persoanelor care l-au asistat la diferite activități, analiza parcursului profesional în perioadele anterioare ș.a. De obicei, un bun instrument de evaluare în acest sens este *portofoliul de evaluare al activității profesorului* [ibidem].

Evaluarea competenței profesionale este procesul de colectare a informațiilor necesare pentru stabilirea competenței și ajustarea/adaptarea 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. Evaluarea poate fi *normativă* (în raport cu anumite valori prestabilite de timp, calitate) sau *criterială* (în raport cu criteriile de realizare definite de un standard). Prin *evaluare normativă* se subînțelege activitatea și rezultatele unei persoane analizate în raport cu anumite valori prestabilite de timp, calitate, număr de piese realizate, număr de cadre formate etc. Dacă observăm că persoana X demonstrează o performanță peste medie, iar persoana Y dovedește o performanță sub medie, putem spune că am făcut o evaluare normativă [217].

Atunci când se evaluează competența profesională, *evaluarea criterială este singura în măsură să dea o informație relevantă, pentru ca un evaluator să ia decizia corectă*. Evaluarea criterială cere ca analiza activităților și rezultatelor unei persoane să se facă în raport cu criteriile de realizare definite de un standard. Esența utilizării standardelor ca referențial pentru evaluare este aceea de a pune în evidență faptul că o persoană este capabilă să realizeze activitățile și să obțină rezultatele așteptate, așa cum sunt descrise în standard. *Scopul evaluării criteriale* este acela de a stabili dacă o persoană are sau nu o competență așa cum este ea descrisă într-un standard. Evaluarea competențelor în raport cu criteriile de realizare specificate în standarde se efectuează în condiții reale de muncă sau cât mai aproape de acestea [Ibidem]. În acest sens, rațional e să propunem susținerea unei lecții publice la finele practicii de absolvire (condiție reală) în fața unei comisii externe în loc de examenul de stat la didactică.

Evaluarea CP este criterială și sunt definite de un standard, deoarece descriu competențele necesare desfășurării unor activități de muncă. Astfel, Standardele de competență,

susține V.Cabac, devin referențiale de evaluare. *Conținutul referențialului de evaluare depinde de intenția și obiectul evaluării.* Dacă intenția de evaluare este *estimarea*, atunci accentul se pune pe produsul învățării și referențialul include descrierea competenței vizate sau criteriile de reușită a produsului așteptat [32, p.37-45].

Evaluarea, pe baza standardelor, evidențiază potențialitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză, pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris în standard. Evaluarea competenței oferă garanția că o persoană a demonstrat că are cunoștințele și deprinderile necesare efectuării activității la nivelul de calitate cerut în standardul ocupațional, pe baza căruia a fost evaluată [216].

În Tabelul 2.4. prezentăm evaluarea produsului – *proiectul didactic* produs de student, adică competența specifică de *elaborare a proiectului didactic*. Elementele de competență manifestate la elaborarea proiectului didactic devin în acest sens baza referențialului de evaluare a competenței nominalizate sau *criterii de evaluare*. Indicatorii de performanță sunt reperetele concrete ale măsurării-aprecierii segmentului intermediar în operația de măsurare-apreciere a unei competențe [107, p.67]. Deci, pentru criteriul 1, vom avea indicatorii de performanță 1.1; 1.2; 1.3;1.4, conform tabelului 2.4.:

Tabelul 2.4. Operaționalizarea competenței de elaborare a proiectului didactic

Dome niu de compe tență	Unitatea de competență supusă evaluării	Produsul evaluat	Elemente de competență/criteri i de evaluare	Indicatori de performanță	Descrip tori
Curri- culum	Elaborarea proiectului didactic	Proiectul didactic	<p>1.Stabilește <i>obiectivele operaționale ale lecției.</i></p> <p>2.Stabilește conținutul activității de învățare.</p> <p>3.Alege strategiile didactice.</p> <p>4.Realizează proiectul didactic.</p> <p>5.Adaptează informația la posibilitățile de învățare și nivelul de pregătire al elevilor.</p>	<p>1.1. Obiectivele operaționale sunt formulate în termeni de performanță și adecvat scopului urmărit.</p> <p>1.2. Obiectivele propuse sunt stabilite în conformitate cu timpul de instruire afectat.</p> <p>1.3. Ierarhizarea obiectivelor este în concordanță cu tipul de obiective vizat.</p> <p>1.4. Obiectivele sunt stabilite astfel încât să poată fi realizate la niveluri diferite.</p>	<p><i>Adecvat/ inadecv at;</i></p> <p>sau</p> <p><i>foarte bine/ bine/ satisfăc ător/ nesatisf ăcător</i></p>

Acest Tabel are o dublă semnificație, deoarece constituie și o metodologie de asigurare a calității procesului educațional. Indicatorii de performanță sunt necesari de atins în realizarea produsului-competenței [95, p. 38].

Pe măsura acumulării experienței și a dezvoltării aptitudinii pedagogice, o persoană dobândește măiestrie pedagogică, „nivel superior al competenței didactice”, susține I.Bontaș. [18. p.261]. *Măiestria pedagogică* (Houston R.W.) 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. De aici rezultă că, un învățător cu experiență mare de activitate este incomparabil cu învățătorul debutant. În profesia didactică, cercetătorii au pus în evidență existența mai multor niveluri de performanță profesională: (1) *nivelul deprinderilor de lucru singulare* – atunci când învățătorul este capabil să realizeze doar sarcini *izolate* de lucru cu elevii; de exemplu, să adreseze întrebări într-o ordine logică, să prezinte informații într-o manieră sistematică, fără însă a putea să le combine întotdeauna în mod adecvat, în raport cu situațiile educative apărute; (2) *nivelul reproducerii* unor scheme acționale complexe date; ca reluare în același mod a unei succesiuni de activități, recomandate în ghidul pentru învățători, ori de câte ori are de predat o anumită lecție; (3) *nivelul competenței pedagogice* propriu-zise, când profesorul este capabil să-și adapteze creativ schemele acționale, în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv educativ (R.W.Houston,1988). Prin urmare, în vederea asigurării unei evaluări *credibile*, aspectul de evaluare a CP este necesar de văzut prin prisma *nivelului de performanță* [207].

În vederea determinării nivelului de performanță se utilizează *descriptorii de performanță*, norme de apreciere a produsului-rezultatului, care concretizează diferitele niveluri posibile de atins, spre exemplu, de la nivelul superior coborând până la nivelul minim, acceptabil al produsului realizat , acordându-se, respectiv, punctajul minim-maxim [107, p.67].

În acest context, o importanță majoră îl au *instrumentele de evaluare, tehnici/metode prin care se culeg dovezi de competență*. Metodele folosite în evaluare trebuie să evidențieze faptul că un candidat are cunoștințele și deprinderile necesare efectuării activităților de muncă și, mai ales, are capacitatea de a obține rezultatele așteptate în urma efectuării acestor activități. Metodele/instrumente de evaluare recomandate de Concepția evaluării rezultatelor școlare (2000) [50], menționate de mulți cercetători în domeniu, sunt: *autoevaluarea, observarea directă, chestionarul, sondajul, testul docimologic, proiectul, simularea, analiza rezultatelor școlare, rapoarte ale evaluărilor anterioare, portofoliul de activitate* etc. care se încadrează în paradigma constructivistă [64,130, 218].

Calitatea absolventului este generată, în egală măsură, de calitatea sistemului de formare, dar și de ceea ce el însuși aduce, fructifică și amplifică pe plan personal. Cadrele didactice care formează învățătorul de mâine sunt „formatori ai formatorilor” din învățământul primar și din toate mediile societății. Dacă acceptăm că orice specialist, orice profesionist are în preajmă, sau poate avea, unul sau mai mulți oameni cu care lucrează și pe care trebuie să-i îndrume, ridicându-le nivelul profesional și calitatea umană, vom înțelege de ce orice absolvent al unei facultăți trebuie să fie un „formator”. Ca să-și păstreze această calitate el trebuie să se formeze de-a lungul vieții și să fie format permanent.

În concluzie, întreaga operă educativă depinde de personalitatea profesorului: *ea valorează ceea ce valorează el*. Cadrul didactic trebuie să stăpânească conținutul și metodică predării disciplinei pe care o predă, dar el trebuie să cunoască și principiile învățământului formativ, metodologia muncii în echipă, metodele de evaluare (în spiritul evaluării formative), modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială etc.

Principalele condiții pe care trebuie să le îndeplinească *o instruire interactivă*, pentru a i se putea atribui calitatea de a fi „eficientă”, ar fi: *constructivismul, interactivitatea și metacognitivismul*.

Modelele de învățare și strategiile didactice în formarea profesională inițială pot varia, dar nu vor intra în contradicție cu educația adulților și cu *paradigma educațională socio-constructivistă*. **Demersul de învățare trebuie să încurajeze dezvoltarea competenței metacognitive/autoformarea**, favorizând conștientizarea proceselor de construcție a cunoașterii.

Managementul/conducerea optimă și strategică a educației/instruirii din perspectiva paradigmei socio-constructiviste constituie chintesența optimizării procesului educațional. La acest compartiment, important este stilul educațional al învățătorului „expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate” (E.Geissler, 1977) sau „modul caracteristic în care actele de predare sunt executate (B.O.Smith). În plan comportamental, stilul educațional se exprimă în modul de conducere și organizare a clasei, modalitățile de control și sancțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale și procedeele de evaluare. Ipostaza de lider, pe care o are profesorul, generează anumite practici educaționale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului are un puternic impact asupra unor aspecte esențiale ale vieții de grup: performanță, relații interpersonale, climat afectiv, motivație. Cele trei tipuri de stiluri de conducere, a căror eficiență s-a testat, sunt: *autoritar, democratic și laissez-faire* [Apud 114]. Eficiența și eficacitatea FPI a învățătorului, considerăm că este sporită de îmbinarea stilurilor de conducere.

În realizarea acestor deziderate, reconceptualizarea FPI a viitorului învățător se reliefează **într-un șir de condiții:**

La nivel de student, menționăm necesitatea abilităților pedagogice, motivației și conștiinței, responsabilității.

La nivel de proces/metodologie: 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 L.S.Vîgotski), învățării experimentale a lui D.Kolb (contextul paradigmei constructiviste) și interactive (M.Bocoș); respectarea sistemului de principii specifice FPI constructiviste; realizarea etapelor de formare a CP: cunoștințe fundamentale, funcționale, interiorizate, exteriorizate; educație permanentă prin autoeducație și educația adulților. „Circuitul: *formare inițială-formare continuă-autoformare* asigură evoluția activității de formare profesională” [22, p.40]; accentuarea rolului practicii pedagogice, prin diversitatea de forme/tipuri, timp acordat.

La nivel de sistem: modificarea/revizuirea/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; elaborarea unui Cadru conceptual al *Curriculumului profesional/pedagogic de bază pentru cadrele didactice la nivel de studii medii de specialitate*; asigurarea cu resurse umane calificate, materiale, tehnice, curriculare și financiare.

Astfel, în baza reperelor teoretice și metodologice ale formării profesionale inițiale a învățătorului, analizate anterior, a fost elaborat *Modelul Pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului*.

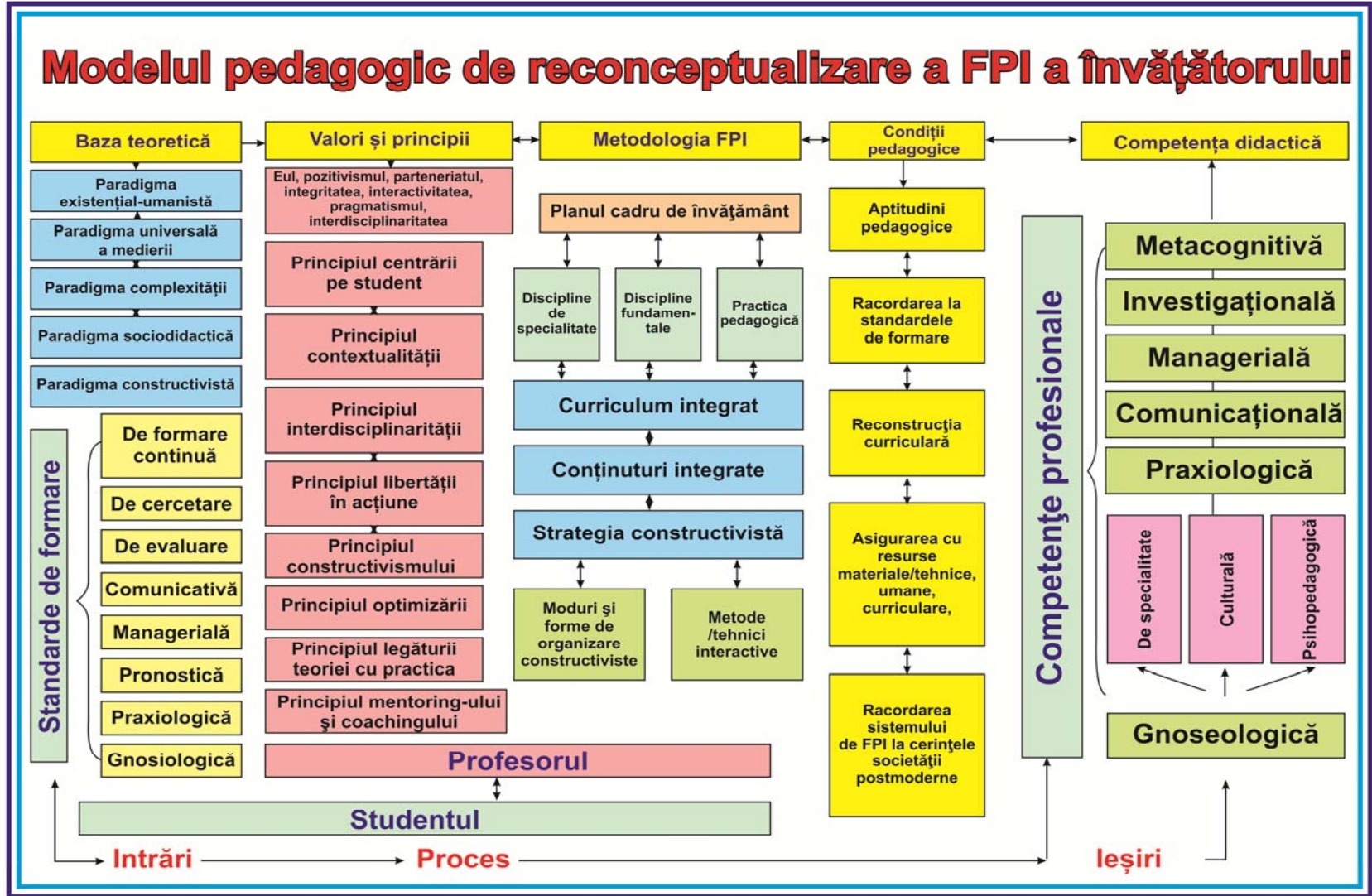


Figura 2.5. Modelul Pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului

După cum se poate observa, Modelul conține ansamblul de fundamente teoretice și aplicative elaborate în procesul cercetării. *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 specialistului, FPI în raport cu dimensiunea CP, în raport cu nevoile lui și cu cerințele societății în continuă schimbare.

Structura Modelului Pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului vizează trei aspecte: **intrare** (input) – studentul, standarde de formare, paradigme ale învățării; **proces**: principii și valori postmoderniste, 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 didacticile 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.

2.3. Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorilor la specialitatea *Pedagogia învățământului primar*

În contextul abordărilor privind formarea profesională inițială a învățătorului din perspectiva constructivistă 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.

În acest sens, am elaborat Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorilor, la specialitatea „Pedagogia învățământului primar” (PÎP) din perspectiva constructivistă, la baza căruia au stat documentele reglatorii privind FPI: [50, 51, 52, 53, 127, 35, 99, 201], Planul - cadru de învățământ [151], Standardele de formare profesională în învățământul universitar [100], Curriculumul la didactici [152] 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 este destinat pentru FPI a învățătorilor, ce vor presta servicii educaționale în ciclul primar, inspectorilor, managerilor, metodiștilor, mentorilor, părinților și studenților de la specialitatea PÎP și contribuie la realizarea **misiunii de bază**, stipulate în Codul Educației: *pregătirea specialiștilor cu caracter aplicativ pentru economia națională, conjugând această activitate cu educarea unor adevărați cetățeni, prin îmbinarea armonioasă a promovării valorilor naționale, europene și general-umane* [51].

Curriculumul de bază pentru formarea profesională inițială (FPI) a învățătorilor la specialitatea PÎP se axează pe următoarele abordări: **cadrul conceptual, cadrul teleologic, cadrul conținutal, cadrul metodologic**.

În continuare, propunem conținutul **Curriculumului pedagogic (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorilor**, la specialitatea PÎP din perspectiva constructivistă:

I. Preliminarii

Experiența educațională demonstrează că eficacitatea sistemelor de formare a cadrelor de învățători depinde de *substanța conceptuală pe care se fundamentează*. S-a impus cu destulă pregnanță o nouă atitudine, ale cărei trăsături esențiale ar fi: *centrarea pe cel care învață, tendința spre nondirectivitate, formarea competențelor generale și a celor speciale, opțiunea pentru metodele activ-participative, interdisciplinaritatea, autenticitatea, preocuparea pentru a pune în valoare potențialul creativ al studentului, autoformarea*. În contextul noilor realii sociale, efectul globalizării și trecerii la o societate postindustrială, axată pe tehnologii informaționale și cunoștințe, se consideră absolut necesare noile standarde educaționale. Reorganizarea și racordarea sistemului de învățământ într-un cadru conceptual semnificativ și coerent, în acord cu politica educațională prevăzută de Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană”: Libertate, Democrație, Bunăstare, 2011-2014 [202] este o nouă premisă de modernizare și reorganizare a sistemului de FPI.

Elaborarea Curriculumului de bază pentru formarea profesională inițială (FPI) a învățătorilor în cadrul Colegiilor Pedagogice, la specialitatea PÎP 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 de FPI;
- × elaborarea unor mecanisme/proceduri, care ar garanta corespunderea dintre politica de dezvoltare a studentului și cerințele pieței de muncă etc.

Alegerea conținuturilor s-a efectuat în conformitate cu cerințele actuale ale societății și în contextul idealului educațional. Elaborarea compartimentelor: activități de învățare, sugestii metodice de predare-învățare-evaluare au fost elaborate în cheia paradigmei socioconstructiviste și interactive.

Curriculumul de bază asigură dezvoltarea studentului în raport cu particularitățile individuale ale acestuia în calitate de subiect al procesului educațional și oferă fiecărui student posibilitatea de a-și realiza propriul potențial în cunoaștere, comportament. Curriculumul este *orientat spre formarea competenței profesionale*, care ar oferi tinerilor absolvenți posibilitatea reală de integrare socială, inclusiv posibilitatea de a acumula independent informațiile necesare, de a utiliza toate achizițiile oferite de educație: cunoștințe, deprinderi, priceperi, aptitudini, atitudini, în vederea realizării unor probleme de ordin social și a pregătirii profesionale.

Prezentul Curriculum este elaborat pe baza prevederilor Codului educației, Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020”, Strategiei de dezvoltare a învățământului din R.Moldova și documentelor reglatorii privind învățământul mediu de specialitate din R.Moldova.

II. Cadrul conceptual

Viziunea de ansamblu a prezentului curriculum se edifică pe înțelegerea importanței FPI a învățătorului secolului al XXI-lea. Studentul urmează să fie orientat spre o abordare holistică a demersului didactic cu studentul – actor, subiect, partener și constructor al propriului traseu de formare.

Având o deschidere europeană, tendințe de echivalare și recunoaștere a calificărilor și diplomelor, se impune racordarea procesului de formare în contextul cerințelor europene.

Curriculumul pedagogic de bază pentru specialitatea PÎP a fost elaborat în conformitate cu idealul educațional și standardele de formare a învățătorului, cu respectarea principiilor psihologiei învățării, precum și a particularităților de vârstă și individuale ale studenților.

Scopul procesului de formare profesională inițială a cadrului didactic în spațiul european vizează: 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 studenților pe traiectul unei dezvoltări multidimensionale progresive.

Direcțiile principale în formarea profesională inițială de restructurare a demersurilor didactice, în cheia noilor cerințe, sunt:

- reconsiderarea raportului între student și profesor, prin deplasarea interesului tot mai activ al subiectului, în relația educațională și pe valorificarea potențialului acestuia, în contextul predării și învățării;
- transformarea didacticii integrate într-un demers sistematic axat pe formarea teoretică și practic-acționale ale studentului;
- motivarea cadrelor didactice pentru modernizarea și perfecționarea metodologiei de lucru și pentru adaptarea ei la cerințele unui învățământ postmodern;
- motivarea studentului, prin personalizarea procesului educațional și asigurarea progresului în formarea competenței profesionale;
- crearea unor situații simulative/a unui câmp de acțiune apropiat de cel real, propice pentru dezvoltarea inteligențelor multiple;
- dezvoltarea parteneriatului la nivel național și internațional, în vederea schimbului de experiențe educaționale;
- dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de învățător.

Curriculumul de bază se axează pe:

Obiective generale și de profil:

- formarea bazei conceptuale în domeniul pedagogic;
- formarea abilităților specifice domeniului de activitate – învățător la clasele primare;
- formarea capacităților de transfer al cunoștințelor teoretice și abilităților practice în situații reale educaționale neobișnuite, soluționarea situațiilor de problemă și a unor sarcini cu un grad sporit de complexitate, în contextul învățământului primar;
- formarea aptitudinilor de proiectare, organizare și desfășurare a activităților didactice, în contextul învățământului primar;
- formarea abilităților de comunicare și relaționare/conducere cu comunitatea educațională.

Principiile fundamentale care funcționează ca un set coerent de legități centrate pe axiologia celui ce învață: *principiul orientării formative; principiul continuității; principiul interacțiunii dintre teorie și practică; principiul accesibilității; principiul integrității; principiul*

centrării pe sistemul competențelor și obiectivelor didactice specifice învățământului profesional; principiul raportării obiectivelor și conținuturilor la standardele învățământului preuniversitar; principiul orientării actului didactic la formarea cunoștințelor și competențelor fundamentale și profesionale; principiul integrării componentelor curriculare într-o paradigmă didactică unitară: concept, obiective, conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare; principiul interdisciplinarității; schimbării pozitive a ființei umane prin educație; consolidării identității ființei umane și național, principiul libertății și caracterului democratic al educației; angajării în culturalitate; pluralității științifice și interculturalității, sincronizării (compatibilizării) cu standardele formării profesionale europene; principiul motivației etc.

Principii didactice constructive: principiul experiențialității – vizează formarea prin practică, prin și pe „teren”; principiul constructivității – accentul pus pe proceduri, strategii cognitive individuale și colaborative; principiul perspectivei contextuale – învățarea este un proces activ și constructiv care are loc întotdeauna într-un context; principiul optimizării – vizează toate componentele procesului educațional: curricula școlară, modelele educaționale, metodologia de predare-învățare-evaluare etc., în care rolul prioritar în promovarea și implementarea valorilor autentice îi revine cadrului didactic; principiul mentoringului și coachingului, când cineva este integrat într-o organizație prin mentoring sau coaching, acea persoană câștigă acces imediat la experiența și perspectiva profesională a mentorului sau instructorului. Mentoringul impune ideea de centrare pe student, pe asumarea de către acesta a obiectivelor de dezvoltare personale. Pe de altă parte, reprezintă o strategie de dezvoltare la nivel personal și profesional. Coachingul poate fi definit ca fiind „un mod de asistare a dezvoltării individuale”; principiul efectului placebo: e necesar să ne autoconvingem pentru a convinge studenții; principiul autoevaluării care vizează stima de sine, evaluarea pozitivă sau negativă pe care o facem propriei noastre persoane, este felul în care ne simțim față de noi înșine.

Concepte-cheie: cunoștințe, capacități, atitudini, obiective, finalități, competență, competență profesională, sistem de competențe profesionale, standarde educaționale, standarde profesionale, practică pedagogică, constructivism, didactică constructivistă.

Cunoștințele, ca dimensiune cognitivă și element structural al competenței, se exprimă prin următorii descriptori:

- (1) Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific;
- (2) Explicare și interpretare.

Abilitățile, ca dimensiune funcțional-acțională și element structural al competenței, se exprimă prin următorii descriptori:

- (3) Aplicare, transfer și rezolvare de probleme;
- (4) Reflecție critică și constructivă;

(5) Creativitate și inovare.

Competențele reprezintă achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii și se exprimă prin următorii descriptori:

(6) Autonomie și responsabilitate;

(7) Interacțiune socială;

(8) Dezvoltare personală și profesională.

Competența presupune „a ști”, „a ști să faci”, dar și „a ști să fii”, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp.

Competența 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.

III. Abordarea structurală

Structura **Curriculumului de bază pentru formarea profesională inițială (FPI) a învățătorilor** ce vor presta servicii în ciclul primar reflectă elementele indispensabile procesului de formare inițială a specialiștilor din domeniu învățământului primar: I. Cadrul conceptual, II. Cadrul teleologic: Competențe profesionale generale și specifice ale învățătorului; III. Cadrul conținutal; IV. Cadrul metodologic. V. Resursele bibliografice.

Curriculumul (de bază) de reconceptualizare a formării profesionale inițiale (FPI) a învățătorilor vizează următoarele aspecte:

- obiective strategice în FPI a învățătorilor (standardele educaționale);
- finalități educaționale ale absolventului - viitor învățător de colegiu pedagogic (sistemul de competențe profesionale);
- experiențe de FPI, strategii didactice;
- strategii de evaluare a competenței profesionale.

a. Abordarea procesuală

Curriculumul de bază destinat pentru formarea inițială a învățătorilor la nivel de Colegiu, cu durată de patru ani, reprezintă un document de politică educațională, care reflectă atât concepția formării profesionale inițiale a învățătorului, cât și concepția pedagogică asupra educației și dezvoltării copilului de vârsta școlarului mic în R.Moldova, fiind în concordanță cu actele normative referitoare la FPI și documentele reglatorii din domeniul învățământului primar: *Constituția Republicii Moldova, art.35, Codul educației, Planul-cadru de învățământ, Standardele profesionale,, Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului pentru învățământul mediu de specialitate, Curriculumul la clasele I-IV, standardele educaționale și curriculumul disciplinelor de specialitate, manualele școlare.*

Formarea inițială a învățătorilor pentru ciclul primar se organizează în concordanță cu Planul-cadru pentru studii medii de specialitate, care este parte componentă a standardelor educaționale de stat în învățământul mediu de specialitate și este obligatoriu pentru toate instituțiile date.

Demersul educațional la disciplinele fundamentale și de specialitate privit ca proces coerent-continuu, cu accentul pe lucrul individual și activitatea practică, pe tehnologii performante de predare-învățare-evaluare în cheia constructivistă, este axate pe:

- × primatul formării competenței profesionale;
- × importanța învățării autonome, autoorganizate;
- × reconstrucția învățării, descoperirea sensurilor;
- × asumarea și înfruntarea diversității, a incertitudinii, a riscului, a conflictelor;
- × mentalitate deschisă; centrare pe student etc.

Principiile de învățare: accesibilitate; flexibilitate; interactivitate; personalizare; participare; atractivitate, feedback, transdisciplinaritate etc.

Funcțiile Curriculumului de bază:

- Reglează procesul de pregătire a învățătorului,
- Stă la baza proiectării cursurilor pe discipline integrate și a produselor curriculare,
- Sursă de recomandare a strategiilor didactice și de evaluare,
- Contribuie la realizarea interdisciplinarității în cadrul predării, la specialitatea *Pedagogia învățământului primar*,
- Promovează coerența și continuitatea FPI a învățătorului,
- Asigura baza criterială și instrumentală a evaluării rezultatelor academice.

Conținutul formativ al planului de învățământ se integrează în esența educației permanente, axată pe patru tipuri fundamentale de învățare ce constituie ***pilonii formării profesionale:***

- *a învăța să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor de cunoaștere educațională;
- *a învăța să faci*, ceea ce înseamnă că individul intră în relație cu mediul educațional;
- *a învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce înseamnă a putea coopera cu alții participând la activitățile educaționale;
- *a învăța să fii și a învăța să devii*, aceasta reprezentând elementul valoric, rezultat din cele trei, menționate anterior.

Elementul formativ de bază al planului de învățământ este unitatea de curs. Unitatea de curs reprezintă activități/module atribuite unui conținut formativ distinct, care poate fi realizată prin lecție, prelegere, seminar, ateliere, laborator, teze, proiecte, studiu individual ghidat, stagiul de practică etc.

Pornind de la ideea că un învățământ de calitate, în cheia constructivistă, ar fi acela care ar avea ca scop formarea la viitorii învățători a unei gândiri sistemice, integrative, a unei viziuni holiste asupra vieții, pledăm pentru un curriculum integrat, în viziunea unor cercetători, numit interdisciplinar (Good C.V.1973). După Good, curriculumul interdisciplinar presupune o organizare a curriculumului care trece prin toate disciplinele pentru a se concentra comprehensiv pe problemele vieții sau pe arii de studiu mai largi, care aduc împreună segmente variate din curriculum pentru a realiza asocieri semnificative.

Prezentul curriculum integrat este elaborat în temeiul conceptelor „pedagogia centrelor de interes” (O. Decroly), „adaptarea demersului educativ la psihologia copilului” (C. Freinet), mișcării pentru introducerea integrării curriculare (J. Dewey și M. Smith), învățarea integrată (G. Văideanu, (1988), I. Ciolan, (2008) [42, p. 113] și prevede axarea pe competențe care trebuie dobândite, respectiv formate viitorilor învățători în cadrul procesului educațional, realizabil prin efortul mai multor arii curriculare.

Curriculumul este ajustat, folosind ca bază tipologia lui I.B.Igram (1979), apud Potolea, (1983), de clasificare a tipurilor de curriculum integrat: *tipuri structurate* (reorganizează cunoștințele în raport cu structura disciplinelor din care provin) și *tipuri funcționale* (selecționează și assemblează cunoștințe în raport cu gradul lor de utilitate pentru experiențele integrative). Astfel, integrarea disciplinară se face după două mari grupe sau domenii: *domeniul corespondențelor directe și domeniul corespondențelor indirecte*.

Domeniul corespondențelor directe se referă la corespondența dintre structura didactică a obiectului de predare și structura logică a științei pe care o reflectă. Adică, obiectul de învățământ reflectă granițele și conceptele științei pe care o reprezintă.

Domeniul corespondențelor indirecte vizează ansambluri de structuri cognitive din științe diferite, conducând la un nou conținut a cărei configurație nu mai poate fi recunoscută în fiecare din științele ce au constituit premise de plecare [224].

Dacă sinteza se realizează în planul unor discipline variate, dar din aceeași ramură (științele naturii, științe sociale) este ilustrată **aria disciplinelor omogene**. Dacă sinteza se face în sfera unor discipline din grupuri diferite atunci este reprezentată **aria disciplinelor eterogene**. Domeniul corespondențelor indirecte are nevoie de un constructivism pedagogic mai accentuat, am putea spune că reprezintă o formă mai puternică a interdisciplinarității în educație.

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 a 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). Organizarea de tip integrat a conținuturilor este asemănătoare celei interdisciplinare, deoarece obiectul de învățământ are ca sistem de referință o tematică unitară, comună mai multor discipline. Predarea integrată a disciplinelor este o strategie interdisciplinară de organizare a conținuturilor și a întregului proces de predare – învățare. Prin abordarea transdisciplinară a disciplinelor, studentul poate revalorifica cunoștințele a căror arie rămăsese ascunsă până în acel moment.

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 investigaționale; 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.*

Cadrul de referință pentru țările Uniunii Europene definește opt competențe-cheie și descrie cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare dintre acestea, după cum urmează:

Comunicarea în limba maternă care reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale;

Comunicarea în limbi străine care, pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba maternă, implică și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală. Nivelul de cunoștințe depinde de mai mulți factori și de capacitatea de ascultare, vorbire, citire și scriere;

Competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia. Competența matematică este capacitatea de a dezvolta și a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate și cunoștințe. Competențele de bază privind știința și tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Acestea implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui individ în calitate de cetățean;

Competența digitală implică utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională (TSI) și deci abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicării (TIC);

Capacitatea de a învăța procesul de învățare este legată de învățare, de abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum și de conștientizare a metodelor și a oportunităților;

Competențe sociale și civice. Competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială. Este esențială înțelegerea codurilor de conduită și a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele. Competențele civice, în special cunoașterea conceptelor și a structurilor sociale și politice (democrație, justiție, egalitate, cetățenie și drepturi civile), fac posibilă participarea activă și democratică a oamenilor;

Simțul inițiativei și al antreprenoriatului reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele, în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conștientă de contextul propriei sale activități și este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru achiziția unor abilități și cunoștințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernări;

Conștiința și expresia culturală care implică aprecierea importanței expresiei culturale a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură și arte vizuale).

În Republica Moldova, sistemul de competențe ale cadrului didactic, conform Standardului de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general (2007) cuprinde: *competența gnoseologică, competența praxiologică, competența de cercetare științifică, competența prognostică, competența managerială, competența comunicativă și de integrare socială, competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale, competența de formare profesională continuă* [35].

În temeiul abordărilor date, **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**.

Tabelul 2.5. Sistemul de competențe profesionale ale învățătorului

<i>Competențe profesionale</i>	<i>Nr. crt.</i>	<i>Caracteristici ale competenței</i>
I. Competența gnoseologică:		
a) de specialitate	1	cunoașterea fundamentelor teoretice ale științelor educației și ale legislației în vigoare,
	2	stăpânirea sistemului de conținuturi, concepte, tehnici, limbaj științific specific învățământului primar,
	3	capacitatea de a stabili legături între teorie și practică, corelația funcțională a conceptelor-cheie,
	4	capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului învățământului primar (dar și din domenii adiacente).
b) psihopedagogică	5	cunoașterea științei tehnologice în dimensiunea învățământului primar,
	6	capacitatea de cunoaștere a elevilor și de luare în considerare a particularităților lor de vârstă și individuale, la proiectarea și realizările activităților educaționale ca proces de formare a personalității elevului din ciclul primar,
	7	capacitatea de stabilire a relațiilor sociale în clasa de elevi,
	8	capacitatea de proiectare optimă a activităților educaționale la nivelul învățământului primar,
	9	capacitatea de evaluare și apreciere obiectivă a programelor, a activităților educaționale, a performanțelor elevilor din ciclul primar etc.,
	10	capacitatea de pregătire a elevilor ciclului primar pentru autoformare și autoevaluare.
c) culturală,	11	cunoștințe funcționale variate din diferite domenii ale cunoașterii,
	12	capacitatea de a realiza transferul de valori.
I. Competența praxiologică	13	capacitatea de aplicare eficientă a teoriilor educaționale în practică, în domeniul învățământului primar,

	14	capacitatea de selectare și utilizare a conținuturilor și instrumentelor de învățare din diverse surse, în funcție de contextul social și potențialul personalității în devenire,
	15	capacitatea de organizare și desfășurare eficientă a activităților educaționale, prin corelarea optimă a metodelor, tehnicilor, mijloacelor, formelor, conținuturilor în concordanță cu obiectivele proiectate și particularitățile de vârstă ale elevilor ciclului primar,
	16	capacitatea de evaluare și apreciere a activității elevului și de formare a abilităților de autoformare și autoevaluare,
	17	capacitatea de elaborare a strategiilor de evaluare a activității educaționale în vederea reglării procesului de formare a personalității elevului din ciclul primar.
II. Competența managerială	18	capacitatea de monitorizare a procesului educațional în ciclul primar,
	19	capacitatea de gestionare și administrare a tuturor resurselor umane, materiale, didactice, temporale în cadrul activității educaționale,
	20	capacitatea de organizare, coordonare, motivare a activității elevului/grupului de elevi și de luare a deciziei în funcție de situație,
	21	capacitatea de stabilire a relațiilor de cooperare, a unui climat adecvat în grupul de elevi și de soluționare a conflictelor.
III. Competența comunicativă	22	capacitatea de elaborare a mesajelor educaționale în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor din ciclul primar,
	23	capacitatea de adaptare a comunicării la diverse situații ale procesului educațional în ciclul primar,
	24	capacitatea de selectare a modalităților de comunicare în funcție de conținutul informației, particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor ciclului primar,
	25	capacitatea de colaborare cu comunitatea educațională colegi, părinți etc.
IV. Competența metacognitivă	26	capacitatea de a gândi, raționa, cunoaște, „a învăța să învețe”, de a opera/elabora concepte etc.,
	27	abilitățile de autocontrol și autodirijare în procesul de FPI în baza mecanismelor autocognitive,
	28	capacitatea de planificare a dezvoltării profesionale.
V. Competența investigativă	29	capacitatea de realizare a diverselor investigații, în scopul eficientizării procesului educațional în ciclul primar,
	30	capacitatea de evidențiere a unei probleme educaționale, de determinare a unui obiect, scop, a unor metode de cercetare,
	31	capacitatea de valorificare a cercetărilor pedagogice, în vederea reglării și autoreglării procesului educațional în ciclul primar.

Plan de învățământ

Profilul: ***pedagogie***

Specialitatea: ***Pedagogia învățământului primar***

Durata de studii: ***4 ani***

Calificarea: ***Învățător***

Forma de învățământ: ***la zi***

Limba de instruire: ***limba română***

Conține trei componente definitorii:

1. Componenta *temporală*, care reprezintă modul de planificare în timp a procesului de formare: săptămână, semestru, an.
2. Componenta *formativă*, care reprezintă modul de distribuire a cunoștințelor: disciplină, module: fundamentale și de specialitate.
3. Componenta *evaluable*, care reprezintă modalități de evaluare curentă și finală la disciplină.

În temeiul planului de învățământ elaborat și aprobat de ME, 2010, se propune ***planul de învățământ alternativ***, cu componentele:

- I. Discipline fundamentale,
- II. Discipline de specialitate,
- III. Stagiile de practică pedagogică (am exclus componenta *discipline de liceu*).

Planul de învățământ alternativ se deosebește de cel actual prin:

- × includerea noilor discipline stipulate anterior, ca: psihologia dezvoltării, politica educațională, managementul educațional, metodologia cercetării și arta populară etc.;
- × discipline integrate (integrarea a două sau mai multe discipline școlare);
- × integrarea conținuturilor după module.
- × redimensionarea raportului de ore teoretice (60) – ore practice (40) actual, la 60 de ore practice și 40 de ore teoretice;
- × redimensionarea timpului/semestre, orelor, luând în considerație integrarea disciplinelor și numărul total de săptămâni și semestre de studiu al disciplinei integrate;
- × unele discipline cu statut obligatoriu primesc statut opțional, spre exemplu: *filozofia și politica educațională, psihologia dezvoltării, elemente de cultură universală și națională, metodologia cercetării, managementul educațional*;
- × modificări ale sistemului de evaluare finală: includerea lecției publice ca finalitate a calificării și certificării absolvirii, în loc de examenul de absolvire la *pedagogia și metodicile particulare, psihologia și pedagogia* curs integrat, examen integrat.

Denumirea disciplinei	Anul predării	Semestrul	Numărul de ore Nr. de săptămâni				Forme de evaluare	
			Total	Teoretice (40 %)	Practice (60 %)	Nr. de ore săptămânal	Examen	Teză
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. Discipline fundamentale								
Pedagogia și psihologia	I-IV	I-VII	332			3/3	Sem. 1, 3, 7,8	2, 5,6,
Anatomia, fiziologia și igiena copilului cu nursingul	I	I-II	68			2/2	2	1
Filozofia și <i>politica educațională</i>	II	III-IV	34			1/1	4	
Total ore								
II. Discipline de specialitate								
Didactica limbii române, caligrafie și NTC	I-IV	I-VII	220			2/2	2, 3, 8	1,4,
Literatura pentru copii și citirea expresivă, cultura comunicării	IV	VII-VIII	108			4/4	7	
Curs elementar de matematică, economie și didactica matematicii	III-IV	III-VIII	202			2/2	8	5,
Științe și didactica științelor	II-IV	III-VI	68			2/2	6	5
Didactica istoriei și cultura națională	II-III	III-VI	68			2/2	6	4
<i>Arta populară, (educație artistică: arta plastică, educația muzicală)</i>	I-III	I-VI	102			1/2	5	3
Educația tehnologică, <i>antreprenoriatul</i> și didactica educației tehnologice	I-III	I-VI	102			1/2	5	3
Educația fizică și didactica educației fizice	I-IV	I-IVII	128			2/1	3	7
Total ore								
III. Stagiile de practică pedagogică								
Practica didactică	I-IV	I-VIII	422			2/4		
Practica de vară	III	V	150			3 săpt.		
Primele zile ale copilului în școală	IV	I	30			1 săpt.		
Practica de absolvire	IV	II	180			6 săpt.		
IV. Ore opționale			256			2/2		
V. Consultații			256			2/2		
VI. Examen			256			2/2		
VII. Activități extracurriculare			256					
Total ore								

Practica didactică:

- Aplicarea cunoștințelor teoretice psihopedagogice în practică
- Capacitate de studiere/analiză/apreciere a procesului de învățământ în clasele primare
- Capacități de organizare în mod independent a varii activități educative
- Dezvoltarea priceperilor și deprinderilor privind strategiile de muncă cu elevii claselor primare
- Studierea particularităților individuale ale elevilor de vârstă școlară

Nr.	Stagiile de practică	Semestrul	Durata
1	Practica de instruire	2, 3, 4, 5, 6, 7	
2	Practica I săptămână în școală	7	1 săptămână
3	Practica de vară	4	3 săptămâni
4	Practica de absolvire	8	6 săptămâni

Evaluarea	Semestre								Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Examene	1	2	3	1	2	2	3	4 ab.	18
Teze	2	1	2	2	3	1	2	-	13
Total	3	3	5	3	5	3	5	4	31
Examene de absolvire									
1. Lecție publică de certificare a competenței profesionale									
2. Literatura pentru copii, cultura comunicării și didactica limbii române									
3. Curs elementar de matematică și didactica matematicii									
4. Pedagogia și psihologia									

Calificarea care denotă realizarea FPI în cadrul Colegiului de la specialitatea *Pedagogia învățământului primar* este acordată absolventului care:

- × deține instrumente operaționale cognitive vaste avansate în domeniul pedagogiei învățământului primar (deține competența gnoseologică);
- × aplică cunoștințele obținute în domeniul dat în mod profesionist, adică deține competența praxiologică, psihopedagogică, de evaluare;
- × manifestă abilități de autocontrol și autodirijare în baza mecanismelor autocognitive (competența metacognitivă);
- × conduce și ia decizii corecte, din punct de vedere pedagogic, în organizarea și desfășurarea procesului educațional, producând schimbarea (competența managerială);
- × demonstrează capacități de comunicare (inclusiv didactică), (competența comunicațională);
- × manifestă abilități de investigare în eficientizarea procesului educațional în ciclul primar (competența investigațională).

I. Cadrul metodologic de formare

➡ **4.1. Forme de organizare a activității de învățare:** lecția, prelegere, seminar, probe practice, lucrări de laborator, practică pedagogică, activități de consultare individuală și de grup, mese rotunde, concursuri etc.

➡ **4.2. Strategii de predare-învățare.**

Formarea competenței profesionale depinde de cadrul de organizare a demersului educațional, de strategia și metodologia utilizată, de principiile didactice care stau la baza actului educațional. Un program eficient de formare poate fi implementat prin alegerea unor strategii adecvate obiectivelor urmărite și conținuturilor selectate. Acestea trebuie să fie corelate într-un demers sau un cadru de proiectare și învățare propice modului în care învață adulții.

Curriculumul de bază de reconceptualizare a FPI a învățătorilor impune noi rigori vis - a-vis de selectarea strategiilor didactice predestinate pentru promovarea unui demers didactic bazat pe *formarea competenței profesionale*. Pentru facilitarea învățării, studenții trebuie orientați spre învățarea prin cooperare, învățarea în contexte formale și nonformale, transferul de cunoștințe.

În procesul de formare inițială a învățătorului pot fi utilizate atât metode tradiționale, cât și moderne: *expunerea, lectura ghidată, conversația euristică, descoperirea, brainstormingul, dezbaterea, studiul de caz, demonstrația, harta conceptuală, Diagrama Wenn, Graficul T, Tehnica ciorchinei, jocul de rol, agenda cu notițe paralele, mozaicul, cubul, cercetarea, exerciții, judecata în triadă etc.*

Noile tendințe în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii: una pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social. Din această perspectivă, *a ști* se completează cu *a ști să acționezi*, motiv pentru care învățământul modern accentuează învățarea prin acțiune. Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la rezolvarea de probleme centrată pe aplicație, având scop practic, devenind consensuală și contextuală.

Aceste noi orientări în educație reclamă promovarea unei paradigme constructiviste a învățării, în care accentul este pus pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicită implicarea intelectuală, afectivă, volițională. Strategiile didactice constructive, prin potențialul lor formativ, conduc spre formele active ale învățării: spre învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvarea de probleme (rezolvarea alternativelor), învățarea prin acțiune (learning by doing), învățarea creativă. Specificul strategiilor interactive constă în faptul că ele promovează interacțiunea studentului cu însăși situația de învățare în care este antrenat și că îl transformă pe acesta în stăpânul propriilor formări și dezvoltări.

Strategii și metode de predare integrată, recunoscute ca promotoare a unei învățări autentice – eficiente recomandăm: **învățare prin dezbateri** (prezentarea unor întrebări, teme,

probleme spre analiză și soluționare), **învățare prin problematizare** (declanșarea activității independente a studentului), **învățare prin încercare și eroare** (încercarea unui șir de soluții pentru a răspunde la o situație dată, cu omiterea soluțiilor care se dovedesc greșite și cu deprinderea soluției care satisface, rezolvând problema), **învățare socială** (interiorizarea de către student a modurilor și tipurilor de interacțiune psihosocială și socială de diverse naturi: comportamentală, valorică, normativă, atitudinală, conativă, etc. Conținutul învățării sociale îl reprezintă modurile de conduită, relaționare și integrare psihosocială și socială, atitudinile, valorile, rolurile și normele morale, precum și convingerile, concepțiile și trăsăturile de personalitate ce trebuie proiectate, interiorizate și dezvoltate), **învățare prin cercetare** (implică participarea directă și activă a studentului împreună cu profesorul la cercetarea științifică) etc.

În consecință, toate strategiile didactice sunt eficiente în măsura în care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, metacogniției, la formarea spiritului critic, a capacităților și atitudinilor studenților, or, strategiile didactice își confirmă valoarea prin inteligența profesorului care le aplică.

➡ 4.3. Strategii de evaluare:

Evaluarea pedagogică, după I.Nicola, vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare. În sensul său cel mai larg, evaluarea se concentrează asupra eficienței sistemului de învățământ, considerat ca un sistem al sistemului social [128, p.470].

Curriculumul de bază prevede următoarele tipuri și forme de evaluare:

- **Evaluare curentă** (cunoștințele, capacitățile teoretice și deprinderile practice): testare, eseu, portofoliu, referat, studiu de caz, raport asupra practicii, expoziție, agenda practicii, proba practică/aplicativă, simularea, autoevaluarea, grila de monitorizare a practicii pedagogice etc.

- **Evaluare finală** (competența profesională): (evaluare orală și în scris), examen, teză, proiect, practica de absolvire, portofoliu.

- **Evaluare asistată de calculator.**

Strategiile de evaluare se vor aborda din perspectiva următoarelor aspecte: **evaluarea finală de competențe profesionale ale absolventului de Colegiu**, care certifică competența și obținerea calificării și **evaluarea curentă/formativă**, ce are rol de reglare și autoreglare a activității de formare a specialistului.

La determinarea formei de evaluare se va ține cont de structura disciplinei, volumul, durata studierii acesteia. *Obiectivele prioritare ale evaluării:*

- gradul de realizare a obiectivelor educaționale;
- gradul de realizare a obiectivelor curriculare la nivel general și individual;

- luarea unor decizii privind diagnosticarea situației și de îmbunătățire/perfecționare a rezultatelor măsurate;
- modalități de depășire a problemelor ce țin de realizarea obiectivelor educaționale, în vederea eficientizării procesului educațional;
- informarea opiniei publice vizavi de eficiența procesului educațional.

Evaluarea competenței profesionale este criterială și este definită de un standard, deoarece descrie competențele necesare desfășurării unor activități de muncă. Evaluarea pe baza standardelor evidențiază potențialitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză, pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris în standard. Evaluarea competenței oferă garanția că o persoană a demonstrat că are cunoștințele și deprinderile necesare efectuării activității la nivelul de calitate cerut în standardul ocupational, pe baza căruia a fost evaluată. Deși *funcția principală* a evaluării competenței este să *certifice competența și să acorde recunoaștere profesională unei persoane*, ea mai poate fi utilizată și în alte scopuri, cum ar fi: recrutarea personalului într-o întreprindere sau instituție, selectarea personalului pentru diferite funcții dintr-o organizație, determinarea nivelului de pregătire a unei persoane care parcurge un curs sau program de formare profesională, direcționarea și urmărirea perfecționării profesionale a personalului (atestarea cadrelor didactice), identificarea unor noi utilizări ale deprinderilor deja existente într-o organizație în vederea unei restructurări, diagnoza performanțelor angajaților dintr-o instituție oarecare.

Standardul ocupational pentru învățători constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea competenței profesionale. În raport cu necesitățile educaționale și realizarea unei activități de calitate, prevede șase domenii de competență: **1. comunicare;** **2. curriculum;** **3. dezvoltare profesională.** **4. evaluare;** **5. formarea elevilor și** **6. relația familie-școală-societate.**

Domeniul *de comunicare* include: comunicarea interpersonală elev-învățător și comunicarea între cadre didactice; domeniul *relația familie-școală-societate* prevede: menținerea relației familie-școală, coordonarea activităților extracurriculare și extrașcolare, implicarea familiei în activitățile formativ-educative; domeniul ce ține *de curriculum* include așa competențe ca: programarea activităților de învățare; elaborarea proiectului didactic, asigurarea cu mijloace didactice; domeniul *formarea elevilor* vizează: organizarea și amenajarea spațiului pentru ciclul primar, dezvoltarea comportamentului social, formarea instrumentelor fundamentale de comunicare, formarea aptitudinilor de comunicare, dezvoltarea capacității de gândire exactă, dezvoltarea capacității de învățare, dezvoltarea condiției fizice, dezvoltarea simțului artistic, formarea deprinderilor practice și instruirea în științe generale; domeniul *de*

evaluare vizează: evaluarea rezultatelor școlare, evaluarea instrumentelor de evaluare, înregistrarea și aprecierea rezultatelor școlare; următorul domeniu ține de *dezvoltarea profesională* continuă.

Evaluarea competenței pedagogice a unui profesor vizează patru aspecte esențiale: (W.R.Houston): 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.

În acest sens, un instrument eficient de evaluare a competenței profesionale este ***practica pedagogică***, unde studentul-practicant își manifestă aptitudinile pedagogice. E importantă utilizarea instrumentelor eficace de evaluare și respectarea principiilor care stau la baza procesului de evaluare.

Principiile care stau la baza procesului de evaluare a competenței profesionale: *validitate* (informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește în evaluare), *credibilitate* (utilizarea instrumentelor care conduc cu consecvență la aceeași decizie privind competența evaluată), *corectitudine* (șanse egale tuturor candidaților, obiectivele de evaluare trebuie să fie clare și cunoscute), *flexibilitate* (adaptarea procesului de evaluare la condițiile reale de muncă existente și la nevoile candidaților fără perturbarea procesului), *simplitate* (instrumentele de evaluare vor fi exprimate într-un limbaj clar, accesibil tuturor candidaților [217]).

Metodele/instrumente de evaluare recomandate sunt: *autoevaluarea, observarea directă, chestionarul, sondajul, testul, examenul, proiectul, simularea, analiza rezultatelor școlare, rapoarte ale evaluărilor anterioare, portofoliul de activitate*.

Evaluarea curentă/formativă cuprinde evaluarea produsului și a procesului predării-învățării. Evaluarea trebuie să vină în sprijinul învățării, stimulând învățarea eficientă, deoarece evaluarea nu este un scop în sine, ci trebuie să conducă la optimizarea întregului proces educațional. Pornind de la ideea conform căreia modul în care este evaluat studentul influențează performanțele și reușita sa, dintre condițiile pe care trebuie să le îndeplinească evaluarea eficientă sunt:

- să fie o experiență de învățare, să fie formatoare,
- să fie motivantă, nestresantă, axată pe succes,
- să fie bazată pe dialog interpersonal și intrapersonal, evaluare interactivă,
- să fie mai mult constructivă, decât distructivă,
- să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire,
- să stimuleze procesele de co-evaluare și autoevaluare la studenți,
- să dezvolte capacități metaevaluative, de reflecție asupra propriilor procese de evaluare.

În acest sens, în calitate de metode și tehnici moderne/interactive *de evaluare* se propun: *hărțile conceptuale, mozaicul, metoda Frisco, brainstormingul, pălăriile gânditoare, metoda R.A.I., analiza SWOT, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, tehnica 6/3/5, tehnica 3-2-1, sinectica, studiul de caz, diagrama cauză-efect, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea etc.*

Evaluarea asistată de calculator. Este o metodă de alternativă a evaluării cu ajutorul „mașinilor”, dispozitive mecanice, electromagnetice sau electronice cu ajutorul cărora se administrează programul de verificare și se înregistrează răspunsurile date de către subiecți”.

Evaluarea asistată de calculator este în cheia modernizării și are avantaje certe: obiectivitatea evaluării rezultatelor, feedbackul imediat pentru student și profesor, întocmirea diagnozei, reduce posibilitatea de copiere, asigură autonomia, diminuarea emoțiilor, dar și dezavantaje: programe costisitoare, reticența cadrelor didactice, pericol de fraudare.

2.4. Practica pedagogică – etapă semnificativă în procesul de formare a competenței profesionale a învățătorului

Pregătirea profesională inițială trebuie să fie orientată spre formarea sistemului de competențe necesare, astfel încât cel format să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, cadrul didactic are nevoie să aibă încredere în sine și în competența sa profesională, 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 și încă multe altele identificate sunt indispensabile muncii cadrului didactic, unde latura umană subiectivă trebuie cunoscută, iar resorturile sale stăpânite. Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog – nu este înnăscută [73, p.9-22]. În acest sens, practica pedagogică este o sursă prețioasă de formare a CP, deoarece furnizează experiențe inedite cu efecte formative.

Rolul practicii pedagogice în formarea profesională a cadrelor didactice a fost menționat de cercetătorii: D.Potolea, I.Neașcu [149], M.Bocoș [14,15], L.Ezechil, E.Dănescu [75], V.Chiș [47, 48], C.Bulzan, M.Ciobanu, R.L.Ilie [25], V.Andrițchi [5], C.Petrovici [141], L.Gliga [207], K.Ușinski , R.M.Niculaescu [129], M.Voinea, T.Pălășan [185] N.Garștea [80] etc.

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic, cât și practic. În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte

conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului-practicant. K.D. Ușinski susținea că metodele de predare se pot învăța din cărți sau din spusele profesorului, dar a dobândi calificare în utilizarea acestor metode e posibil numai prin practică. Pedagogul rus P.P.Blonskii susține că e imposibil să înveți pedagogia numai din cărți. E necesară practicarea ei, dar *nu copiind, ci creând și conștientizând*". În atingerea unor niveluri ridicate de performanță și eficiență, în concordanță cu standardele moderne ale profesiei, la formarea profesională a viitorilor învățători, o contribuție esențială îi revine activității de practică pedagogică, ea îndeplinind rolul de „pivotal al profesionalizării didactice” [Apud 90, p.20].

Componenta importantă în pregătirea inițială a cadrelor didactice este practica pedagogică care reprezintă „punctul de joncțiune, interfață între a ști – ca informație și a ști – ca acțiune”. Ea este parte constituentă a trunchiului comun de discipline din curriculumul de pregătire inițială a personalului didactic [48, p.21].

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 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. [99, p.5].

PP are ca finalitate valorificarea cunoștințelor teoretice și punerea bazelor formării lor practice, prin asigurarea unor abilități specifice profesiei de cadru didactic care dorește să practice un învățământ modern [14, p.129].

Obiectivele de referință ale practicii de instruire: formarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor pedagogice; educarea interesului pentru profesia aleasă; acumularea experienței profesionale; aplicarea și aprofundarea cunoștințelor teoretice; formarea deprinderilor de proiectare didactică, de lucru cu documentele școlare, curriculum; formarea capacităților de comunicare și interrelaționare cu elevii, factorii implicați în procesul de educație; formarea capacităților de evaluare și apreciere a elevilor, de management al clasei; formarea și dezvoltarea abilităților de utilizare a strategiilor didactice, a mijloacelor de învățământ, a tehnologiei informațiilor; formarea capacităților de observare și studiere a personalității elevilor, a particularităților individuale [99, p.6].

Conținutul practicii pedagogice constă în asistența la lecții susținute de cadrele didactice

din școlile de aplicație, la diferite activități educative (ore de dirigenție, ore opționale, cerc, ședințe cu părinții, ședințe ale consiliului profesoral), cât și la lecțiile susținute de colegi; studiul documentelor care stau la baza proiectării și desfășurării activității didactice (curriculum, planificări anuale și semestriale, proiecte didactice ale lecțiilor, fișa postului, agenda dirigintelui, portofoliul învățătorului, portofoliul elevului etc.); predarea de fiecare student-practicant a câte 3-4 lecții semestrial de diferite tipuri și la diferite discipline din ciclul primar, inclusiv, ora de dirigenție; elaborarea de documente necesare în realizarea practicii: confecționarea materialelor didactice; întocmirea fișei psihopedagogice a unui elev din clasă și a clasei de elevi; elaborarea unor probe de evaluare; completarea portofoliului practicii; completarea agendei de practică pedagogică [Ibidem].

Modalități de organizare și conducere a stagiului de PP.

Practica pedagogică în cadrul Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei 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. Prin PP se urmărește achiziționarea și conștientizarea experienței pedagogice în vederea formării competenței profesionale. Colegiul Pedagogic deține o rețea de baze, școli de aplicație, pentru stagiile de practică, care îi permite să realizeze obiectivele programului de formare. Activitățile, durata și locul stagiilor de practică sunt adecvate formării sistemului de competențe planificate. Ea se organizează pe grupe de 10-12 studenți în școlile de aplicație în ciclul primar, fiind conduse de un metodist responsabil de grup și alți metodiști de specialitate, care conduc practicantul în dimensiunea disciplinei în colaborare cu mentorul. Acțiunea de colaborare dintre colegiu și școlile de aplicație se bazează pe o strategie clară, a cărui context este stabilit de comun acord printr-un contract privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de FPI. Conținutul, continuitatea și coerența strategiei de coordonare și îndrumare a practicii pedagogice sunt asigurate de metodiști și conducătorul practicii [99].

Sistemul PP este structurat și conține următoarele etape/tipuri de stagii de practică, pe parcursul celor patru ani de FPI:

× *stagiul de practică de instruire* (didactică), în număr de 422 de ore, prin varietatea componentelor:

- psihopedagogică (pasivă/observativă) anul I-II de studii, în număr de 70 de ore,
- lecții de probă și activități educative – anul III,
- practica „Primele zile ale copilului în școală” – anul IV, în număr de 30 ore,
- practica comasată – anul IV,

× *Practica de vară*, anul II, în număr de 150 de ore, dintre ele – 30 de ore teoretice,

× Stagiul de *practică ce prevede examenele de absolvire*:

- Practica de absolvire, în număr de 180 de ore [151].

Deci, 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. Sunt prevăzute, de asemenea, un număr de ore de studiu individual care se realizează cu metodiștii și mentorul, în scopul elaborării proiectului didactic și realizării lui în practică. Obiectivele și conținuturile stagiilor de practică sunt în concordanță cu obiectivele Planului de învățământ, în vederea formării CP.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologie a educației, de pedagogie și de didactici particulare. Practica pedagogică este condusă de profesori, metodiști și conducătorul practicii. De aceea, profesorii, metodiști, conducătorul de practică își desfășoară activitatea, în colaborare cu învățătorul clasei de elevi, unde se desfășoară practica, pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive practicantului.

Funcțiile metodistului sunt:

- a) de diagnoză, prognoză și prospecție a sistemului de învățământ pe o perioadă determinată;
- b) de planificare și organizare a stagiului de practică;
- c) de orientare și îndrumare metodologică a procesului de instruire practică;
- d) de monitorizare a eliminării disfuncțiilor constatate prin aplicarea planului de măsuri;
- e) de reglare/autoreglare a sistemului și/sau a procesului de instruire practică (Apud 90).

Acestea contribuie: la îmbunătățirea calității procesului educațional, organizării și desfășurării eficiente a stagiului de instruire practică; la sprijinirea și încurajarea dezvoltării individuale a practicanților și formarea lor ca specialist, în vederea cunoașterii și atingerii standardelor de performanță [185]. Rolul metodistului, specialist în didactici, în formarea lor practică are o mare pondere.

Conducătorul/managerul practicii coordonează PP.

În contextul reconceptualizării FPI la compartimentul practicii pedagogice propunem *promovarea mentoratului* - o oportunitate deosebită pentru dezvoltarea personală și profesională.

Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice. Mentor, după

DEX, înseamnă conducător spiritual, povăzător, preceptor, educator [69]. Mentorul, cadru didactic cu experiență, sub coordonarea căruia va decurge pregătirea viitorului învățător în cadrul PP. Rolul mentorului să conducă, să monitorizeze, să evalueze practica pedagogică a practicanților și să coordoneze/ regleze evoluția în formarea profesională a lor, astfel devenind, din această perspectivă, *pilonii unui învățământ de calitate*. În acest sens, se selectează cadre didactice, din învățământul primar, competente. Deși a fi un bun învățător este o condiție pentru a deveni un bun mentor, asta nu înseamnă că orice bun învățător va deveni, în mod automat, un bun mentor. Mentorul este acea persoană-suport care va încuraja, ghida spre dezvoltare, orienta spre soluții, experiențe, ajuta la descoperirea potențialului propriu și sprijini practicantul în dezvoltarea profesională. Această persoană va oferi asistență practică pentru a se asigura că practicantul are posibilitatea de a-și realiza toate obiectivele propuse în cadrul PP. Astfel, practicantul va beneficia de experiența și expertiza unor specialiști din domeniul învățământului primar [209].

Un model de realizare eficientă a mentoratului ar fi Ciclul lui Deming (PDCA) care propune patru etape corelate într-o structură ciclică: *Planificarea* prevede trasarea unui plan de acțiuni ce stabilește ținte bine definite și oferă indicații clare pentru elaborarea unui program concret ce poate fi derulat în timp; *Implementarea* presupune: implementare, schimbare și execuție; *Verificarea* are la bază: studierea, urmărirea și verificarea implementării pentru a monitoriza evoluția proiectului și a utilizării resurselor pentru a racorda planul inițial la condițiile reale; *Acțiunea* ce prevede măsuri corective sau de îmbunătățire a lucrurilor [ibidem].

În vederea organizării și coordonării cu succes a practicii pedagogice, în contextul cerințelor față de fiecare actor decizional implicat în PP am elaborat Tabelul, privind rolurile și atribuțiile conducătorului de practică, ale mentorului și metodistului (Anexa 24).

Organizarea practicii de instruire se realizează în două etape: observarea pedagogică și aplicativă/practică. În cadrul primei etape are loc practica pasivă/observativă (fără implicare directă în desfășurarea activității), în vederea cunoașterii/studierii elevului. În acest sens, practicantul se familiarizează cu elementele specifice acestui ciclu de instruire, care include: observarea comportamentului didactic (strategiile și stilurile de instruire, pe care cadrele didactice le utilizează în activitatea educațională) și observarea comportamentului copilului de vârsta școlarului mic. Metode de studiere a elevului ce se utilizează pe parcursul PP sunt: observarea pedagogică, experimentul pedagogic, convorbirile cu elevii, chestionarea, testarea pe baza metodelor socio-metrice, analiza produselor activității elevului etc. Procesul de studiere a elevului sau a grupului de elevi cuprinde două etape: a.) studierea preventivă; b.) studierea curentă, sistematică (studierea dosarului personal, catalogului clasei, convorbiri etc.) [99, p.6].

Studierea elevilor claselor primare nu are ca scop în sine. Ea este orientată spre a crea

posibilități maxime practicanților, pentru a valorifica potențialul individual al fiecărui elev al claselor primare și a stimula dezvoltarea lui naturală [99, p.7].

În general, a observa înseamnă a cunoaște, a examina un proces, un obiect, a face constatări, remarci la ceea ce ai privit cu atenție [69]. Observarea comportamentului didactic presupune: cunoașterea, examinarea, consemnarea și aprecierea activității didactice privite cu atenție, fără implicare directă în desfășurarea activității [185].

Observarea activității didactice va dobândi valențe formative, susțin T.Pălășan și M.Voinea în *Ghidul pentru practica pedagogică*, doar dacă sunt respectate următoarele condiții:

- *stabilirea clară a ceea ce dorim să observăm* (dorim să observăm cum realizează cadrul didactic desfășurarea lecției, urmărim modul în care activează elevii, cum comunică). Pentru a realiza cât mai corect o observație, trebuie să ne bazăm pe cunoștințe solide despre tot ce înseamnă activitatea didactică (nu putem observa, cu profit profesional, ceea ce nu știm/nu cunoaștem);

- *asigurarea condițiilor optime de observare* (plasarea în spațiu cât mai adecvat, astfel încât să observăm cu ușurință atât elevii, cât și cadrul didactic, și, în același timp, să fim o prezență discretă, pentru a nu inhiba elevii);

- *înregistrarea optimă a actelor observate* (pregătirea fișelor de observație, folosirea culorilor, a prescurtărilor, pentru a economisi timpul);

- *revizuirea notițelor, aprecierea, reflecția asupra datelor observate* (acordarea unui timp necesar revederii celor notate, în scopul lămuririi neclarităților, a împărtășirii unor experiențe, idei etc.), de preferat este ca atunci când este posibil, aceste comentarii să aibă loc imediat după oră, pentru a nu interveni efectele uitării [Ibidem].

Obiective de observare pot fi: identificarea modurilor de evaluare a elevilor; identificarea tipurilor de motivare și stimulare a elevilor de către învățător, modalități de utilizare rațională a timpului efectiv, în dependență de obiectivele propuse, identificarea activităților cu caracter formativ, corelarea obiective proiectate și conținut etc.

Observările făcute se înregistrează în agenda practicii. În dependența de obiectivul propus, se stabilește grila de observare (Anexa 15). Spre exemplu, având obiectivul de observare a activității didactice în raport cu timpul alocat, în vederea determinării caracterului informativ sau formativ al lecției, utilizarea resurselor temporale în raport cu etapele lecției, raționalizării timpului etc., se indică clasa, data, numele și prenumele învățătorului la care se asistă, disciplina, subiectul lecției, tipul de lecție și se completează tabelul următor:

Tabelul 2.6. Model de observare a activității didactice în raport de timpul alocat

Etapele lecției	Activitatea învățătorului	Timp alocat	Activitatea elevului	Timp alocat	Analiza lecției	Observații/recomandări
Evocarea						
Realizarea sensului						
Reflecția						
Extensia						

Practica activă constă în asumarea efectivă a rolurilor ce țin de activitatea de predare – de la proiectarea unității de învățare și a lecției, la elaborarea/ confecționarea/ mijloacelor/ materialelor didactice, la predarea efectivă a lecției și la evaluarea elevilor/ autoevaluarea activităților ținute etc. Practica activă parcurge mai multe etape: a.) susținerea unei secvențe de lecție la anul II de studii, b.) susținerea unei lecții la anul III de studii, c.) susținerea tuturor lecțiilor pe parcursul unei zile, la anul IV de studii, semestrul I, d.) susținerea practicii de absolvire pe parcursul a șase săptămâni, la anul IV de studii, semestrul II.

În conformitate cu programele analitice reconceptualizate, după cum am menționat anterior în teză, în cadrul colegiului, prin stagiul de practică se urmărește formarea/dobândirea sistemului de competențe profesionale: *gnoseologico-conceptuale, de organizare și realizare a procesului educațional (tehnologică), predictiv-teleologică, de proiectare, de comunicare și relaționare, de evaluare, managerială și de cercetare/investigațională*, în conformitate cu standardele de competență, autori Vl.Guțu, A.Cara [35].

În temeiul standardelor de competență [35, 207], conceptelor privind CP [23, 65, 75, 111, 114, 185] menționate în prezenta lucrare, a orelor asistate (74 de lecții) și proiectelor didactice verificate (96) a studenților-practicantii din grupul de formare, în număr de 51, în cadrul monitorizării PP de absolvire, constatăm avantajele PP în formarea CP.

În vederea formării competenței *gnoseologice*, activitatea de practică pedagogică constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor, susținerea lecțiilor (de probă, de licență) [99].

Avantaje: utilizează adecvat conceptele și teoriile științei educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filozofia educației, noile educații etc.); aplică conceptele și teoriile privind formarea capacităților de cunoaștere: proiectarea demersului educațional, proiectarea activităților instructiv-educative, organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; elaborează proiecte curriculare și extracurriculare; realizează legături intra-inter-transdisciplinare, stabilește materialele și auxiliarele didactice utilizate în activitățile de învățare; utilizează optim factorii spațio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ, manifestă o conduită metodologică adecvată în plan profesional; realizează activități instructiv-educative în conformitate cu obiectivele preconizate etc.

În vederea formării competenței *metodologic/tehnologice*, activitatea de PP constă în: asistența la lecții, proiectarea lecțiilor, susținerea lecțiilor (de probă și finală), aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare, elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute, valorificarea metodelor tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor.

Avantaje în acest context, pentru studentul-practicant:

- exersează/practică comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice,
- concepe și utilizează materiale/mijloace de învățare,
- identifică materialul didactic adecvat particularităților de vârstă ale elevilor, nivelului de dezvoltare intelectuală, cât și conținuturilor învățării,
- utilizează adecvat conceptele și teoriile din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filozofia educației, noile educații în „societatea cunoașterii”),
- aplică concepte și teorii moderne privind formarea capacităților de cunoaștere,
- proiectează conținuturi instructiv-educative,
- organizează adecvat activități didactice în funcție de tipul de lecție dominant,
- realizează activități instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate,
- manifestă conduite metodologice adecvate în plan profesional etc.[99, 35, 75].

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, organizare a unor activități didactice pe grupe, studentul-practicant își formează *competența de proiectare*: capacitatea de a realiza un design al procesului educațional prin joncțiunea anticipată a tuturor elementelor procesului educațional; respectarea caracterului intenționat, conștient și organizat al procesului educațional. Cunoaște, respectă și aplică personalizat curriculumul școlar, corespunzător specificului colectivului de elevi; selectează materialele didactice în conformitate cu cerințele actuale și le utilizează conform capacităților de învățare ale elevilor; valorifică metodele și tehnicile de cunoaștere și activizare a elevilor; exersează comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice; concepe și utilizează materialele/mijloacele de învățare în corelare cu obiectivele, potențialul elevilor și conținutul; stabilește și ordonează coerent și corespunzător colectivului de elevi unitățile de învățare; estimează atent și revede periodic bugetul de timp alocat fiecărei unități de învățare etc.

În cadrul practicii, competența de *comunicare și relaționare* se dobândește 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, muncii în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team teaching),

colaborării cu profesorul metodist, cu mentorul, cu corpul profesoral etc. Studentul-practicant își asumă responsabil rolul social al cadrului didactic etc.

În acest context, practicantul stăpânește conceptele și teoriile moderne de comunicare: orizontală/verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică; manifestă comportament empatic și de cooperare necesare procesului didactic; accesează diverse surse de informare, în vederea documentării, privind proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare; selectează modalități de comunicare adecvată; transmite informații cu caracter instructiv-educativ; utilizează feedbackul în comunicare; facilitează comunicarea cu elevii; identifică domenii de colaborare cu elevii, părinții, colegii; consiliază familia elevului; rezolvă constructiv unele probleme, contradicții și conflicte în activitatea didactică și societate etc. [35, 75].

Pentru dobândirea *competenței de evaluare*, activitatea de PP constă în: proiectarea lecției de evaluare, analiza unei probe de evaluare, selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați, analiza unei probe de evaluare, aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice.

În cadrul practicării acestor activități educaționale studentul-practicant își formează și totodată manifestă competență: proiectează evaluări (lecții, forme, tipuri, metode); elaborează și administrează instrumente de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup; valorifică rezultatele evaluării; utilizează metode de evaluare specifice diagnosticării situației educaționale a grupului de elevi și a fiecărui elev; aplică metode de autoevaluare, coevaluare și interevaluare a performanțelor elevilor; aplică metode de autoevaluare la o lecție, la o etapă a practicii pedagogice, la finele ei.

În vederea formării *competenței manageriale* 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 diferitor *roluri* pe durata activității de PP: de planificator, de conducător, organizator, moderator al activității didactice și al grupului de elevi, de consilier al elevilor, de autoevaluator și evaluator al lecțiilor susținute și organizate de colegi.

Avantaje: organizează activități de învățare variate, adecvate obiectivelor propuse, prin implicarea elevilor; utilizează variate metode și tehnici de lucru cu elevii, asigurând colaborarea, coordonarea colectivului de elevi; utilizează metode și tehnici de autocontrol psihocomportamental; organizează și amenajează mediul educațional adecvat; manifestă și adoptă conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză educațională, își asumă integral diferite roluri specifice profesiei de învățător; manifestă conduită (auto)reflexivă asupra activităților educaționale proprii, asimilează cunoștințe de tip organizațional și experiențe, în vederea luării deciziilor etc. [35, 65, 207].

Competența teleologică/predictivă vizează măiestria și arta cadrului didactic de a atribui sens și direcție procesului educațional, ca proces de formare a personalității; formularea/stabilirea unor finalități și vehicularea unor conținuturi, în funcție de contextul social și potențialul personalității în devenire [65]. În vederea formării competenței date studentul-practicant este implicat în elaborarea proiectului didactic în dependență de ideal, scop, finalități/competențe, operaționalizarea/elaborarea obiectivelor pentru un conținut tematic, utilizând un anumit algoritm, analiza procesului de operaționalizare a obiectivelor [99].

Avantaje: stabilește, în forma unui obiectiv concret, comportamentul final, cognitiv, afectiv și psihomotor al elevului, dă sens procesului de formare a personalității elevului, corelează finalitățile cu conținuturile, în funcție de particularitățile de vârstă, interesele elevului și cerințele societății, utilizează variate tehnici de lucru centrate pe elev, în dependență de nevoile lui.

În vederea formării *competenței de cercetare* în cadrul PP, se urmărește: a.) studierea preventivă a elevilor, prin analiza dosarelor, catalogului clasei de elevi, conversațiilor individuale și de grup cu elevii, învățătorul și părinții, și b.) studierea curentă, care se desfășoară sistematic, prin aplicare de teste psihologice, chestionare, prin observare directă etc. sau aspectele psihopedagogice ale lecției, spre exemplu, relațiile învățător-elev, stilul de activitate al învățătorului sau atenția elevilor (tipul de atenție la elevi, în ce momente ale lecției elevii au manifestat atenție, ce modalități de organizare/mobilizare a atenției a utilizat învățătorul) etc. [Ibidem].

Avantaje: realizează cercetări în problematica educațională; rezolvă unele situații de problemă, ia decizii ne-standard și le realizează cât mai eficient, în cadrul procesului educațional; caută soluții optime, pentru a realiza o educație de calitate.

Astfel, la sfârșitul practicii pedagogice studenții-practicanți devin capabili:

Să comunice eficient cu elevii, colegii și părinții, folosind variate modalități de a transmite elevilor mesaje educaționale;

Să planifice activitățile educaționale în corelare cu conținuturile de învățare, strategiile didactice, nevoile elevilor și particularitățile lor de vârstă, stabilirea modalităților de tratare diferențiată a elevilor cu nevoi educative speciale etc.;

Să selecteze și să utilizeze strategii de instruire adecvate și eficiente pentru sprijinirea elevilor de a învăța un nou conținut;

Să monitorizeze activitatea elevilor în sprijinirea lor de a prelucra intelectual și de a utiliza ceea ce au învățat;

Să evalueze ceea ce au învățat elevii prin utilizarea diferitelor forme, metode și instrumente care pot fi folosite în evaluarea progresului școlar; în a regla și autoregla procesul educațional, conceperea modalităților de evaluare adecvate pentru diferite scopuri: a favoriza învățarea în

clasă; a motiva/stimula autocunoașterea și autoaprecierea; a identifica, dacă elevii au realizat obiectivele instruirii;

Să formeze și să dezvolte personalitatea elevului prin: dezvoltarea unor capacități metacognitive, adoptarea unor strategii adecvate pentru: facilitarea învățării conceptelor și dezvoltarea capacităților de conceptualizare; facilitarea transferului de cunoștințe; facilitarea rezolvării de probleme și dezvoltarea capacităților creative; favorizarea metacogniției și a însușirii unor strategii eficiente de învățare; utilizarea unor strategii adecvate pentru: dezvoltarea conștiinței de sine, a încrederii în sine, a personalității, dezvoltarea deprinderilor de interacțiune socială cu semenii și cu diverse grupuri, dezvoltarea comportamentului moral și civic, dezvoltarea deprinderilor de a învăța să învețe, dezvoltarea simțului responsabilității;

Să probeze însușirea instrumentelor intelectuale și a atitudinilor necesare perfecționării continue a propriei activități pedagogice;

Să creeze diferite documente curriculare prin: definirea intențiilor; definirea căilor și a mijloacelor de elaborare, cât și a mijloacelor de evaluare a eficienței acestora; stabilirea modalităților de evaluare (se manifestă mai mult competența gnoseologică, competența praxiologică, competența managerială, competența metacognitivă).

Trebuie precizat, de la bun început, că pentru a avea succes în procesul formării profesionale, este nevoie de conștientizarea nevoii de schimbare, de participare a tuturor cadrelor didactice la acest proces complex, de consecvență și un plan concret strategic în acest sens. Planificând demersul de formare să fim mereu cu gândul la final, la sistemul de competențe profesionale, pe care trebuie să le dobândească practicantul, apoi, desigur, cum se poate contribui la dezvoltarea fiecărei competențe? Și de aici vine apoi întrebarea: cum îmi voi da seama că ce mi-am propus s-a îndeplinit?

E important să ne fixăm și să insistăm pe lucrurile de valoare, esențiale pentru viața prezentă și ulterioară a practicantului. Să realizăm o evaluare comună a calității muncii prestate de fiecare student-practicant și să căutăm soluții de îmbunătățire a rezultatelor.

În vederea formării competenței profesionale și eficientizării procesului de FPI, un rol important îi revine *monitorizării practicii*. După L.K.Dembsky, N.V.Chirsky, *monitorizarea* în sistemul „profesor-elev” – reprezintă un set de activități de supervizare și diagnosticare, condiționat de finalitățile procesului educațional, de asigurarea continuă/dinamică a nivelurilor de asimilare de către practicant a materiei de studiu, de intervenții corective [Apud 86].

După N.Juc, monitorizarea are următoarele semnificații:

- Sistem de colectare, analiza informației;
- Funcție a conducerii ce asigură conexiunea;
- Expertiză independentă a stării procesului;

- Observarea cu scop de control, evaluare și prognoză,
- Sistem de obținere de date, pentru luarea deciziei [116, p.24-25].

Sarcina principală a monitorizării PP este preîntâmpinarea amenințărilor, situațiilor nedorite, pentru funcționarea efectivă a obiectului. În acest context, se impune nu doar activitatea de constatare a unor schimbări care pot provoca situații nedorite, ci tocmai preîntâmpinarea acestor fenomene în starea lor incipientă, până ca situația să devină critică, ireversibilă. Monitorizarea permite de a scoate în evidență tendințele și legitățile psihice de dezvoltare a studentului, a unor grupuri de studenți. Necesitatea monitorizării este dictată de nevoia obținerii informației despre studentul-practicant, informație pe care o necesită cadrele didactice pentru activitatea lor productivă, precum și pentru conducerea școlii, în luarea de decizii [Apud 86].

Competențele formate se pot verifica, consideră E.Frăsineanu, E.Joița, în contexte diferite: în evaluarea continuă, finală, în practică, în/prin portofoliul de formare; de asemenea, evaluarea individuală poate fi alternată cu evaluarea unor lucrări elaborate în grup, în echipă sau diadă, tocmai pentru a stimula adaptarea studenților la asemenea situații, pe care le vor regăsi și în mediul socio-profesional [144, p.160].

Amintim că în evaluarea/monitorizarea constructivistă, metodele alternative devin metode principale, în timp ce metodele clasice ocupă un loc secundar, sunt complementare. Spre exemplu, metode alternative de evaluare în cadrul PP: studiul de caz, Diagrama cauză-efect, Analiza SWOT, jurnalul reflexiv etc.

Instrumente de evaluare a practicii: asistența la ore, agenda practicantului, portofoliul practicii, fișa de evidență a notelor obținute la practică, grila de apreciere, documentele școlare, chestionarul, conversația, ancheta etc.

La finele practicii de absolvire, în vederea determinării nivelului de pregătire și autoreglării procesului de FPI pe perioada semestrului următor propunem susținerea unei lecții publice în fața unei comisii de examinare constituită din metodiști, mentori, practicanți, administrație. Motivăm propunerea prin avantajele care le va avea studentul-practicant în creșterea imaginii de sine, aprecierea obiectivă a PP, integrarea mai puțin stresantă în activitatea de bază etc.

După noi, componentele portofoliului de evaluare a PP trebuie să coreleze cu tipul, obiectivele și să includă: programul de activitate al PP; fișa de evidență a practicii psihopedagogice; agenda practicii; planificarea calendaristică; fișele de asistență ale lecțiilor model de la practica observativă și cea didactică; proiectele didactice ale lecțiilor susținute public, însoțite de fișele de evaluare și fișe de autoevaluare; proiecte de lecție reprezentative ale lecțiilor asistate; fișa de observare psihopedagogică zilnică a elevului selectat; teste psihologice

aplicate la elevi, argumentate; materialul didactic pregătit pentru activitățile educaționale susținute de către practicant etc.[208].

Analiza lecțiilor desfășurate de practicant în cadrul stagiilor se face în baza fișei elaborate de evaluare a lecției și a grilei de apreciere a nivelului de formare (Anexele 12, 13).

În calitate de listă criterială de evaluare a nivelului formării CP ale studentului- practicant, în viziunea noastră, poate servi Tabelul *Sistemul de CP și componentele acestora* (Anexa 6) care devin criterii de monitorizare sau evaluare. Ca alternativă, poate servi profilul dezirabil de competență al profesorului constructivist, propus de cercetătoarea E.Joiță, menționat anterior în teză. Acestea, în acest sens, devin din obiective la etapa de inițiere, repere de evaluare sumativă a viitorului învățător.

Sintetizând cele relatate, în contextul reconceptualizării FPI la compartimentul practicii pedagogice propunem:

- racordarea cerințelor de formare și criteriilor de evaluare a competenței profesionale în conformitate cu Standardele profesionale;
- modificarea metodologiei de consultare, consiliere individuală a practicantului prin utilizarea metodelor interactive, fapt menționat și realizat în experimentul de formare;
- promovarea mentoratului - o oportunitate deosebită pentru dezvoltarea personală și profesională;
- stabilirea cerințelor unice față de factorii implicați în organizarea și desfășurarea PP;
- modernizarea conținuturilor disciplinelor psihopedagogice și metodice, conform cerințelor actuale;
- formarea continuă a cadrelor didactice în contextul constructivist;
- reactualizarea conceptuală, metodologică, de conținuturi și finalități a FPI, în contextul formării competenței profesionale necesare pentru o integrare socioprofesională de succes;
- raționalizarea demersului educațional centrat pe valorificarea potențialului axiologic al studentului, în formarea competenței profesionale;
- valorificarea modelelor de proiectare a învățării constructiviste în cadrul didacticilor particulare;
- reactualizarea planului de învățământ. O variantă de alternativă prezentăm în *Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a FPI la specialitatea PÎP.*

Concluzii la Capitolul 2

1. Contextul reconceptualizării FPI include *modernizarea Curriculumului axat pe formarea competenței profesionale*.
2. Orientarea procesului de formare inițială spre competența profesională are un șir de motivații obiectivate, atât la nivelul activității ca atare, cât și la nivelul evaluării competenței profesionale care constituie elementul-cheie al procesului de *formare profesională* a viitorilor învățători.
3. Dezideratele postmodernității ne-au condus la proiectarea și elaborarea *Modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI în contextul constructivist*.
4. Modelul pedagogic *de reconceptualizare a FPI a învățătorului* constructivist urmărește să asigure facilitarea procesului de formare axat pe competențe, accentuarea paradigmei constructiviste, optimizarea procesului educațional în formarea specialistului, FPI în raport cu dimensiunea CP, cu nevoile studentului și cu cerințele societății în continuă schimbare.
5. *Structura Modelului pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului* constructivist prin conținutul său propune formarea competenței profesionale. Dimensiunea competenței profesionale a învățătorului constructivist include sistemul de competențe: *competența gnoseologică*, cu componentele: *de specialitate, psihopedagogică și culturală, competența praxiologică, competența managerială, competența investigațională, competența metacognitivă, competența comunicatională*, formate prin optimizarea procesului educațional în cadrul didacticilor particulare și al modulului psihopedagogic din perspectiva paradigmei constructiviste și didacticii interactive.
6. Reconceptualizarea FPI a viitorului învățător se reliefează într-un șir de activități și elaborări la nivel de student, la nivel de proces și la nivel de sistem:
 - × a fost elaborat *Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a FPI la specialitatea pedagogia învățământului primar* prin discipline integrate. Asigurarea CP se realizează prin parcurgerea unui Curriculum integrat;
 - × s-au elaborat sugestii metodologice pentru reconceptualizarea planului cadru de învățământ pentru colegiile pedagogice în contextul integralizării;
 - × s-a reconceptualizat modelul formării profesionale a practicii pedagogice prin mentorat;
 - × s-a format și valorificat competența profesională prin practica pedagogică în contextul didacticilor particulare axate pe *competențe specifice*.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN CADRUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE

3.1. Constatarea nivelului de dezvoltare a competenței profesionale a învățătorului la etapa inițială

Una din preocupările cercetării date a constituit acumularea valorilor cantitative și calitative în formarea competenței profesionale în trei etape: *de constatare, de formare și de validare finală*.

Etapa 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.

- Analiza curricula din perspectiva formării profesionale inițiale a învățătorului (plan de învățământ, contribuția didacticilor particulare în procesul de formare a competenței profesionale, fapt menționat anterior – anii 2010-2011).
- Stabilirea și analiza nivelului de formare a competenței profesionale la studenți – 2010.

Etapa de formare [EF] a inclus valorificarea modelului de formare a competenței profesionale, prin procesul practicii pedagogice – anii 2012- 2013.

Etapa de validare [EV] a avut ca scop determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea competenței profesionale, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate pe eșantionul experimental de formare și elaborarea concluziilor – anul 2013.

În vederea stabilirii nivelului de competență a studenților Colegiului pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei, li s-a aplicat chestionarul cu itemi deschiși (Anexa 14), la anul II, specialitatea „Pedagogia învățământului primar”, eșantionul cuprinzând 102 studenți. Alegerea studenților anului II se explică prin faptul că deja sunt inițiați în cadrul disciplinelor de specialitate și al didacticilor particulare, în noțiuni generale din pedagogie și psihologie. Etapa de constatare s-a desfășurat în prima jumătate a anului școlar 2010-2011.

Scopul cercetării: măsurarea gradului de cunoaștere a studenților despre competența profesională și a nivelului inițial de formare a competenței profesionale la viitorii învățători. Itemii au fost formulați pe trei concepte-cheie ale FPI: *competența profesională (CP), personalitatea învățătorului, practica pedagogică (PP)*.

Studiind și analizând mai multe opinii privind CP, considerăm că nu este suficient ca studentul 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 FPI trebuie organizată, după cum am menționat în capitolul precedent, în jurul a patru

tipuri fundamentale de învățare: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, și „a învăța să devii.” Acest complex integral implică cunoștințe, abilități, capacități, atitudini, valori și conduite, care servesc drept traiectorii ale CP. În viziunea noastră, **competența 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.**

Primului item privind definirea noțiunii de competență profesională l-am cercetat în contextul conceptului susținut de mai mulți cercetători și de UNESCO, precum CP reprezintă totalitatea achizițiilor psihocomportamentale 1) *să știi* (cunoștințe), 2) *să știi să faci* (capacități). 3) *să știi să fii* (atitudini/integrări). Vom utiliza în continuare simboluri pentru conceptele: priceperi, obișnuințe, deprinderi, aptitudini, adică pentru capacități – simbolul „Ca”, cunoștințe – „Cu”; și pentru conceptele comportament, calități, valori umane, adică atitudine – simbolul „A” și domeniul profesional – cu „DP”. Astfel, obținem formula corectă a CP = Cu+Ca+A+DP, adică totalitatea de cunoștințe, capacități și atitudini manifestate într-un domeniu profesional.

Datele rezultatelor la primul item se încadrează în Tabelul 3.1., în felul următor:

Tabelul 3.1. Conceptul de competență profesională

Răspunsuri	Experimentul de constatare	
	nr.	%
Numărul studenților total chestionați	102	100
Din ei nu au răspuns	0	0
Totalitatea de cunoștințe, capacități și atitudini în domeniul profesional „a ști”, „a ști să faci”, „a ști să fii” sau Cu+Ca+A+DP	8	7,8
Totalitatea de cunoștințe și capacități în domeniul profesional „a ști”, „a ști să faci” sau Cu+Ca+DP	43	42,2
Totalitatea de cunoștințe, capacități și atitudini personale „a ști”, „a ști să faci”, „a ști să fii” sau Cu+Ca+A	11	10,8
Cunoștințe „a ști” sau Cu	9	8,8
Capacități, aptitudini „a ști să faci” sau Ca	12	11,8
Însușiri de personalitate „a ști să fii” sau A	10	9,8
Diverse	9	8,8

În temeiul acestor date, constatăm faptul că au încercat să răspundă 100% de studenți, dar formula corectă se atestă, doar la 8 studenți „îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor și atitudinilor în profesie; niște abilități, capacități, aptitudini și atitudini pe care ni le formăm pentru a le poseda ca învățător; capacități, abilități, însușiri pe care învățătorul le dezvoltă pe parcursul vieții pe plan profesional” și formula parțial corectă (omit atitudinile) CP=Cu+Ca+DP la 43 de studenți” – „capacitatea de a pune în practică; capacitatea atât teoretică, cât și practică a celor studiate; capacitatea dobândită prin diverse activități, anume prin studiere, analiză, sinteză; capacitatea de a face față profesiei de profesor;

capacitatea de a aplica, transfera cunoștințele și deprinderile în situații și medii diverse, pentru a obține rezultatele așteptate la locul de muncă”, iar 11 studenți nu specifică domeniul, ci se referă la personalitate CP= Cu+Ca+A „toate însușirile noastre, felul nostru de a fi”.

Rezultatele denotă faptul că nu văd conceptul de CP integral, omit atitudinile (43), nu specifică DP (11), iar alții (9) echivalează CP cu cunoștințele „să poată răspunde la orice întrebare, cunoștințe, informații”, cu capacitatea (12) „deprinderi de lucru, abilități, să poată învăța”, cu atitudinea (9) „seriozitate, inteligență, modestie, calm”. Din 102 studenți – 9 dau răspunsuri evazive, considerând CP drept „scop, mijloace, metode, obiective”.

Dacă să le analizăm criterial, după domenii, obținem următoarele: în contextul domeniului cognitiv (a ști) au răspuns 71 de studenți sau 69,6 %, psihomotor (a ști să faci) – 74 de studenți sau 72,5 %, și afectiv/integrare (a ști să fii) – 29 de studenți sau 28,43%. Deci, CP este concepută mai mult ca o capacitate, „a ști să faci” și ca cunoștințe „a ști”, ceea ce denotă nivelul slab de pregătire la acest capitol.

În temeiul taxonomiei CP stipulate în Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general, aprobate de ME (2007), autori Vl.Guțu, A.Cara [35], menționate deja în teză, am analizat răspunsurile la itemul nr.2: *Enumeră câteva competențe profesionale*. La acest item nu au răspuns 24 de studenți în 102 (23%). Itemul având o întrebare cu răspunsuri multiple, le-am analizat criterial. CP, la fel, sunt concepute la general ca și cunoștințe, capacități și atitudini, fără să specifice tipuri de CP. Deși studenții nu au specificat tipuri de competențe profesionale, fapt ce denotă că nu le cunosc, în Tabelul 3.2. am încadrat răspunsurile lor în contextul taxonomiei menționate:

Tabelul 3.2. Date constatate privind sistemul de competențe profesionale

Competențe profesionale	Răspunsuri	Experimentul de constatare	
		Nr.resp.	%
	Numărul studenților total chestionați	102	0
	Din ei nu au răspuns	24	23
competența gnoseologică	<i>a ști; să poată răspunde la orice întrebare; cunoștințe; studierea particularităților individuale și de vârstă a elevilor; inteligență etc.</i>	19	18,6
competența praxiologică	<i>capacități de a aplica cunoștințele în practică, de a rezolva orice problemă, de a generaliza materialul, de a-l analiza, de a-l reproduce, de a preda, de a transmite elevilor informația cât mai clar; capacități, deprinderi, aptitudini, priceperi de a scrie, rezolva, de a studia, înțelege, să participe activ în viața socială și la activitățile extracurriculare etc.</i>	39	38,4
competența managerială	<i>să ia decizii, să organizeze elevii, să poată dirija o lecție etc.</i>	4	3,9
competența de evaluare	<i>de a evalua</i>	2	1,9

competența prognostică		0	0
competența comunicativă și de integrare socială	<i>amabilitate, bunătate în relații cu elevii, seriozitate, înțelegere, de a comunica, de a stimula, să înțeleagă elevul, comportament adecvat, vocabular divers și complex, ținută corectă, încredere în sine, să aibă dragoste față de profesie etc.</i>	12	11,8
competența de formare profesională continuă	-	0	0
competența de cercetare științifică	<i>de a studia permanent, a analiza, a înțelege, a cerceta și a descoperi independent etc.</i>	4	3,9

Astfel, deducem că studenții anului II de studii nu sunt inițiați în taxonomia competenței profesionale, însă 77% de studenți răspund la nivel de percepție privind competența cadrului didactic, dar pentru cei 24 de studenți, ce constituie 23% – a fost dificil de a răspunde.

La itemul *Exemplifică câteva competențe formate în cadrul didacticii limbii române* – nu au răspuns 23 de studenți din 102 sau 22,54 %. Răspunsurile studenților le-am analizat în temeiul aceleiași taxonomii ale CP, stipulată în Standarde [35].

Studenții specifică aceleași aspecte/domenii: cunoștințe, capacități, atitudini, dar mult mai concret. Spre exemplu, răspunsuri ce țin de *domeniul cognitiv*, în contextul *competenței gnoseologice*, s-au atestat la 42 de studenți din 102 (41,17%): *cunoștințe, informații despre metoda fonetico-analitico-sintetică, cunoștințe pentru a putea preda o lecție în clasele primare, de a dirija o lecție; învăț cum să formulez corect obiectivele operaționale; învăț să predau litera în clasa întâi; informații despre lucru cu cuvintele noi, cuvintele-cheie; învățăm cum să predăm, ca elevii să delimiteze litera de sunet; metode de lucru cu cuvintele; de a vorbi corect, coerent; de a scrie citeț, caligrafic; care-i deosebirea dintre predarea lecțiilor în perioada preabecedară, abecedară și postabecedară*. Răspunsuri ce țin de *domeniul psihomotor*, care se încadrează în contextul *competenței praxiologice*, s-au atestat la 54 de studenți din 102 sau 52,9 %; spre exemplu: *„capacitatea de predare eficientă pe înțelesul elevilor; abilități de a forma la elevi un vocabular dezvoltat; cum să explicăm, să aplicăm metoda fonetico-analitico-sintetică; cum să predăm litera mare și mică; deprinderi practice de a preda; abilități de a realiza o componentă practic; aplicarea metodelor de învățare; cum să alcătuim povestioare pe baza imaginilor; exersăm ca să putem deduce tema și mesajul unui text, comentarea citatelor; ne formăm abilități de a crea, elabora un eseu, a comenta un citat; cum să captăm atenția elevilor; deprinderi de a scrie caligrafic*”. În contextul *competenței de comunicare și relaționare*, au răspuns 9 studenți sau 8,8 % *„cum să comunicăm cu elevii, să găsim limbaj comun cu elevii, să vorbim corect*”, în cheia *competenței de proiectare* – 6 elevi: *„capacitatea de a elabora proiectul la limba română în cl. I; cum să elaborez un proiect de lecție; să formulăm obiectivele corect*”, câte 2 sau 1,96% studenți se referă la competența de evaluare: *„să apreciem elevii, ne deprindem să ne*

autoapreciem cunoștințele” și managerială: „*cum să organizăm copii în cadrul lecției*”. Deci predomină componentele competenței gnoseologică și praxiologică.

8 studenți din 102 sau 7,8% au răspuns în contextul *domeniului afectiv*, referindu-se mai mult la trăsături de personalitate, de exemplu: „*dragostea față de disciplină, responsabilitate, vorbirea corectă este foarte importantă în clasele primare, să fim empatici*”.

Deci, studenții anului II, deși de-abia sunt inițiați în cursul dat, deoarece se studiază începând cu anul II, cunosc obiectivele cursului de Metodica predării limbii române, cunosc conținuturi și au formate unele componente ale CP: de elaborare a unei compoziții literare pentru clasele primare, de elaborare a unei secvențe de proiect didactic, de comentare a unui citat etc. Faptul că procentul respondenților care au răspuns în cheia domeniului psihomotor este mai mare, denotă caracterul formativ/aplicativ al lecțiilor. Studenții (23) ce s-au eschivat să răspundă, nu cunosc conceptul de CP, fapt marcat și în itemul precedent și următor.

La itemul *Ce aspecte include competența profesională* – au răspuns 81 din 102 studenți sau 79,4%, nu au răspuns 21. Se atestă o diversitate a răspunsurilor, specificând atât componente ale CP, cât și aspecte tangențiale ca *scop, obiective, sarcini* – 11 studenți din 102 sau 10,78 %; *metode, forme de lucru, mijloace* – 6 studenți din 102 sau 5,88 % , *efort, cerințe* – 2 studenți din 102 sau 1,96 %, Printre componente ale CP în răspunsurile a 39 de studenți din 102 sau 38,2 % se atestă integrarea cunoștințelor cu capacitățile „*cunoștințe și capacități de a realiza sarcinile; cunoștințe și posibilități, deprinderi practice, pregătire profesională și capacitatea de a realiza o activitate, talent, măiestrie pedagogică*; 48 de studenți din 102 sau 47,1 % susțin că include capacități, deprinderi, abilități *de comunicare eficientă, priceperi. Și componenta afectivă se regăsește la 19 studenți din 102 sau 18,6% „comportament, ținută”* – 7 studenți „*calități personale, bunăvoință, devotament, sinceritate, valori*” – 8 studenți, „*dragoste față de profesie, interes*” – 4 studenți. Constatăm că majoritatea studenților nu văd componentele CP integral, ci segmentar sau, și mai rău, le echivalează cu un aspect, mai mult cu capacitatea.

La itemul *Ce competențe profesionale ați dori să dobândeți la absolvirea Colegiului* – au răspuns 87 de studenți din 102 studenți sau 85,3%, nu au răspuns – 15 și 3 s-au referit la altceva ce nu ține de subiect. Faptul că în răspunsurile respondenților sunt specificate, în esență, preferințele, obiectivele lor de viitor, le-am analizat după cele trei domenii de formare: cognitiv, psihomotor și afectiv – nivel de integrare.

- În contextul domeniului afectiv, axați pe integrare de succes în viață au răspuns 73 de studenți din 102 sau 71,56 %, spre exemplu: *sa mă integrez cu succes, să mă formez ca personalitate; o bună comunicare în viață i-ar spori succesul, să rezolv problemele vieții ușor, să fiu un bun învățător, să fiu înțelegător, să am succes pe parcursul carierei, să nu am emoții în timpul predării, să îndrăgesc această profesie, să pot preda liber și fără frică, să am rezultate*

bune, să fiu model, să fiu un învățător demn de urmat, să dau dovadă de tact pedagogic , iar 10 studenți din 102 studenți sau 9,8 % și-ar dori *competențe de comunicare și relaționare*, din *domeniul socio-afectiv*, ca să poată relaționa liber cu elevii, de-a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți și mai puțin de a se adapta rapid și ușor la cerințele unei situații educative sau a adopta diferite stiluri de conducere. Exemple de răspunsuri: *să stabilească relații cu elevii, să comunice, să-i poată convinge ce-i bine și ce-i rău, să găsească limbaj comun, deprinderi de lucru cu copii.*

- 27 de studenți din 102 studenți sau 26,47% și-ar dori competențe din domeniul aplicativ/practic, în scop de a descoperi capacitățile proprii, specificul lucrului cu copii, adică au răspuns în cheia *competenței praxiologice*, spre exemplu: *să pot explica conținutul nou elevilor , să pot demonstra clar, să pot organiza lecția, să aplic eficient metode de lucru cu copii, să pot rezolva probleme, să am deprinderi de a lucra cu grupul de copii, de a comunica, să-mi dezvolt limbajul.*

- 28 din 102 studenți sau 27,45 % – competențe ce țin de *domeniul cognitiv – competență gnoseologică* (8 din ei și-ar dori să învețe a învăța, deci în cheia competenței metacognitive). Exemple de răspunsuri: *să capăt cunoștințe de a lucra cu copii, sa aflu secretele copiilor, să știu bine tot ce ține de profesia dată, sa înțeleg ce înseamnă un bun învățător, să capăt cunoștințe teoretice, de a ști cum să predau și a preda corect, cum să învăț a învăța, ce să învăț mai mult pentru a avea succes.*

Menționăm tendința bună a majorității studenților (71,56%) către succes pe viitor, concepând CP ca garanție a reușitei în activitatea educațională, dar îngrijorează numărul mic de studenți care pun accentul pe necesitatea cunoștințelor și a efortului din partea lor în FPI, mizând mai mult pe factorii externi în formarea sa. Faptul ca multe răspunsuri se repetă, varietatea lor scăzută denotă faptul că nu cunosc integral atribuțiile învățătorului, ci se bazează mai mult pe experiența proprie.

Sintetizând răspunsurile studenților la cei 5 itemi ce țin de CP obținem că circa 80% de studenți cunosc parțial, la nivel de percepere, mai mult noțiunea și încearcă să interpreteze cum o înțeleg, dar circa 20 % , cu excepția la primul item, nici nu încearcă să răspundă.

La întrebarea: *Ce propui pentru formarea eficientă a competențelor profesionale în cadrul Colegiului*, au răspuns 84 din 102 studenți sau (82,4 %). Am analizat răspunsurile la nivel de curriculum, la nivel de proces, la nivel de resurse umane și condiții – factori importanți în FPI.

- × La nivel de curriculum, propun schimbări 26 de studenți din 102 sau 25,5 %, referindu-se mai mult la planul cadru, spre exemplu: *mai multe discipline de specialitate decât de liceu, reducerea numărului de ore la disciplinele de liceu, mai puține opționale în favoarea disciplinelor de specialitate, să se excludă disciplina de educație muzicală, mai ales instrumentul; mai multe ore de pedagogie și psihologie, mai multe ore de instruire practică, de*

metodica limbii române; mai multe ore practice de metodica educației tehnologice etc.

× 36 de studenți din 102 sau 35,3 % consideră necesară schimbarea la nivel de proces educațional și condiții, privind organizarea și desfășurarea lecției, metodologia, spre exemplu: „să folosească metode noi interesante; mai mult practică, decât teorie, gramatică; să nu se vorbească numai de formarea elevului ca subiect al educației, dar și să facă, noi doar vom avea de aplicat pe viitor; să ne explice clar, pe înțeles cum să facem analiza lecției; un nivel mai modern de predare; dotarea lecțiilor cu cele necesare, tehnologii noi”.

× 32 de studenți din 102 sau 31,2 % propun modificări la nivel de resurse umane, cadre didactice, spre exemplu: „să explice clar, să comunice la egal, fără replici, să aprecieze elevii după cunoștințe și nu după ochi frumoși; să ne aprecieze în egală măsură; să nu manifeste agresivitate; să ni se acorde mai multă atenție, când avem nevoie; aceleași cerințe față de toți; să nu accepte mita; să ne motiveze învățarea; să fim apreciați la justa valoare; să fie mai înțelegători, să ne ajute mai mult, să nu fie corupți, să fie mai interesanți, cadre didactice tinere în loc de cele la pensie...”, iar 12 studenți din 102 sau 11,8 % consideră că totul e bine: „sunt suficiente condiții pentru a ne forma ca specialiști buni, dar e necesar de efort, atitudine serioasă din partea noastră și o frecvență bună a orelor”. Astfel, majoritatea plasează accentul pe cadrele didactice și nu pe ei înșiși. Figura 3.1. reflectă modalități de eficientizare a procesului de formare a CP propuse de respondenți în procente:

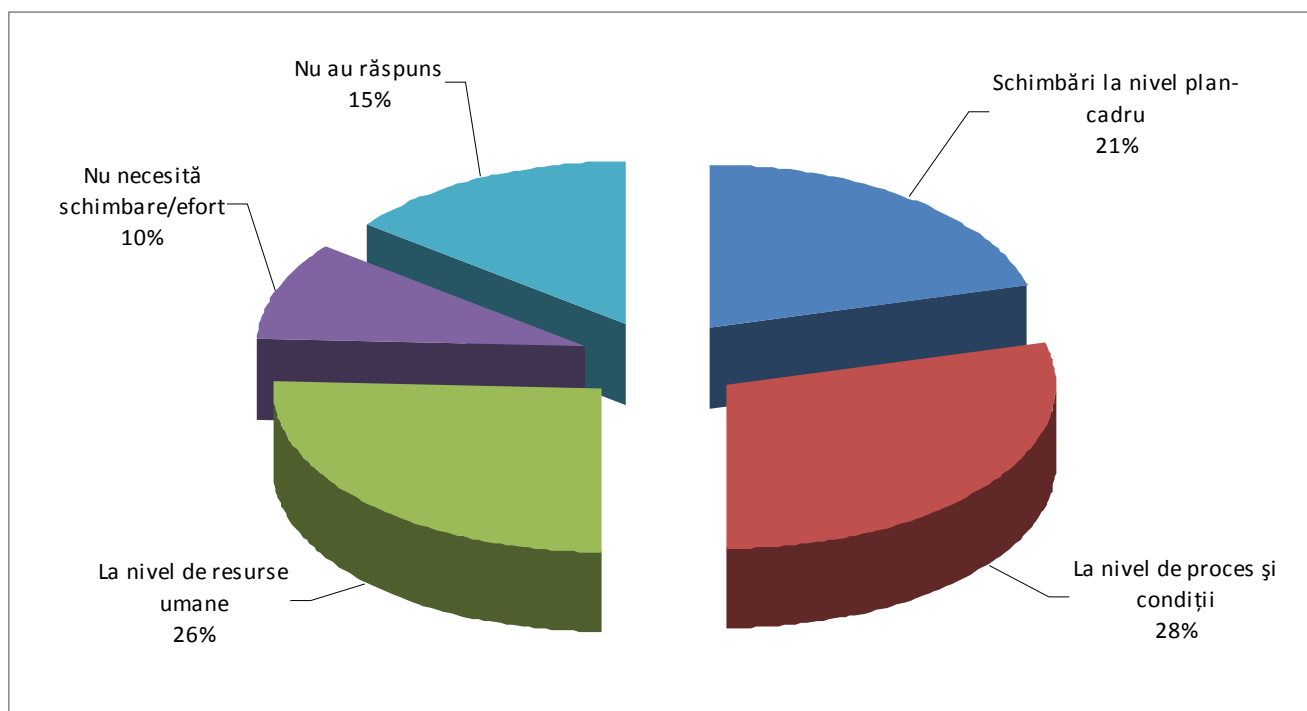


Figura 3.1. Modalități de eficientizare a procesului de formare a CP

Din cele relatate de către studenți la acest item, denotă necesitatea de reconceptualizare a procesului, strategiei de FPI, de reactualizare a planului-cadru, de raționalizare a resurselor materiale și de perfecționare a resurselor umane.

La itemul *Ce este necesar pentru formarea competenței profesionale*, au răspuns 100 de studenți din 102 sau 98, 03 %, propunând câte 2-3 răspunsuri.

Răspunsurile respondenților le-am analizat în temeiul conceptelor-cheie ale Curriculumului modernizat, axat pe competențe, *centrarea pe cel ce învață; centrarea pe competențe/racordarea la standardele de formare; centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes, specificând stagiul de practică, factor important în formarea de CP.*

- În cheia conceptului *Centrarea pe învățarea activă* – sunt răspunsurile celor 61 de studenți din 102 sau 59,8 %, care pun accentul pe învățare, specificând „*să învățăm, să exersăm mai mult, practică, să aplicăm în practică, să depunem efort, să exersăm, învățare conștientă, învățare sistematică*”. Din ei, 20 de studenți menționează interdependența dintre teorie și practică.

- În contextul conceptului *Centrarea pe student* – au răspuns 45 de studenți din 102 sau 44,1% care se văd pe ei în rolul principal în acest proces de formare, în același timp, solicită cadre profesionale apte să creeze situații de învățare, prin implicarea activă a lor în activitatea educațională. Ei susțin: „*dacă am studia suplimentar mai mult, am fi mai competenți să aplicăm practic ce învățăm, să învățăm singuri, dorință, motivare, dar și profesori buni să ne implice pe noi, să se utilizeze metode activ participative, de noi depinde totul, necesită efort din partea noastră, de străduință, muncă zilnică, responsabilitate, o bună frecvență la ore etc.*”.

- În cheia conceptului *Racordarea la standardele profesionale sau centrarea pe competențe* – au răspuns 50 de studenți din 102 sau 49,1 %, adică axați pe finalități, dar acest rezultat nu este bine structurat, clar văzut, conturat. Secvențe de răspunsuri: „*cunoștințe, e necesar să avem cunoștințe, deprinderi, abilități de comunicare, e nevoie de cunoștințe trainice, de deprinderi de a explica tema nouă bine, de a lucra cu cuvintele noi, abilități de comunicare eficientă, de a cunoaște cât mai multe metode de lucru cu copiii*”.

Deci, după răspunsurile studenților, *pentru formarea competențelor profesionale*, e necesar de învățare activă, apoi de cunoștințe, capacități, deprinderi și pe locul trei – centrarea pe cel ce învață. În contextul interdisciplinarității și centrării pe succes, nu s-au atestat răspunsuri, dar se reliefează aspectele menționate de ei în itemul precedent, ce țin de condiții și cadre didactice.

Spre exemplu, 16 studenți din 102 sau 15,68 % susțin necesar în formarea de CP condițiile: „*mai puține discipline de liceu, de muzică, asigurare didactică, condiții favorabile*” și 16 studenți din 102 sau 15,68 % – de „*modele umane*”. Numărul mic de studenți care mizează pe ei

în formarea lor personală și profesională, plasând accentul pe factorii externi (cadre didactice, condiții, plan de învățământ suprasolicitat), denotă faptul că nu toți respondenții conștientizează rolul lor la moment și de viitor, tendința de a găsi scuze la lapsusurile personale. Figura de mai jos reflectă răspunsurile la acest item:

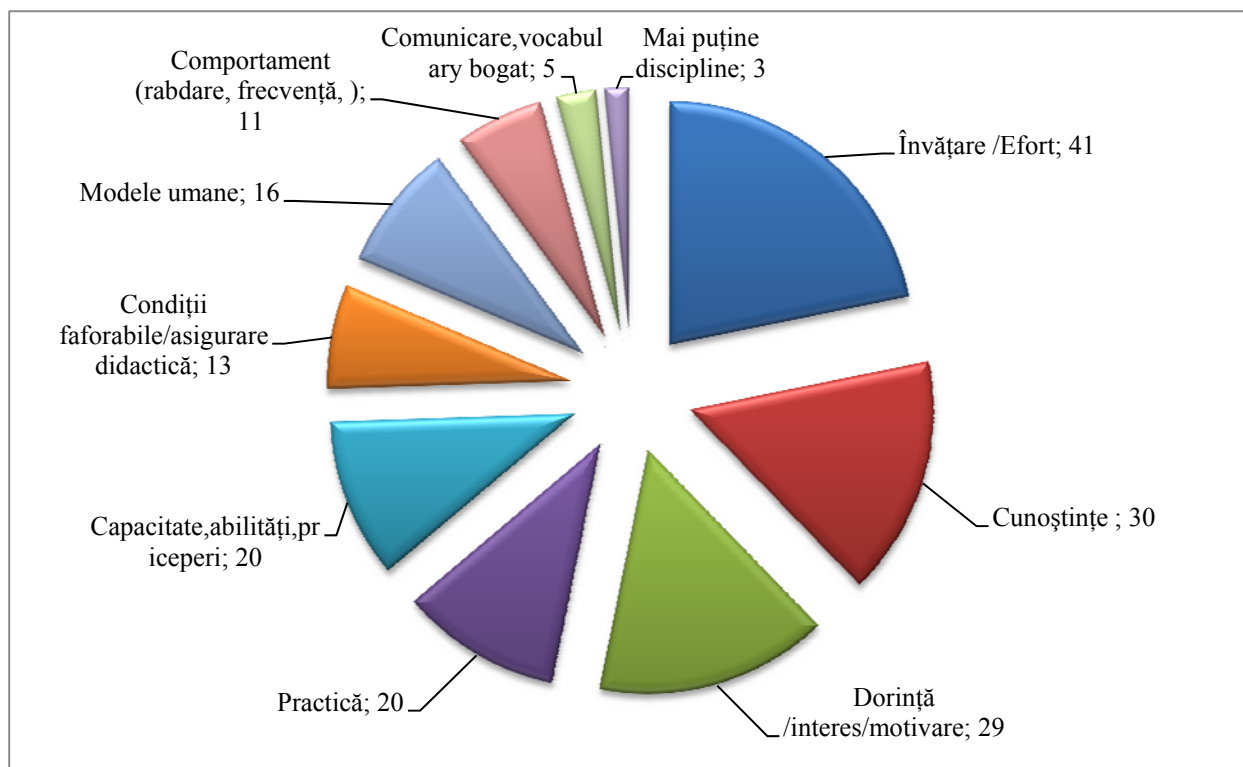


Figura 3.2. Soluții pentru formarea competenței profesionale

La itemul privind *Rolul învățătorului* – au răspuns 102 studenți din 102 sau 100%, dintre ei – 4 studenți constată importanța rolului fără să-l determine, iar 2 studenți confundă rolul cu calitățile învățătorului. Menționăm că 4 studenți din 102 sau 3,92 % au evidențiat câte 3 roluri și 11 studenți din 102 sau 10,84% – câte 2 roluri, astfel vom avea 121 de răspunsuri. Mizând pe lucrarea „Educația în schimbare”, de Andre Peretti care specifică roluri prioritare ale profesorului, luând în considerație funcțiile școlii și sarcinile didactice ale profesorului, am analizat răspunsurile la acest item. Autorul menționează rolurile cadrului didactic: *persoană – resursă, responsabil de relația interumană, tehnician, evaluator, cercetător* [Apud 92].

În contextul conceptului *persoană-resursă*, „instructor și ghid în documentare”, au răspuns 82 de respondenți din 102 sau 80,39%. Ei au considerat că rolul învățătorului modern este de-a *instrui, educa* copilul de mâine ce coincide, de fapt, cu scopul nostru. Secvențe de răspunsuri: „*să formeze deprinderi și capacități pentru a se integra în societate; să contribuie la formarea*

personalității; de a educa copilul conform cerințelor societății; să instruiască elevul în așa fel încât să fie capabil să însușească; să ofere societății oameni deștepți cu care să ne mândrim; de a insufla elevilor dragoste față de carte; de a asigura un proces eficient de învățământ; să-i învețe pe copii; să le arate calea spre succes; de a transmite cunoștințele necesare etc.”.

În rolul de *tehnician*, care „stabilește situații de învățare sau realizează producții audiovizuale și informatice, individuale și colective, cu materiale multiple” este văzut de 26 de studenți din 102 sau 25,49%. Secvențe din răspunsurile lor: *„de a preda ca să fie înțeles, să-i instruiască în așa mod, ca să devină capabili de a se integra în viață; să transforme elevul în subiect al învățării; să pună accentul mai întâi pe calitate; să încadreze elevii cât mai eficient în activitate; să le trezească interesul față de carte; de a dirija într-o ordine bună, logică; să predea tema cu ajutorul calculatorului sau DVD-lui; de a preda bine și pe înțelesul tuturor”.*

În rolul de *organizator* „responsabil de relația interumană și manipulator al diferitor relații și interacțiuni” văd învățătorul 17 studenți din 102 sau 16,67%. Ei susțin: *„să-i motiveze pe copii la variate tipuri de activități; de a fi înțelegător; de a-i integra în grup, de a colabora cu elevii cât mai mult, de a se înțelege bine cu studenții; de a ajuta elevul; să aibă relații bune cu elevii”.*

În rolul de *evaluator* „pe de o parte, consilier de metodă, pe de altă parte, controlor al progreselor” îl apreciază 2 studenți din 102 sau 1,96%, iar 3 studenți din 102 sau 2,96% consideră rolul învățătorului de a fi *model*.

Deci, majoritatea studenților (82 %) au remarcat rolul fundamental al învățătorului de a ghida, instrui, forma personalitatea copilului. Faptul că unele roluri nici nu sunt specificate, denotă spectrul de viziune limitat, unilateral, unidirecțional. Dacă racordăm răspunsurile studenților la rolurile învățătorului din perspectiva postmodernistă, menționăm că, tangențial, se atestă în unele răspunsuri: *„trebuie să coordoneze, să conducă o clasă de elevi, să fie prieten al copiilor, să încadreze elevii cât mai eficient în activitate, să-i împace pe toți, să discute cu părinții”.* Astfel, desprindem rolurile învățătorului contemporan de partener, facilitator, coordonator, consilier, manager, mediator, coordonator etc.

La itemul *Enumeră 5 caracteristici ale învățătorului modern*, au răspuns toți 102 respondenți, menționând *calități, competențe, aparențe și poziția socială*. Diagrama de mai jos, reflectă răspunsurile studenților, privind caracteristici ale învățătorului modern:

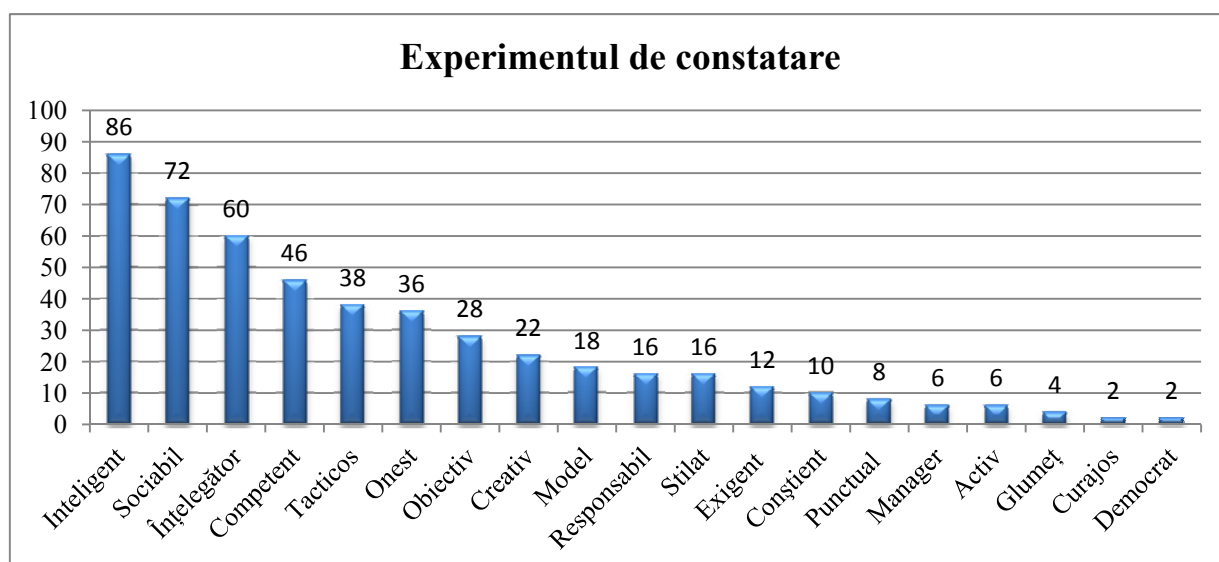


Figura 3.3. Caracteristici ale învățătorului modern

E de menționat faptul că, în topul caracteristicilor, studenții situează inteligența, competența, onestitatea, receptivitatea, creativitatea, tactul, obiectivitatea, conștiința profesională, responsabilitatea etc. Se atestă subiectivitatea în răspunsuri, menționând calitățile care reies din conștientul necesității de student și nu în dependență de cerințele societății și a activităților învățătorului, spre exemplu: „înțelegător, obiectiv, amabil, prietenos”.

Astfel, se desprinde *profilul învățătorului contemporan* care înglobează calități personale, competență profesională, aparențe și poziție socială.

La itemul *Expune 3 aspecte privind rolul practicii în formarea profesională*, au răspuns toți 102 studenți. În dependență de obiectivele practicii pe domenii: cognitiv, formativ și afectiv/integrare, s-au analizat răspunsurile respondenților.

În cheia *domeniului cognitiv*, specificând că au cunoscut multe de la învățătorul-mentor, metodist și chiar de la elevi, au răspuns:

× 14 studenți din 102 sau 13,72 % care susțin că „PP aprofundează cunoștințele teoretice, permite asimilarea lor mai rapidă, mai eficientă, contribuie la cunoașterea mai profundă a elevilor; cunoaștem noi metode de lucru cu copiii, cum să organizăm elevii în timpul liber; am învățat că trebuie să frecventăm regulat lecțiile și să învățăm sistematic; acumulezi cunoștințe în domeniul dat, înveți să vorbești corect”.

În dimensiunea *domeniului psihomotor* sau formativ au răspuns:

× 44 de studenți din 102 sau 43,31% care consideră că PP contribuie la formarea/dezvoltarea profesională, la formarea de deprinderi și priceperi, capătă experiențe. Secvențe: „Înțelegem mai bine, cum trebuie să fie desfășurată o lecție în clasele primare; putem lua un exemplu demn de urmat; căpătăm experiență; ne formăm abilități de predare; învățăm să iubim copiii și să-i înțelegem; conștientizăm punerea în practică a teoriei; ne formează unele deprinderi de predare.

× Pe 14 studenți practica i-a motivat să învețe.

× 18 studenți din 102 sau 17,64% văd rolul practicii pedagogice în faptul că oferă posibilitatea de a aplica/valorifica cunoștințele teoretice în practică, menționând că: „*este prima treaptă de aplicare a cunoștințelor; ca o necesitate de exersare; ca o necesitate de a aplica teoria în practică*”, adică un mediu favorabil pentru aplicarea teoriei în practică și mai puțin ca mediu pentru autoevaluare, autorealizare; 6 studenți consideră practica ca „o valorificare”, fapt ce denotă recunoașterea lacunelor și formarea imaginii de sine, prin evaluarea cunoștințelor în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți, adică conștientizarea propriei valori.

× 22 de studenți din 102 sau 21,56 % consideră că contribuie la formarea lor ca personalitate, conștientizează valorile umane. Secvențe de răspunsuri: *la propria educație, să mă integrez/descurc în viață; îmi asigură viitor decent, să învingem frica, ne organizează, să fiu responsabilă, că trebuie să înveți permanent, să nu absentezi, să înveți cu dăruire, să învățăm ca să avem capacități*. Deci, practica provoacă interesul față de carte, îi motivează să învețe, contribuie la formarea lor ca personalitate mai responsabilă de propria formare, la conștientizarea valorilor.

× 3 studenți din 102 sau 3,32 % au răspunsuri evazive „*viitor decent, e de ajutor*”.

Analizând răspunsurile celor 102 studenți, privind *rolul practicii* în formarea profesională, s-a confirmat importanța majoră a stagiilor de practică pedagogică atât în formarea competenței profesionale, cât și în formarea ca personalitate, atât de necesare pentru integrare în activitate și în viață. PP îi face să conștientizeze responsabilitatea lor în formarea elevului, necesitatea cunoștințelor și capacităților în realizarea cu succes a activității educaționale, astfel, motivându-i să învețe. PP are rolul de a-l ajuta pe studentul-practicant să conștientizeze succesele realizate pe parcursul stagiului de practică sau, dimpotrivă, dificultățile întâmpinate în diferite împrejurări. Înțelegerea procesului interior de satisfacere a trebuințelor este fundamentală pentru evoluția lor. Imaginea de sine le influențează comportamentele, de aceea este important să se perceapă cât mai corect, să-și dezvolte convingeri realiste despre ei înșiși. Aici practicii îi revine rolul principal prin mediul favorabil, în acest sens. Performanțele profesionale, asumarea unor responsabilități în acord cu resursele proprii indică o imagine de sine pozitivă, factor important în formarea și realizarea personalității și invers.

În contextul celor relatate în capitolul dat, am determinat factorii frenatori în formarea profesională inițială în tabel (Anexa 18).

În concluzie, diagnosticarea competenței profesionale ale învățătorului în procesul de formare inițială relevă, la nivel perceptiv, un context pedagogic apreciat superficial și adeseori neconștientizat din variate perspective.

3.2. Demers de formare inițială a competenței profesionale a învățătorului

În temeiul celor constatate în cadrul experimentului ne-am propus să efectuăm etapa de formare, având ca *scop* implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de reconceptualizare FPI a învățătorului* (MPRFPI) în cadrul practicii de absolvire, la anul IV, care s-a desfășurat în perioada februarie-martie 2013, timp de 6 săptămâni, în 5 școli de aplicație din oraș, unde au fost implicați 51 de studenți-practicanți (50 % din cei implicați în EC).

În acest context, s-au stabilit obiectivele etapei de formare, în temeiul rezultatelor etapei de constatare.

Obiectivele etapei de formare: elaborarea programului de activitate pe perioada de formare; elaborarea grilei de analiză a lecției; consilierea studenților-practicanți privind proiectarea didactică și desfășurarea lecției; aplicarea chestionarului de autoapreciere la cei 51 de studenți-practicanți care constituie grupul de formare la finele practicii, în scopul validării rezultatelor formării; aplicarea chestionarului de apreciere a studentului-practicant, la un eșantion de învățători-mentori (29 de persoane, ceea ce constituie mai mult de 50%) ai practicanților din grupul de formare, în scopul validării rezultatelor formării; aplicarea chestionarului de formare la cei 51 de studenți-practicanți care constituie grupul de formare, în scopul constatării nivelului de creștere a CP în rezultatul formării; analiza datelor obținute la experimentul de formare; analiza cantitativă și calitativă a analizelor efectuate practicanților și elaborarea concluziilor.

În scopul realizării obiectivelor de cercetare, prin practica de absolvire, s-a elaborat programul de activitate pe perioada de formare, ținând cont de funcțiile pedagogice, pe care obiectivele le au în proiectarea, monitorizarea și evaluarea proceselor de instruire: *funcția de orientare axiologică, funcția de anticipare a rezultatelor procesului educațional, de evaluare a rezultatelor și de reglare a procesului instructiv-educativ*, în raport cu rezultatele obținute [59, p.125-126].

Conținutul programului de lucru:

- × Organizarea activităților de consiliere.
- × Ședințe de consiliere individuală a studentului-practicant.
- × Participarea la Conferința inițială și de totalizare a practicii de absolvire.
- × Perfectarea agendei practicanțului.
- × Analiza lecțiilor desfășurate de practicanți.
- × Analiza lecțiilor exercitată de practicanți.
- × Autoanaliza lecțiilor.
- × Analiza documentației școlare.
- × Verificarea proiectelor didactice elaborate de practicanți.
- × Elaborarea portofoliului de consiliere a practicanțului.

Instrumentele de formare pe parcursul practicii de stat: consilierea practicanților, atelierul, studiul de caz, problematizarea, asistența la ore și analiza lor, autoanaliza, completarea agendei de evaluare a practicantului, verificarea și analiza proiectelor didactice, verificarea și analiza documentelor școlare, portofoliul de consiliere, aplicarea chestionarului, efectuarea sondajului, convorbiri cu mentorii, metodiștii, educabilii, părinții acestora.

Etapa de formare s-a realizat în baza MPRFPI, axându-ne pe principiile didactice: *principiul centrării pe cel ce învață, principiul libertății în acțiune, principiul legării teoriei de practică, principiul standardelor de performanță, principiul perspectivei contextuale, principiul constructivismului, principiul experiențialității, principiul mentoring-ului și coaching-ului, principiul autoevaluării, principiul efectului placebo, principiul feedbackului, principiul motivației* etc.

Conținutul *Portofoliului de consiliere* privind proiectarea didactică include: proiecte didactice-model, materiale informative, experiențe pedagogice de succes, cerințe față de pregătirea materialelor didactice, scheme/tabele privind corelarea metodelor cu etapele și tipul lecției, variate metode de lucru centrate pe elev în ciclul primar, fișe de analiză a lecției, grile de monitorizare.

Considerăm că un instrument util în prevenirea și depășirea dificultăților care pot apărea în cadrul practicii, este propunerea unor „rețete” care includ în sine un set de modalități posibile de prevenire, cu genericul „*A gândi și acționa optimist*”. Spre exemplu:

- × În orice activitate pot apărea probleme, deci și în activitatea educațională.
- × Dacă apare o problemă, obligatoriu trebuie să căutăm un răspuns prin căutarea în literatura de specialitate, valorificând propria experiență, utilizând metodele *studiului de caz* sau *diagrama cauză-efect*, analiza SWOT etc., colaborând cu mentorii, metodiștii, elevii, directorul, preotul, medicul din instituție etc., conlucrând cu părinții, meditănd cu colegii. Orice problemă are o soluție sau și mai multe.
- × Orice problemă rezolvată „te crește” în ochii proprii și a celor din jur.
- × În spatele unui succes mare stă eșecul depășit prin efort.
- × Descoperă la timp situațiile dificile, pentru a evita agravarea lor.
- × Alege soluția cea mai oportună din perspectiva intereselor elevilor.
- × Elevul este centrul/axa în jurul căruia se grupează toate activitățile educaționale.
- × Gândește calm, cu stăpânire de sine, în situații critice, stăpânirea emoțiilor denotă nivelul de inteligență.
- × Informează-te mereu, căci omul bine informat e puternic.

× Evită rutina, căci, după spusele lui Ioan Drăgan „*Dascălul rutinar este totdeauna satisfăcut de activitatea sa, iar când întâlnește fenomene neobișnuite, rămâne în faza mirării pasive*” [Apud 169].

× Interes sporit față de tot ce-i nou, căci „*Adevăratul învățător e omul ce crește din nou, cu fiecare generație de copii pe care îi educă. Cei ce nu se pot coborî de pe înălțimile pe care s-au urcat, pier acolo. Și cei morți nu mai pot fi educatori celor vii.*”, afirmă G.Allport [3].

× Construiește relații de parteneriat între tine și elev.

× Rețineți afirmația lui William Arthur Ward: „*Profesorul mediocru vorbește. Un profesor bun explică. Profesorul superior demonstrează. Profesorul mareț inspiră*”.

În temeiul rezultatelor experimentului de constatare și în scopul formării și determinării nivelului de creștere a viitorului specialist, am elaborat *fișa de analiză pedagogică a lecției* axându-ne pe compartimentele: *proiectarea lecției, organizarea și desfășurarea lecției, autoevaluarea, cunoașterea și aplicarea curriculumului* (Anexa 12).

Proiectarea pedagogică reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivel general, specific/intermediar și concret/operational, conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației, după S.Cristea [58, p.385]. Competența de elaborare a proiectului didactic a fost evaluată/dezvoltată în conceptul cercetătorilor S.Cristea [58], I.Achiri [2] care susțin „realizarea activității de proiectare pedagogică presupune valorificarea deplină a caracterului său: **global** (privind corelația obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), **optim** (privind calitatea raporturilor principii-obiective – conținuturi - strategii de predare – învățare – evaluare – resurse/materiale umane-informaționale – particularități ale mediului extern), **strategic** (vizează anticipare inovatoare a rezultatelor în termenii raportului managerial „intrare” – „ieșire”). I.Cerghit propune un model tridimensional al coordonatelor lecției: **funcțională** (orice lecție presupune un scop și obiective bine determinate), **structurală** (orice lecție angajează resurse umane, materiale și de conținut) și **operațională** (lecția presupune selectarea mijloacelor didactice adecvate de realizare)[41, p.41]. În context constructivist, amintim că proiectarea vizează *centrarea pe valorificarea potențialului axiologic al celui ce învață, în rol de subiect, care își construiește cunoștințele în cadrul propriei sale activități*; obiectul manevrat în cursul acestei activități este propria sa cunoaștere.

Evaluarea/monitorizarea proiectării didactice a inclus **criteriile**: *calitatea proiectului de lecție din punct de vedere științific, corectitudinea formulării obiectivelor operaționale, corelația între obiective, conținuturi, strategii de predare-învățare-evaluare-resurse* (Anexa 9). Practicantul responsabil pentru activitatea pe care o desfășoară trebuie să accepte că prin proiectare activitatea sa dobândește eficiență, siguranță, rigurozitate. În același timp, a avea proiect nu este suficient, pentru ca acțiunea însăși să fie încununată de succes. Proiectul didactic

este instrumentul care-i servește practicantului în realizarea scopului educațional care sprijină direct acțiunea pe care o anticipează dintr-o perspectivă cât mai completă și cu privire la un grup concret de elevi. Acțiunea de proiectare didactică nu mai reprezintă azi un demers tradițional în care să se gestioneze timpul și etapele de predare-învățare-evaluare. Ea reprezintă un demers personalizat, constructiv care presupune elaborarea de instrumente didactice de interpretare personală a programei școlare, în funcție de contextul educațional. Considerăm că acțiunile de proiectare didactică nu se suprapun cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Proiectarea didactică se realizează într-o manieră flexibilă care să-i ofere practicantului posibilitatea de adaptare a demersului didactic la caracteristicile situației educaționale și la condițiile concrete de instruire.

Pe parcursul perioadei de formare s-a asistat la 74 de lecții și s-a verificat 96 de proiecte didactice, la diferite discipline școlare din învățământul primar, pentru a determina corectitudinea proiectării în conformitate cu criteriile stabilite, menționate mai sus.

În temeiul rezultatelor experimentului de constatare (nu concep integral noțiunea de competență, nici finalitățile educaționale), s-a stabilit criteriul *corectitudinea formulării obiectivelor operaționale*. În cadrul verificării proiectelor didactice ne-am propus să răspundem la întrebările: *Obiectivele operaționale sunt formulate corect științific și în termeni de performanță? Se pune accentul pe domeniul formativ? Strategiile didactice se corelează cu obiectivele stabilite, conținutul și potențialul elevilor?*

Proiectarea didactică s-a analizat înainte de predarea ei, nu doar pentru constatarea unor schimbări pe plan profesional ale practicantului, ci a componentelor care pot provoca situații nedorite și preîntâmpinarea acestor fenomene în starea lor incipientă, până ca situația să devină critică, ireversibilă.

În temeiul verificării proiectelor didactice, la acest capitol, punctele slabe sunt: formularea incorectă a obiectivelor operaționale, și anume a) se utilizează verbe vagi „*a observa, a înțelege, a asimila, a-și însuși, a-și dezvolta*”, b) nu se indică condițiile de realizare/situația, de exemplu „*în baza textului, desenului, imaginii*” sau criteriile de performanță „*cel puțin 5 substantive, 3-4 însușiri, 2 asemănări și 2 deosebiri dintre, în maxim 5 minute*” sau sunt identice cu situația de învățare: *să rezolve problema cu 2 operații, să alcătuiască propoziții, să construiască o compunere după imagine, să descrie veverița* sau c) obiectivele evazive, nu sunt operaționale prin generalitatea lor, lasă actul educativ în nesiguranță, imprecizie, ambiguitate, încât aceste obiective nu sprijină un demers didactic precis clarificat și riguros controlat, de exemplu: *să determine motto-ul de pe tablă, să participe activ în cadrul lecției*.

Privind formularea corectă a obiectivelor operaționale consilierea practicanților s-a desfășurat în cheia conceptelor cercetătorilor B.S.Bloom, R.Mager, R.Gagne, prin metoda

algoritmizării, care constă în succesiunea logică a întrebărilor la care trebuie să răspundă un obiectiv: *cine?* (elevul, grupul de elevi, clasa), *ce să facă?* (să reproducă, să aplice, să argumenteze), *în ce condiții?*, *unde?*, *când?* (la sfârșitul activității, în baza textului dat, oral, în grup, independent), *cât?*, *cât de bine?* (cel puțin 3 substantive, 2 asemănări, va rezolva corect 3 exerciții din 4 în maxim 10 minute). Pentru fixare de cunoștințe și realizare de feed-back în baza unui model de obiectiv operațional *la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: să identifice oral, din textul dat, 4-6 substantive proprii*”, prin conversație determinăm, într-un mod logic sau alogic, *subiectul* la care se referă obiectivul dat – elevul, *performanța nouă* – substantive proprii, *situația de învățare* – să identifice oral, din textul dat, *nivelul standard al performanței așteptate* – nivelul minim – 4, nivelul maxim – 6 [61].

Concluzionăm că obiectivele operaționale ale lecției trebuie să fie astfel definite încât să permită identificarea de comportamente vizibile, concrete, să permită măsurarea precisă a așteptărilor noastre la nivel cognitiv, psihomotor și afectiv, accentuând dominantă formativă a lecției. Coraportul obiectivelor și domeniului să fie, de exemplu, 1-2 obiective – la domeniul cognitiv, 2-4 – la domeniul psihomotor și 1-2 – la domeniul afectiv.

În temeiul faptului că în cadrul experimentului de constatare respondenții nu văd clar, nu conștientizează avantajele strategiilor didactice interactive în formarea de competențe, am aplicat metoda *Sinelg*, propunând un text științific despre *avantajele metodelor interactive*, pentru a bifa pe marginea textului prin „v” ceea ce știe, prin „-” ceea ce diferă de ceea ce știa sau credea că știe, prin „+” ceea ce este nou pentru el și prin „?” ceea ce pare confuz și reclamă o documentare suplimentară sau nu cunosc. Astfel, se comentau individual toate aspectele confuze și necunoscute.

În cadrul unui atelier practic am decurs procesul de formare a performanței școlare /competenței la elevi cu 9 practicanți din cei 51 din grupul de formare, care întâmpinau dificultăți la corelarea conținuturilor cu strategia didactică și potențialul elevilor. Modelul a fost construit în cheia paradigmei socioconstructiviste și interactive, propusă de M. Bocoș [14] și menționată de noi în lucrare. În rol de conducător al activității, practicanții divizați în trei grupe, sunt încurajați să își exprime /prezinte integral punctul de vedere la problema abordată, să participe activ la realizarea sarcinii:

Axându-ne pe curriculumul la clasele I-IV la compartimentul *competenței de comunicare* la clasa a IV-a (pentru claritate pot alege un element concret) se propune a completa componentele tabelului, după cum urmează: *activitatea învățătorului, instrumente de învățare constructivistă și indicatorii de performanță* la nivel de predare-învățare-evaluare, pentru a parcurge procesul de formare la elevi a competenței de comunicare [62].

Materiale didactice utilizate: curriculum la clasele I-IV, standarde de performanță ale elevului din ciclul primar, manuale pentru clasa a IV-a, ghiduri metodologice pentru clasele primare.

După activitate s-au analizat, s-au completat, s-au argumentat realizările și am luat decizii de comun acord privind activitatea învățătorului în utilizarea instrumentelor cognitiv-constructiviste în procesul de formare a performanțelor școlare. Astfel, realizând *un proiect-schiță* care poate fi util studentului-practicant în elaborarea proiectelor didactice, la capitolul corelarea obiectivelor – conținuturilor și strategiilor didactice (Anexa 23).

Făcând o sinteză a modelului tradițional de predare cu cel constructivist, deducem că, în cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul constructivist are prilejul să-și afirme și să-și exercite evantaiul larg de roluri și competențe în diverse situații de instruire. Predarea și învățarea formează un întreg, fără delimitare strictă observabilă dintre ele. 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. O proiectare didactică rațională e necesar să fie adaptată la contextul de instruire și centrată pe cel ce învață, învățătorul fiind preocupat de funcționalitatea celor studiate, de corelarea conținuturilor cu tehnologiile didactice moderne și noile tehnologii informaționale, în contextul lui K.Both: „*Ce aud uit. Ce aud și văd îmi amintesc puțin. Ce aud, văd, și întreb sau discut cu cineva, încep să înțeleg. Ce aud, văd, discut și fac, însușesc și deprind. Ce redau altcuiva, învăț cu adevărat. Ceea ce pun în practică, mă transformă*”. Numai așa o proiectare didactică devine destul de relevantă și fezabilă [123].

Faptul că din cele 96 de proiecte didactice analizate, numai 11 au fost proiectate tradițional, iar proiectarea celor 85 de lecții s-a elaborat în cadrul E.R.R.E, denotă acceptarea cadrului organizațional al lecției în cheia postmodernistă. În proiectarea dată se respectă etapele: *evocarea, realizarea sensului, reflecția și extensia*. De exemplu, modelul demersului didactic este prezentat în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Modelul demersului didactic

Etapele lecției	Obiective operaționale	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului	Timp alocat	Strategia didactică	Evaluarea
Evocarea						
Realizarea sensului						
Reflecția						
Extensia						

În scopul monitorizării elaborării proiectelor didactice de către practicanți, am elaborat grila de monitorizare a proiectelor didactice (Anexa 9). În fine, 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. Datele constatate privind rezultatele verificării proiectelor didactice le-am reflectat în Anexa 20.

După cum vedem, la criteriul *Calitatea proiectului de lecție* – 59 din 96 sau 61,5% de proiecte didactice ale 41 de practicanți corespund, în esență, cerințelor curriculare, 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 au fost apreciate cu calificativul „foarte bine”. Dacă luăm, în ansamblu, deci 87,5 % de proiecte corespund calificativelor „bine” și „foarte bine”. Dacă luăm, în comparație cu alt criteriu, corectitudinea formulării obiectivelor, vedem o dinamică în formarea lor profesională, deoarece depistăm tot mai puține erori 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 ale 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 Figura 3.4. prezentăm rezultatele practicanților, la capitolul *proiectarea didactică*.

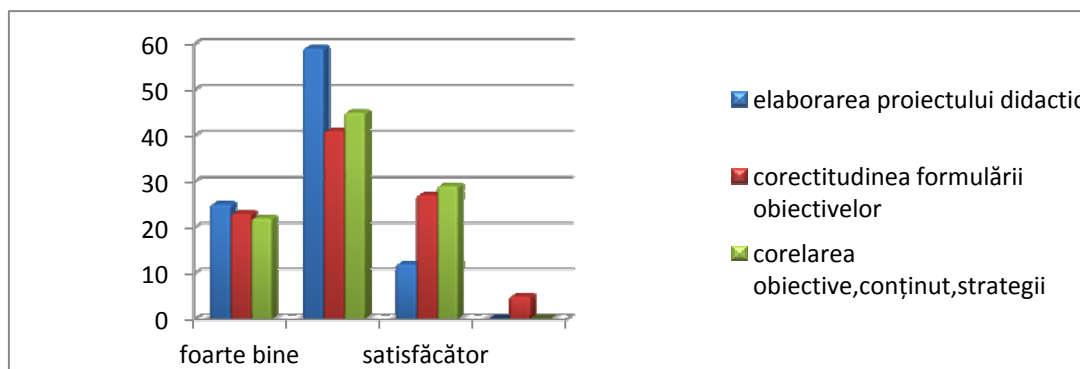


Figura 3.4. Rezultatele practicanților privind proiectarea didactică în diagramă

Proiectul didactic devine credibil și pentru cel care-l concepe și pentru elevi-beneficiari, în măsura în care practicantul îi va da viață, va putea formula suficiente detalii concrete, elemente acționale care să facă posibilă intenția ca atare. În acest sens și în creșterea nivelului de performanță privind rolul învățătorului în formarea elevului, care este văzut vag de respondenți în experimentul de constatare, ne-am propus la compartimentul *de organizare și desfășurare a lecției* să monitorizăm următoarele aspecte: motivarea elevilor, conținutul științific, accesibilitatea conținuturilor, utilizarea adecvată a strategiilor de predare-învățare-evaluare, formelor de activitate, integrarea mijloacelor de învățământ, utilizarea strategiilor centrate pe

elev, strategiilor de individualizare și diferențiere, caracterul aplicativ al lecției, caracterul intra și interdisciplinar, valențe educative, realizarea conexiunii inverse (Anexa 10).

În contextul filozofiei, precum menționează N.Silistraru, „știința contemporană nu reprezintă cunoștințe în sine, ci activitatea societății consacrată producerii de cunoștințe” și faptului că în rezolvarea situațiilor noi facem apel la un ansamblu de aptitudini intelectuale și abilități de grad înalt „la structuri mentale de ordin superior”, la o multitudine de potențialități sau de tipuri de inteligență, de la cea logico-matematică, lingvistică, spațială, până la cea muzicală și cinetică, interpersonală și intrapersonală implicate în atât de multe domenii” [163, p.8], scoatem în evidență megacompetența de a învăța să înveți în formarea de competențe.

Cunoașterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme, adică *o cunoaștere orientată spre individ, o cunoaștere care pornește de la individ și se reîntoarce spre individ, ca, prin efect cumulativ și restructurări continue, să se avanseze, pe o spirală a modelării profilului spiritual al personalității acestuia* [163]. Didactica interactivă și principiile care asigură interactivitatea eficientizează procesul cunoașterii elevului. Amintim spusese cercetătorului I.O.Pânișoară, privitor la „pilonii solizi” pe care se fundamentează demersul didactic, principiile (legi de bază) care asigură succesul [137, p.9].

În acest sens, ne-am propus familiarizarea practicanților cu unele principii axate pe valorificarea celui care învață, pe cunoaștere: *principiul accesibilității și individualizării învățării, principiul continuității și sistematizării; principiul intuiției dintre logic și intuitiv; principiul legării teoriei cu practica, principiul însușirii temeinice a cunoștințelor; principiul motivației, principiul feedbackului* etc. Familiarizarea practicanților cu aceste principii s-a realizat prin metode: lectura explicativă, cercetarea directă, diagrama cauză-efect, studiul de caz, analiza SWOT privind avantajele și dezavantajele principiilor date. Important este, în acest context, construirea unui *stil axat pe trebuința de înnoire continuă a propriei cunoașteri printr-un efort personal neîncetat*. „Un efort de apreciat, fără îndoială, care deschide perspectiva dezvoltării *aptitudinii de a învăța singur, de instruire autonomă, independentă*” [163, p.6-20]. Spre exemplu, după lectura fișei propuse care conține principiile nominalizate, se propune completarea *diagramei cauză-efect* a unui principiu la alegere, motivând alegerea.

În vederea monitorizării compartimentului *de organizare și desfășurare a lecției* de către practicant și a *comportamentului lui*, s-au asistat 74 de lecții. Din ele – 65 de lecții au fost proiectate și desfășurate în cadrul E.R.R.E.

În cadrul primei etape de *evocare* practicanții realizează mai multe activități cognitive importante. Elevii claselor primare fiind antrenați activ în activități de actualizare a cunoștințelor anterioare, de corelare, de inițiere, de reflectare asupra subiectului pe care e necesar să-l descopere până în detalii în cadrul etapei a II-a. Elevii sunt stimulați către activitate, se creează

un climat favorabil procesului de învățare, în care ei urmează să-și conștientizeze propria gândire. O dibăcie în motivare a elevilor către activitate și captarea atenției elevilor au demonstrat practicantele Guler F., Mârzenco M., Cebotari M., Patrașcu M., Cojocaru A. ș.a., utilizând variate metode și tehnici tradiționale și moderne, cum ar fi: careul de cuvinte, comentarea afirmației, ghicitori, metoda RAI, metoda Asocieri libere, jocul didactic, prezența unui „oaspete din povești” etc.

În cadrul celei de a doua etape a cadrului ERRE de *Realizare a sensului* – practicantul include elevul nemijlocit în contact cu noile informații, sub diverse forme: lectura/audierea unui text, ascultarea unui discurs, examinarea unor obiecte, lucruri, fenomene, efectuarea unor lucrări de artă, a unui experiment, vizionarea unui filmuleț. La faza respectivă, practicantul ghidează învățarea, implică activ elevul în procesul de învățare, prin metode interactive. Spre exemplu, la clasa a IV-a, practicanța Guler F., la disciplina Științe utilizează metoda „Sinelg”, un instrument util și eficient pentru că permite elevilor să urmărească în mod activ înțelegerea a ceea ce citesc; la matematică – exercițiul, analiza comparativă, careul matematic. La această etapă, important e că se menține implicarea activă și interesul elevilor, se susțin eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Sarcinile propuse poartă un caracter formativ, centrate pe elev care, la rândul lor, devin subiecți activi ai învățării. Spre exemplu, la Limba română, în clasa a III-ea, la subiectul „Oameni celebri – modele de urmat”, se propune de către practicanța Mârzenco M., la etapa de evocare, o activitate cu denumirea „Votăm în clasă”, completând astfel naurașul „Târgul de idei”. Sarcina : *Pe naurașul propus scrie:*

Numele celui mai cunoscut elev din clasa ta;

Numele celui mai cunoscut om din școală;

Numele celui mai cunoscut om din țară;

Numele celui mai cunoscut interpret;

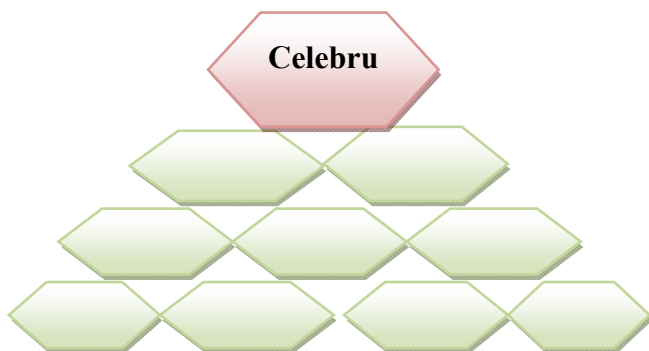
Numele celui mai cunoscut personaj din povești.

Elevul, fiind pus să realizeze sarcina dată, căuta răspunsuri, căută alternative la atitudini deja fixate, adoptă o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și analizează logic argumentele celorlalți. Ei își fac notițe, învață noțiunea de „celebru”, revin asupra întrebărilor care prezintă interes, pun întrebări, solicită explicații, compară, concluzionează despre calitățile, valorile personalităților, decid cine merită calificativul „cel mai cunoscut”. Deci practicantul nu numai formează performanțe elevului de analiză, de comparare, de gândire logică și critică, de expunere argumentată, prin propriul efort, dar și, ce este foarte important, menține implicarea activă și interesul elevilor pe tot parcursul activității.

Pentru eficientizarea procesului de cunoaștere și învățare, pentru a organiza o cunoaștere cât mai atractivă, prin metoda *interviului și jocului de rol*, practicantul aduce elevilor noi

informații despre personalități din țara noastră. Se propune sarcina: *vom sta la sfat cu* Mihai Eminescu, Grigore Vieru și alții. Un elev este în rolul lui Mihai Eminescu, iar alt elev este în rol de jurnalist. Elevii sunt stimulați către activitate, se creează un climat favorabil procesului de învățare, în care ei urmează să-și conștientizeze propria gândire.

Pentru consolidarea temei se propune sarcina: de a structura informațiile-cheie audiate în schema propusă (asemănătoare cinquainului):



Elevii își manifestă creativitatea, sintetizează toate informațiile noi achiziționate și le structurează logic. În fine, metodele date contribuie la formarea și dezvoltarea unor capacități funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare și utilizare în practică a cunoștințelor; formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă; formarea și dezvoltarea competenței de comunicare; dezvoltarea stimei de sine.

Acest rezultat care capătă formă de „cunoștințe” reintră, mai departe, ca materie primă într-un „proces de producție de noi cunoștințe.” Și, mereu așa, acestea sunt antrenate din nou în activități într-un ciclu practic nelimitat de „producție” științifică. Prin urmare, *știința contemporană* nu mai reprezintă doar *niște cunoștințe în sine*, ci este un *ansamblu continuu restructurat, o producție de cunoștințe*; este ceva care se elaborează fără încetare; este un veșnic „*antrenament al gândirii*”, o activitate de căutare permanentă, o luptă necontenită cu ceea ce încă nu este cunoscut; *este un proces de creație de noi cunoștințe și o metodă de obținere a acestora*. Cunoștințele apar și se dezvoltă pe calea „obiectivării” funcțiilor de gândire ale activității umane în concepte, idei, teorii, legi, principii etc. [163], Astfel, cunoștințele cognitive devin cunoștințe funcționale, instrumente de cunoaștere și transformare continuă a realității.

La etapa de reflecție, accentul se pune pe consolidarea cunoștințelor noi, restructurarea lor în cadrul realizării conexiunii inverse, pentru a evalua cele învățate, prin sarcini de tipul: scrie un mesaj din 5 enunțuri lui M.Eminescu, dacă l-ai întâlni pe Gr.Vieru, ce întrebări îi vei pune. La clasa a IV-a, la Limbă română, la textul „Buzunarele”, de I.Druță, se propune să completeze *harta conceptuală*: titlul, autorul, personajele, ce era în buzunare, mesajul. Elevii sunt puși în situații de a-și exprima prin propriile cuvinte ideile și informațiile asimilate, fapt care asigură înțelegerea temeinică, dezvoltă capacitatea de comunicare, generând un schimb sănătos de idei

între elevi, și a prezenta diverse scheme. Astfel, se stimulează participarea tuturor elevilor la activitate; se stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt; se stimulează atenția, capacitatea de exprimare, se dezvoltă gândirea cu operațiile ei, analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea.

O atenție deosebită în organizarea procesului de învățare se acordă dezvoltării capacității exploratorii, a capacității de a identifica și rezolva probleme, aptitudinii de a conștientiza/analiza esența problemei, în scopul de a găsi soluții optime, de a găsi mijloacele adecvate de dezvoltare a capacității creative și, firește, a dezvoltării critice. În acest context, practicantul favorizează o învățare axată pe probleme, deduse din situațiile trăite, apărute în practică, autentice. În cadrul extensiei practicantul propune elevilor o situație-problemă autentică: *să se expună, în 4-5 enunțuri, ce ar scoate pentru familia sa, dacă ar avea un buzunar în care există orice, care provoca un asalt de idei, astfel formându-le deprinderi de analiză și soluționare de probleme, cât și atitudini. Astfel, „metodele și tehnicile interactive de evaluare au multiple valențe formative, fiind ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate”* [15].

În concluzie, menționăm că proiectarea activității educaționale în cadrul de învățare și gândire E.R.R.E. oferă un context pentru a prezenta experiențele de învățare și a-i susține pe elevi în procesul educațional, permite să activeze gândirea critică a elevilor, să stabilească scopuri pentru învățare; să ofere material bogat pentru discuție; să-i motiveze pe elevi; să-i implice activ în procesul de învățare; să stimuleze schimbarea lor, să stimuleze reflecția; să-i ajute pe elevi să-și formuleze propriile întrebări; să coopereze în soluționarea problemelor; să faciliteze gândirea critică etc., astfel, formând competențele școlare la elevii ciclului primar. Unele secvențe de analiză a lecțiilor din agenda practicanților „Practicantul evidențiază cuvintele și expresiile neînțelese de elevi și le explică, le înlocuiește cu cuvinte cunoscute, sinonime, antonime. Deseori subiectele mai dificile pentru elevi se explică cu ajutorul exemplelor vii și al analogiilor. În cadrul lecțiilor, se valorifică competența de comunicare și se evidențiază cele 4 deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, lectura și scrierea. În comunicarea cu elevii, practicantul susține și încurajează elevii, tolerează opiniile, nu-și permite să rostească la adresa lor cuvinte jignitoare. În relațiile cu elevii, manifestă empatie, tact pedagogic, dispune de ținută a unui cadru didactic.”

Pe parcursul lecțiilor de către practicanți s-au utilizat variate mijloace de învățământ atât standardizate: hărți, tabele, planșe, scheme, imagini, cât și confecționate de practicant, mijloace care cuprind mesajul didactic: obiecte naturale, simboluri de litere și cifre, ierbare, tablouri, fișe de lucru și cele care facilitează transmiterea mesajului didactic ca: acordeonul, aparatele sportive. Deseori s-au utilizat mijloace tehnice audio-vizuale: casetofonul, calculatorul, telefonul

mobil. Utilizarea mijloacelor tehnice au contribuit la sensibilizarea elevilor, în vederea desfășurării activității didactice, la perceperea noului conținut de către elevi, la o comunicare deschisă, la transmiterea, demonstrarea/ilustrarea noului conținut și la aplicarea/exersarea noilor cunoștințe. Utilizarea lor a fost adecvată conținuturilor și particularităților de vârstă. Majoritatea practicanților se exprimă liber, coerent și sunt interesați să cultive la elevi exprimarea corectă, fluentă, expresivă. Limbajul utilizat de practicant este corect și clar.

Activitățile educaționale de predare activizată și de stimulare a potențialului creativ al elevilor, utilizate de către practicanți, se înscriu în dezideratele pedagogiei postmoderniste, de cooperare și de reflecție asupra învățării, dezvoltă metacogniția. Metodologia interactivă creează interrelația de învățare care se stabilește atât între practicant și elev, cât și între practicant-mentor, practicant-practicant. Munca creativă și activă a practicantului are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de reconstruire a ideilor, de regândire a gândirii, *metacogniția*. Practicantul reflectă asupra propriei identități, ca subiect al învățării, ca specialist, practicant, efectuând analize de nevoi și așteptări educaționale proprii intereselor sale, în concordanță cu particularitățile și posibilitățile cognitive, practice și de efort intelectual și fizic.

Rezultatele celor 74 de ore asistate la studenții-practicanți, la compartimentul *organizarea și desfășurarea lecțiilor*, care reflectă creșterea nivelului de formare a CP a lor, sunt reflectate în Anexa 19. Datele relevă că mai mult de 50 % de practicanți manifestă abilități profesionale bine formate la utilizarea adecvată a strategiilor de predare-învățare-evaluare, la integrarea materialelor didactice și a noilor tehnologii comunicaționale a computerului, casetofonului. În mai mult de 50% de lecții se utilizează strategii didactice centrate pe elev, dominant fiind caracterul formativ, aspectul educativ al lecției.

Mai este loc de bine în formarea capacităților studenților-practicanți în mobilizarea și încadrarea în activitate a tuturor elevilor, în motivarea elevilor, în utilizarea rațională a timpului lecției (nu se încadrau în timp și se omitea reflecția sau se dădea tema pentru acasă după sunet) în realizarea inter-intradisciplinară, în realizarea feedbackului mai variat și creativ (predomină conversația frontală), în aprecierea și notarea obiectivă a elevilor.

În ședințele de consiliere individuală a practicantului, în baza lecției prezentate, se provoacă la discuție, prin a răspunde la întrebări, a rezolva situații-problemă de tipul: *Ce ți-a reușit cel mai bine? Ce ai schimba în proiectare, după realizare? Ce etapă a lecției a decurs anevoios? De ce? Ce performanțe ai format astăzi la elevi? De ce ai utilizat metoda dată? În ce măsură ai realizat obiectivele operaționale? Ce este mai dificil pentru tine în organizarea elevilor? Ce ar fi bine să întreprinzi, pentru a menține disciplina în clasă pe tot parcursul orei?*

În scopul de a dezvolta competența praxiologică celor 51 de practicanți din grupul de formare, prin *problematizare* și oferire de modele/bune practici privind elaborarea de sarcini de

învățare într-un mod mai atractiv, se propune, de exemplu: *Cum să organizeze lecția mai atractivă, pentru a motiva elevii și a-i activa pe tot parcursul lecției?*

Cei 51 de practicanți din cadrul experimentului de formare au răspuns: „prin variate metode, forme de lucru, prin joc, surprize, prin felul nostru de a fi” etc. Suntem de acord, în esență, dar răspunsurile la general „prin metode sau forme” – nu ne-au satisfăcut, deoarece nu definesc concret care anume metode și forme.

Un model alternativ propus practicanților, conceput de Lakhani și preluat de I.O.Pânișoară, ca soluție la problema dată, poate fi *Modelul mitului*, care constă în ideea construirii unei povești în jurul fiecărui mesaj transmis, pentru a crește gradul de atractivitate. Respectivul model are următoarele componente: 1. *Cârligul* (elementul șocant, elemente-surpriză) cu care „agățăm” atenția elevilor, dar să fie gândit din perspectiva elevului și nu a învățătorului. Ca moment al lecției „cârligul” ar fi captarea atenției, care asigură motivarea, mobilizarea, provocarea elevilor la activitate și creșterea atractivității mesajelor transmise. 2. *Conflictul* – momentul antagonic, care prevede existența a două tabere în care elevul să se simtă parte într-una din ele și să identifice „inamicul” în cealaltă tabără. Deci, să creăm atmosferă de competitivitate. 3. *Revelația* – personajul cu care se identifică elevul trebuie să aibă succes; elevul va avea o revelație în sensul descoperirii elementelor secrete, ascunse în povestire, care îi oferă cheia pentru dezlegarea misterelor. De aceea, povestirea trebuie să păstreze o anumită curbă de tensiune, care să ofere adevărul progresiv, până la momentul revelator, care trebuie să fie unul de iluminare interioară (*insight* – brainstorming). 4. Un element important este gradul în care învățătorul crede el însuși în ceea ce transmite, legat de importanța și nu de validitatea informațiilor – folosirea principiului efectului placebo. *Efectul placebo* reprezintă o acțiune pozitivă asupra unor simptome, atribuită unei substanțe „inerte” (placebo) care, fără a avea proprietăți farmacologice, este interpretată de către subiect ca fiind medicament. „*Dacă nu suntem convinși de adevărul ideilor pe care le spunem celorlalți, nu avem cum să fim convingători*”[137]. 5. *Concluzia* este elementul care completează fericit implicarea emoțională a elevilor și dorința acestora de acțiune. Prin aceasta, cadrul didactic generează o premisă pentru lecțiile care vor urma și pentru evoluția personală a elevului în câmpul cunoașterii (elevul va dori să știe mai multe și va urma indicațiile de lectură ale învățătorului).

Pentru a consolida informația propusă am creat/modificat împreună cu practicanții sarcini de învățare în acest context. De exemplu, luând în calcul faptul că elevii de vârsta școlarului mic sunt captivați de informațiile care le trezesc curiozitatea, care îi șochează într-un anumit fel și grad, este util ca învățătorul să ia în considerare potențialul excepțional de motivare al curiozității: *Știați voi oare că...? , Răspundem la întrebările propuse în careul de cuvinte și vom*

descoperi subiectul lecției de azi, sau dacă nu veți asculta cu mare atenție nu veți afla sfârșitul povestirii despre Guguță, care tare mai dorea să meargă la școală etc.

La compartimentul *Cunoașterea curriculumului* aplicăm criteriile: competența de elaborare a proiectului de lungă durată și de funcționalitate a proiectului de lungă durată.

Pentru evaluarea performanțelor, la acest capitol, s-a efectuat un sondaj cu 51 de studenți-practicanți, din motivul că proiectarea de lungă durată a fost elaborată deja la debutul practicii. Practicanții au fost puși în situația să-și expună părerile la ce compartimente ale proiectului de lungă durată întâmpină dificultăți, de ce ordin? În temeiul celor expuse, au fost îndrumați la subiectul selectarea conținuturilor curriculare și repartizarea orelor în cadrul unui *atelier practic* (Workshopul) de elaborare în comun a unui proiect de lungă durată la clasa a IV-a, la Limba română.

În cheia curriculumului modernizat acceptat de ME, la moment, ca model de proiectare de lungă durată s-a propus:

Tabelul 3.4. Modelul de proiectare de lungă durată

Competențe specifice	Elemente de competență	Unitatea de Conținut	Nr. de ore	Data	Strategii didactice
----------------------	------------------------	----------------------	------------	------	---------------------

La sfârșitul Workshopului studenții au fost capabili: să selecteze conținuturile curriculare pentru numărul dat de ore pe semestru; să determine/repartizeze numărul de ore la disciplină, pe ani, semestre; să selecteze elementele de competență, în dependență de competența specifică; să selecteze strategii didactice, în dependență de conținut.

Dacă cândva volumul de cunoștințe era un indiciu al calității pregătirii profesionale, astăzi cedează în fața altor indicatori, ca de exemplu, calitatea comportamentului, susține Vl.Guțu [102]. În acest context, monitorizăm la capitolul *comportamentul practicantului* următoarele aspecte: creativitatea și individualitatea, corectitudinea exprimării, perseverența în realizarea obiectivelor, relațiile elev-practicant, ținuta și viziunea critică, prin autoanaliză și autoapreciere, conform grilei (Anexa 11).

Rezultatele obținute, încadrate în Anexa 22, 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; 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.

Sintetizând toate datele monitorizării, propunem totalurile monitorizării celor 51 de practicanți, în cadrul practicii de stat (Anexa 19).

Important în realizarea cu succes a celor 51 de studenți-practicanți este ca mai des să-și pună întrebarea: *Ce pot să ofer elevilor mei?*, pentru a-și analiza nivelul achizițiilor în domeniul specialității, dar prin raportare la indicatorii de competență profesională. *De calitatea propriei învățări depinde și calitatea instruirii elevilor.* De automotivarea sa în căutarea resurselor necesare, pentru a organiza o activitate didactică performantă, depinde succesul, deoarece nefiind motivat personal, nu poți motiva pe alții.

3.3. Validarea achizițiilor cadrelor didactice în procesul formării profesionale inițiale

Obiectivele etapei de validare a experimentului pedagogic:

- × măsurarea nivelului final de formare a CP a viitorilor învățători;
- × analiza și interpretarea datelor experimentului pedagogic.

Structura modelului pedagogic de FPI reconceptualizată a învățătorului, prin conținutul său, propune formarea competenței profesionale, ce pornește de la aptitudini, cunoștințe, capacități, atitudini, valori, motivații care asigură:

- succesul interacțiunii în grup a studenților;
- capacități de soluționare a activităților/situațiilor pedagogice, prin utilizarea metodelor eficiente;
- capacități de organizare a procesului educațional;
- coraportul dintre teorie și practică în cadrul formării profesionale;
- corespunderea programului de formare, cu nevoile reale de formare profesională;
- coraportul dintre disciplinele liceale și cele de specialitate;
- corelația funcțională dintre didacticele particulare cu alte discipline de specialitate și practica pedagogică;
- pregătirea absolventului de colegiu pentru activitatea practică în domeniul învățământului primar.

Amintim, dimensiunea CP 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*, formate prin optimizarea procesului educațional, în cadrul didacticilor particulare și al modulului psihopedagogic din perspectiva paradigmei constructiviste și interactive.

Validarea experimentală a metodologiei de formare profesională inițială (FPI) reconceptualizată a învățătorului din perspectiva constructivistă este confirmată de rezultatele

chestionării repetate a studenților eșantionului experimental, acestea fiind comparate cu ale grupului de control.

Instrumentele de cercetare aplicate la etapa experimentală 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. În calitate de instrument de investigare au fost propuse întrebările chestionarului aplicat la etapa de constatare (Anexa 14). Chestionarul s-a aplicat pe un eșantion de 51 de 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. În continuare prezentăm rezultatele comparative pentru ambele eșantioane incluse în cercetare.

În graficul de mai jos propunem rezultatele comparative privind definirea noțiunii de competență profesională.

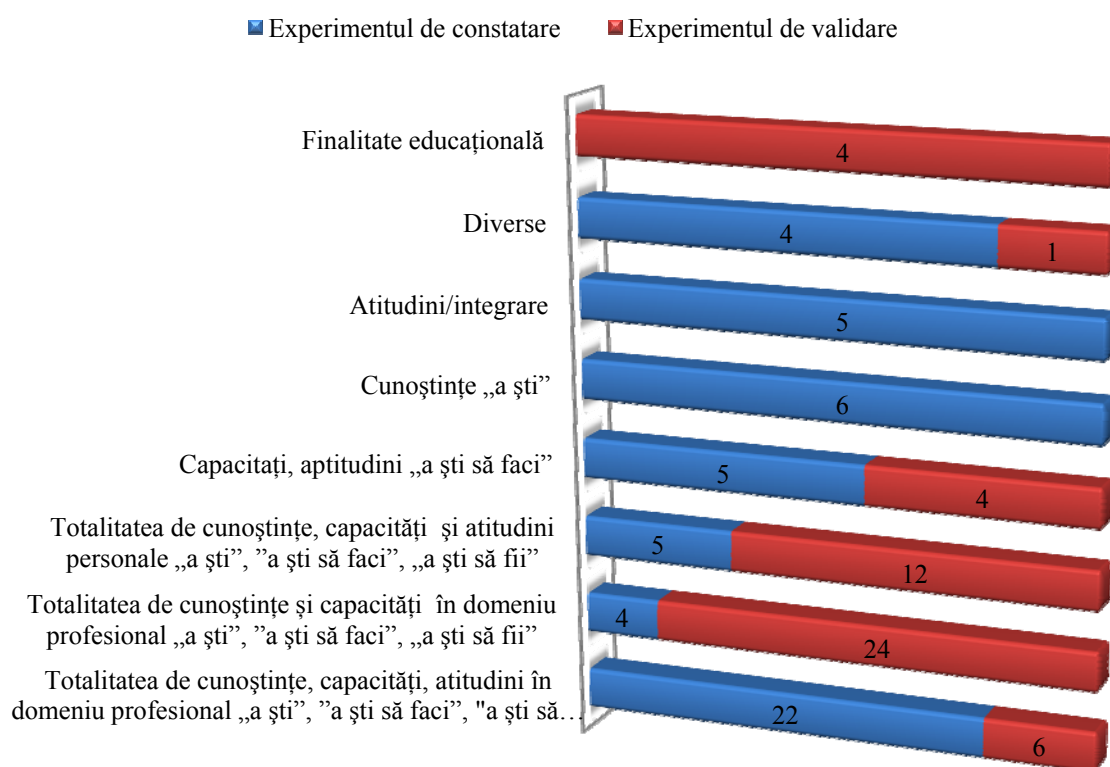


Figura 3.5. Date comparative privind definirea noțiunii de competență profesională

După cum se vede în Figura dată, 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*, amintim 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 de studenți), gnoseologică, comunicativă și de integrare socială (22 de studenți), managerială – 15 studenți, de formare profesională continuă – 10 studenți, de evaluare – 11 studenți etc. [Figura 3.6.].

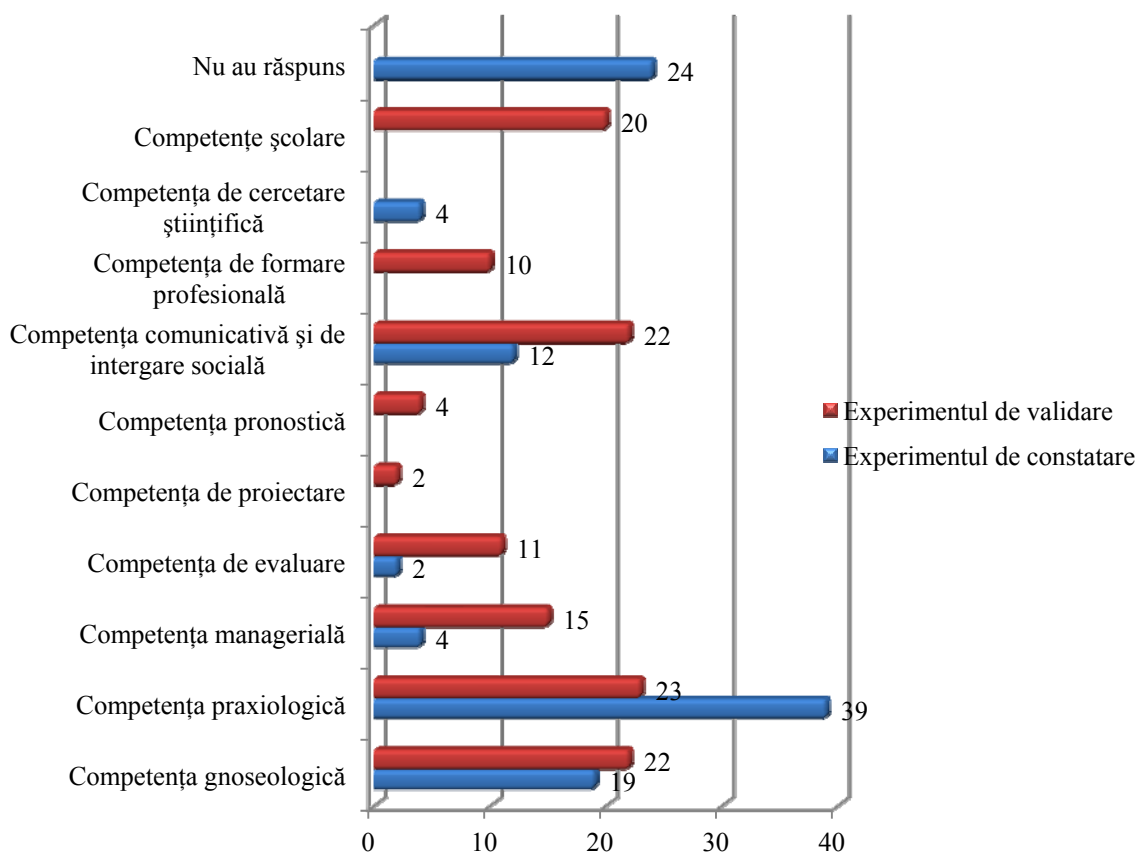


Figura 3.6. Rezultatele comparative privind taxonomia competenței profesionale

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, fapt regretabil. 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.

La itemul privind competențele formate în cadrul didacticii limbii române în cadrul celor două experimente s-a răspuns în felul următor [Figura 3.7.]:

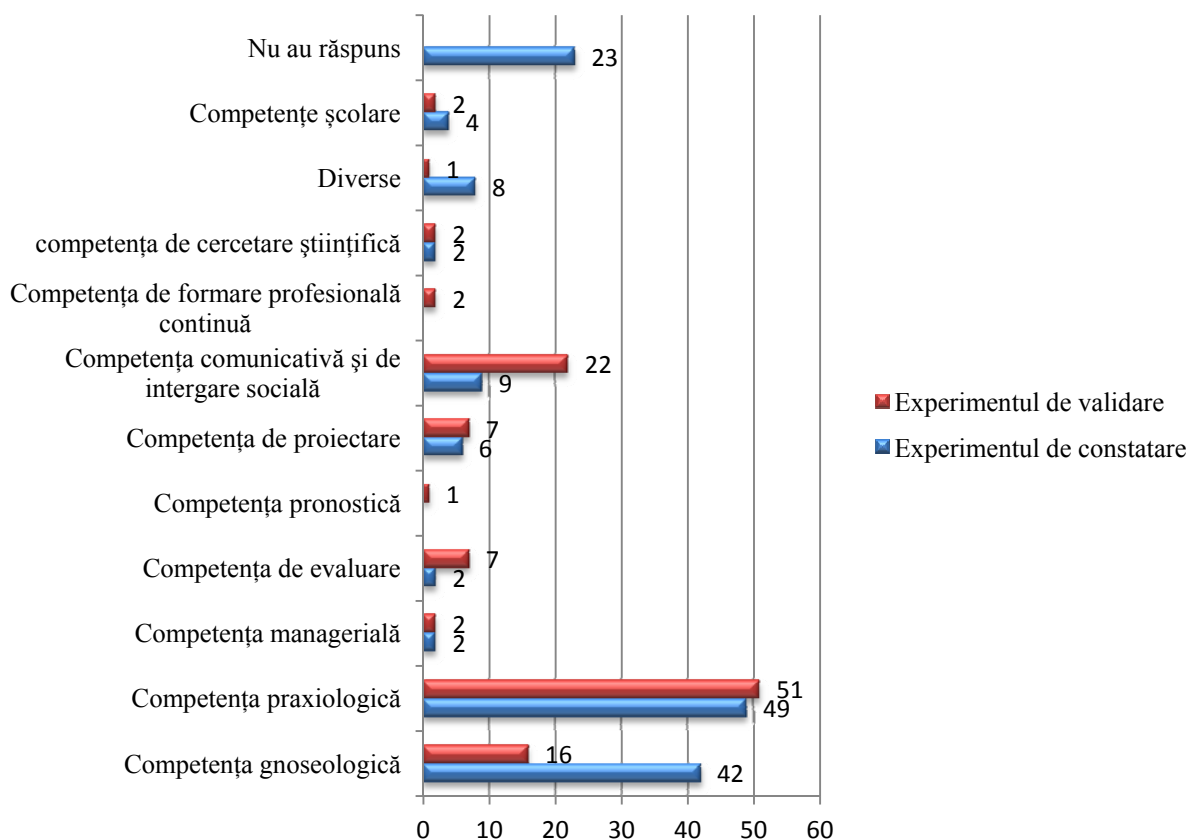


Figura 3.7. Date comparate ale grupului experimental și de control privind *competențele formate în cadrul didacticii limbii române*

În temeiul acestor rezultate, putem menționa valoarea formativă și informativă a didacticii limbii române în formarea sistemului de CP. Faptul că au răspuns toți studenții din grupul de control, specificând concret tipuri de CP și componente ale lor în raport cu EC în care nu au răspuns toți (23) și au specificat numai componente ale competenței, denotă progresul de formare. Exemple de răspuns: „*ni se formează competență praxiologică privind utilizarea metodelor în cadrul lecturii textului liric, narativ; folosirea unui limbaj adecvat disciplinei; competența de elaborare a unui proiect de lecție; competența de a învăța să înveți; competențe practice de percepere a mesajului citit, prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare, de utilizare a scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor; competență metodologică de lucru cu textul, cu manualul, de a explica metodică scrierii, de a preda sunetul și litera; competență de comunicare și relaționare, inițierea unei conversații potrivit unei teme, unui subiect; competențe practice de a explica metodică scrierii, de a preda o specie literară; praxiologică – învățăm cum să aplicăm metoda fonetico-analitico-sintetică, abilități de a învăța elevul să scrie caligrafic*”.

La itemul *Ce aspecte include competența profesională*, au răspuns toți cei 51 de studenți. În Figura de mai jos prezentăm cantitativ și argumentativ răspunsurile lor:

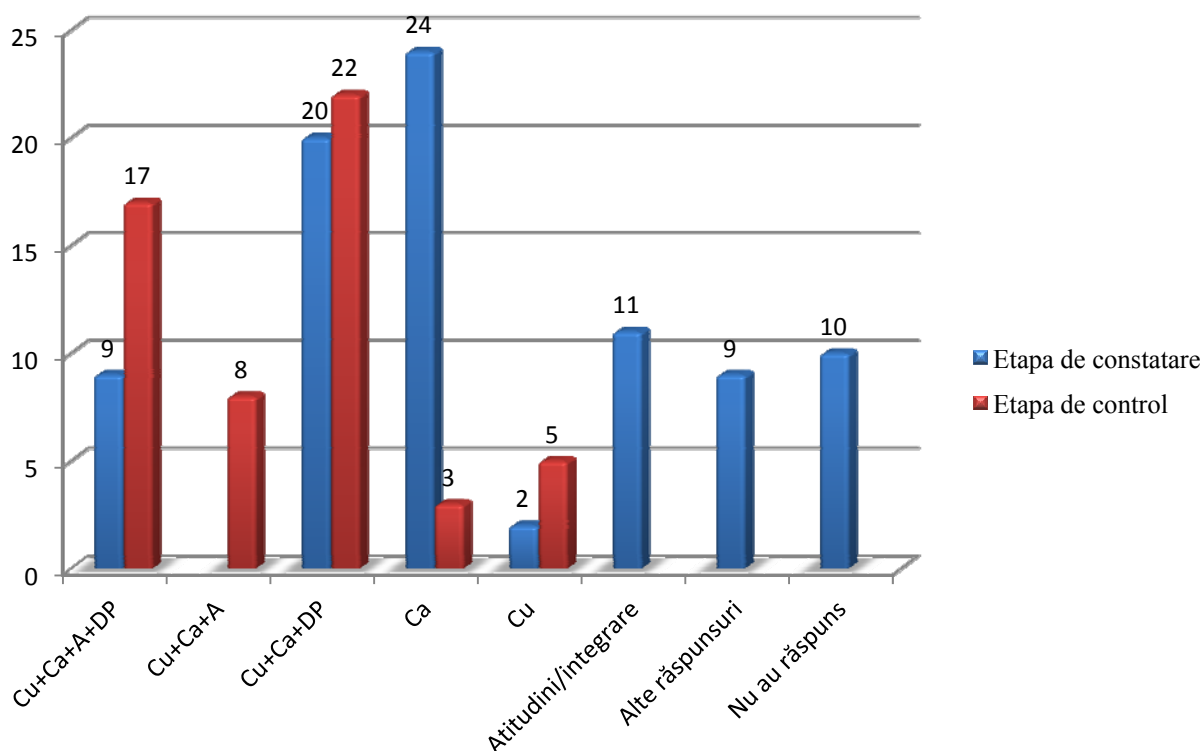


Figura 3.8. Prezentare comparativă a răspunsurilor grupului experimental și de control privind *aspectele competenței profesionale*

Deci, în esență, respondenții experimentului de control văd aspectele CP în ansamblu, necesare în realizarea situațiilor educaționale, menționând astfel: „*CP ar include toate capacitățile persoanei, care au o temelie cognitivă trainică și un ansamblu de valori umane necesare să satisfacă cerințele educaționale*” sau „*CP ar include ansamblul de valori cognitive, practice, și umane care i-ar asigura succesul în carieră*”. Ca argument este coraportul 9-17 studenți în favoarea grupului de control care văd integral conceptul de CP, sau 0-8 care conștientizează noțiunea de competență, dar nu indică domeniul de aplicare. Progresul grupului de formare este vădit prin lipsa răspunsurilor evazive (0:9), numărul mic de răspunsuri segmentate (8:35) și prin faptul că au răspuns toți studenții (0: 10).

Graficul de mai jos reflectă gama de viziuni ale studenților privind *rolul practicii pedagogice (PP) în formarea profesională* comparată în EC și EF:

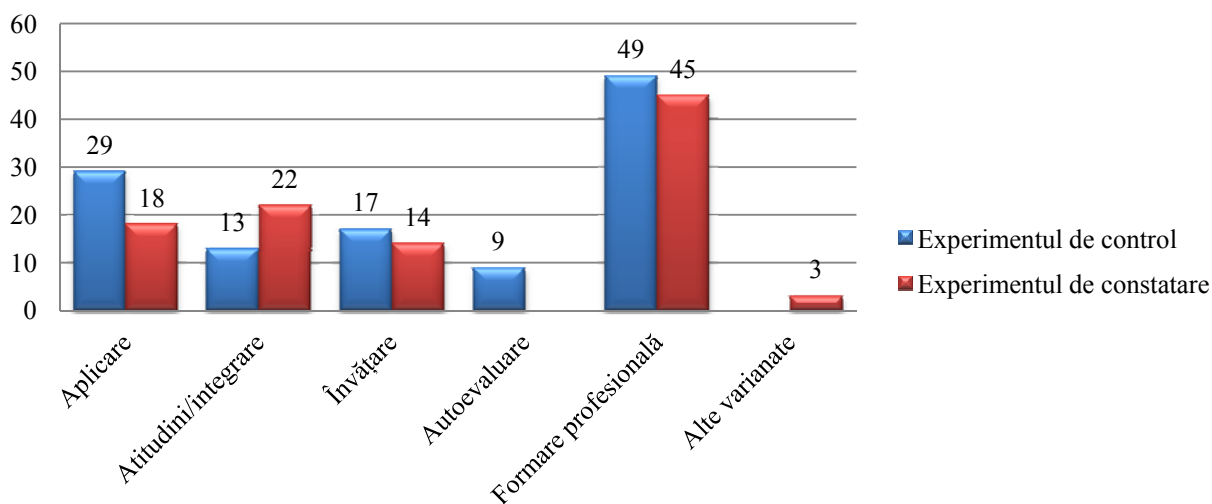


Figura 3.9. Date comparative privind *rolul practicii în formarea profesională*

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 și a competenței de comunicare/relaționare, fapt menționat de 22 de studenți în raport cu 13.

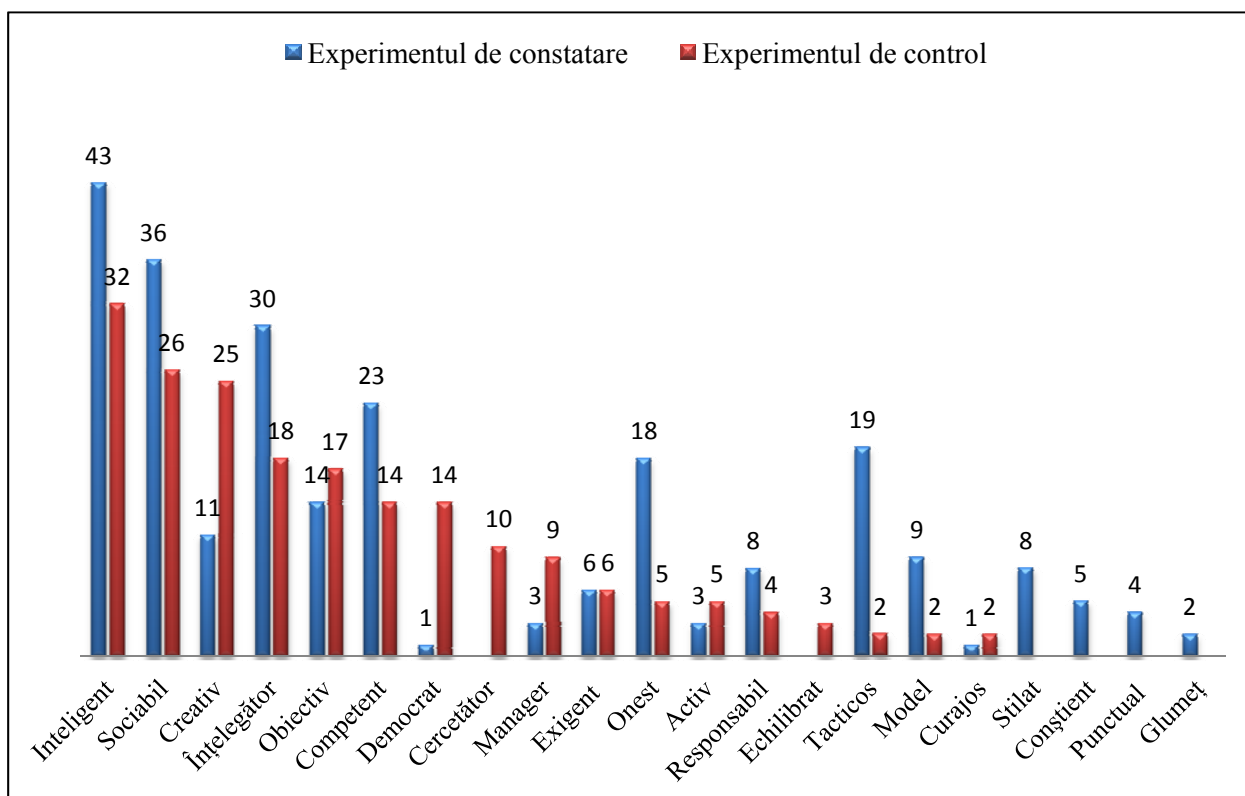


Figura 3.10. Viziunea studenților privind *calitățile învățătorului modern*

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 ne semnificativă de accente. Studenții grupului experimental nu au identificat variante de răspuns, cum ar fi: 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, democratică (14).

Deci, studenții din experimentul de constatare accentuează aspectele cognitive și pedagogice ale învățătorului, dar relevante pentru ei sunt trăsăturile de personalitate ca: înțelegător, amabil, onest, răbdător și aparența lui (stilat, elegant, modern, ordonat). Studenții grupului experimental au pus accentul mai mult pe competența, creativitatea, capacitatea învățătorului de a explora și a fi inovator, pe stilul de predare.

Graficul următor reflectă date comparate ale grupului experimental și de control privind *necesarul în viziunea lor pentru formarea CP*

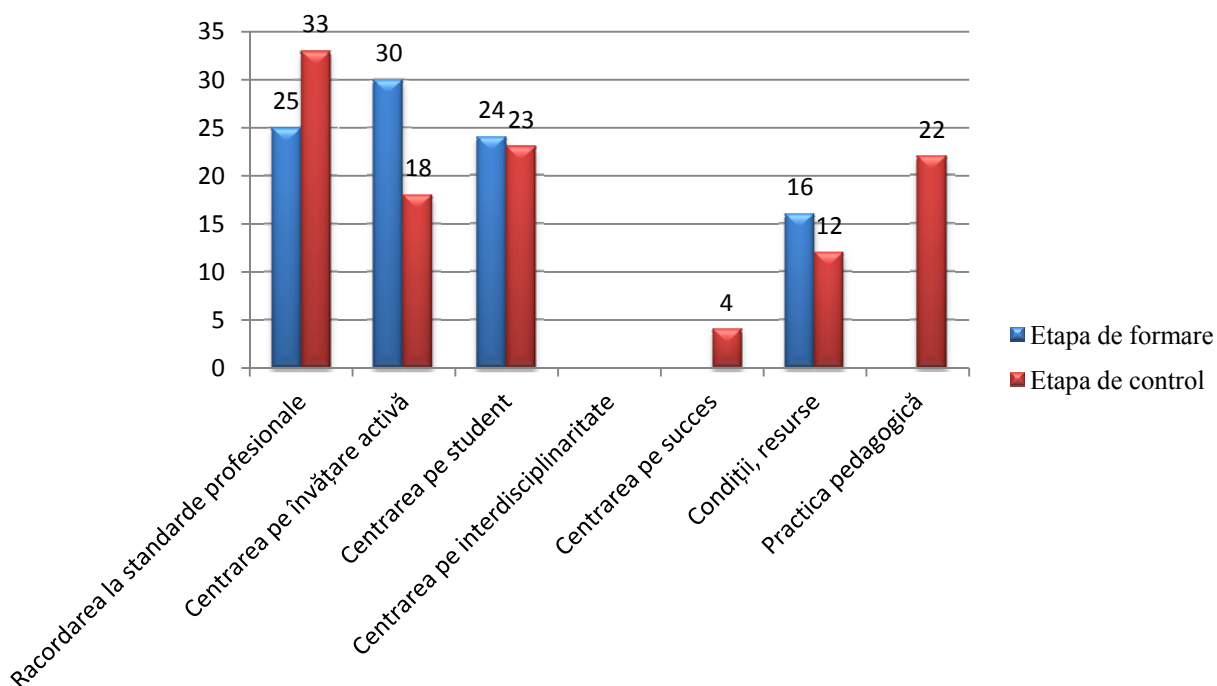


Figura 3.11. Date comparate a grupului experimental și de control privind *necesarul în formarea CP*

Din Figura 3.11. putem constata că grupul de control conștientizează, în esență, traseul de formare a CP, specificând atât importanța finalităților/competenței -33 de studenți au menționat: „e necesar de cunoștințe, capacități, competențe, abilități”, cât și aplicării lor în practică (22 de studenți) – „ aplicarea teoriei în practică, mai multe ore de stagii de practică”,

mizând pe ei (23 de studenți) „e necesar a avea atitudini pozitive față de învățare, interes, comportament adecvat”, și învățare activă (18) „efort, să învățăm zi de zi, sistematic, să cercetăm”. Faptul că în EF se reduce numărul celor care consideră necesar pentru formarea CP condițiile (18 :12) denotă accentul, de la un experiment la altul, plasat de la factorul extern la cel intern, adică centrarea pe ei, pe învățare și efort din partea lor, fapt îmbucurător.

Diagrama de mai jos reflectă răspunsurile studenților la itemul *Ce propun pentru formarea eficientă a competenței profesionale?*

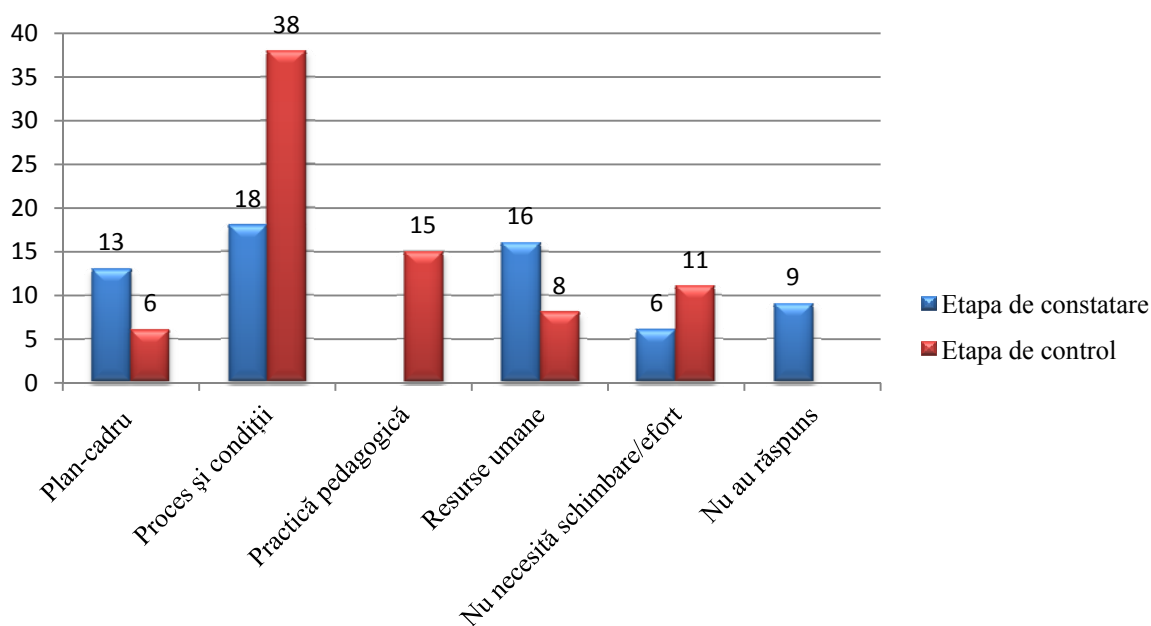
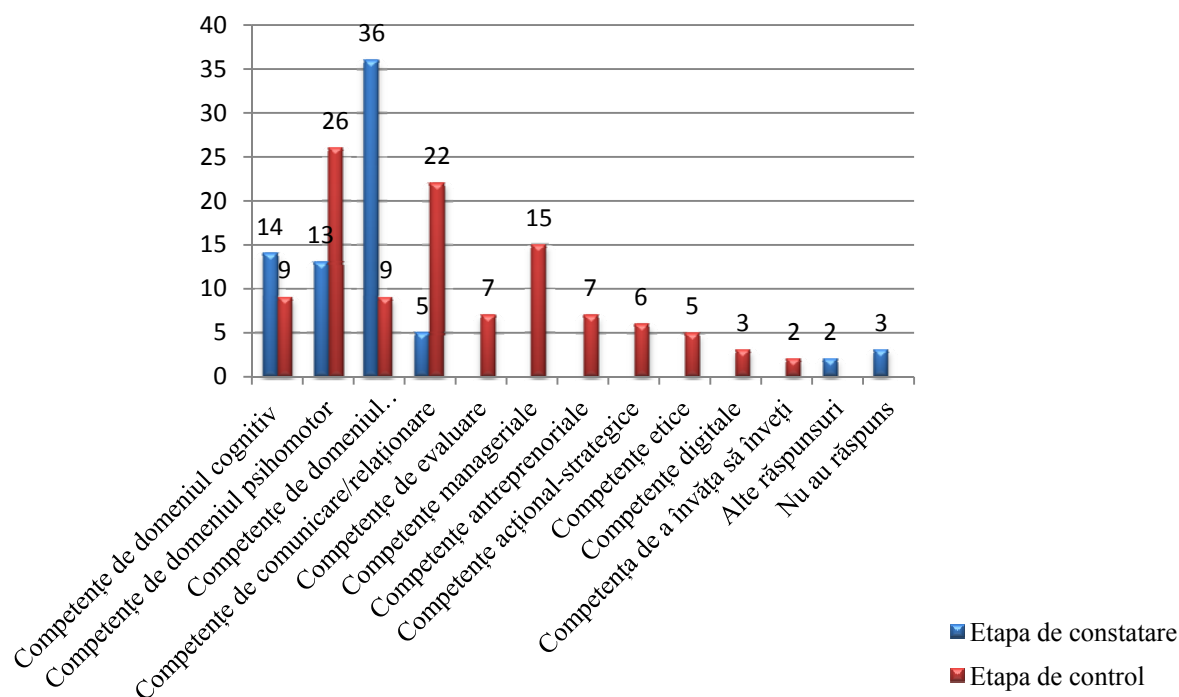


Figura 3.12. Valențe comparative privind eficientizarea procesului de formare a CP

Graficul reprezintă argumentativ dimensiunea viziunii grupului de formare mai largă, (PP de grupul de constatare nu a fost marcată) mai conștientă, mai relevantă prin afirmarea de majoritatea grupului (38 de studenți) a importanței procesului de formare, menționând : „*fiecare să fie motivat în ceea ce face, atât studentul, cât și profesorul, metode activ participative centrate pe student, sarcini de învățare creative, fiecare sală de clasă să fie dotată cu toate cele necesare, fiecare clasă să fie conectată la internet; utilizarea metodelor interactive, a NTI*”. Descrește numărul studenților ce și-ar dori schimbări la nivel de plan-cadru (13:6) și la nivel de cadre didactice (16:8), adică conștientizează că toate disciplinele studiate își au efectul în formarea lui atât profesională, cât și ca personalitate. Sporește, deși nesemnificativ, numărul celor care se consideră factor important în acest proces (6:11). Aceste date denotă că grupul de control format conștientizează rolul lor dominant în FPI. Raportul studenților care nu au răspuns 0:9 denotă performanța în creștere a celor formați.

Datele comparate la itemul *Ce competențe profesionale și-ar dori să dobândească după absolvire* sunt reprezentate în Figura de mai jos:

Figura 3.13. Date comparative ale grupului experimental și de control privind



valorificarea căror CP și-ar dori după absolvire

E vădit spectrul variat de viziuni ale grupului de studenți implicați în EE completat fiind cu gama de competențe nemarcate de grupul de constatare, deși se menționează și competențe școlare, ca: competențe manageriale (15), de evaluare (7), antreprenoriale (7), acțional-strategice (6), etice (5), digitale (3), a învăța să înveți (2). Faptul că predomină competența praxiologică (26) și competența de comunicare și relaționare (22) care și le-ar dori să le dobândească în continuare, denotă că în urma intervenției de formare pe parcursul practicii de absolvire, grupul de formați au conștientizat punctele lor vulnerabile și și-au determinat scopul pe viitor. Scăderea numărului de studenți de la 36 la 9, care-și doreau integrarea de succes, fără a conștientiza rolul personal și ce i-ar asigura acest succes, explică siguranța celor formați în integrarea cu succes și plasarea accentului deja nu pe scop, ci pe performanțe/competențe „să devin unul dintre cele mai bune cadre didactice; să am formate toate competențele pe care trebuie să le posede un specialist în domeniul dat” și pe aspecte concrete, curențe depistate în urma exersării practice.

În scopul determinării nivelului de formare și validării performanțelor obținute de către cei 51 de studenți- practicanți în cadrul experimentului de formare, la finele practicii li s-a aplicat un sondaj de autoapreciere (Anexa 16) și un sondaj identic la 29 de învățători-mentori ai acestor practicanți, care constituie mai mult de 50% din mentori (Anexa 17).

Figura de mai jos relevă manifestările de către practicanți prin autoapreciere la itemul *Ce a manifestat practicantul permanent, deseori, rareori și niciodată.*

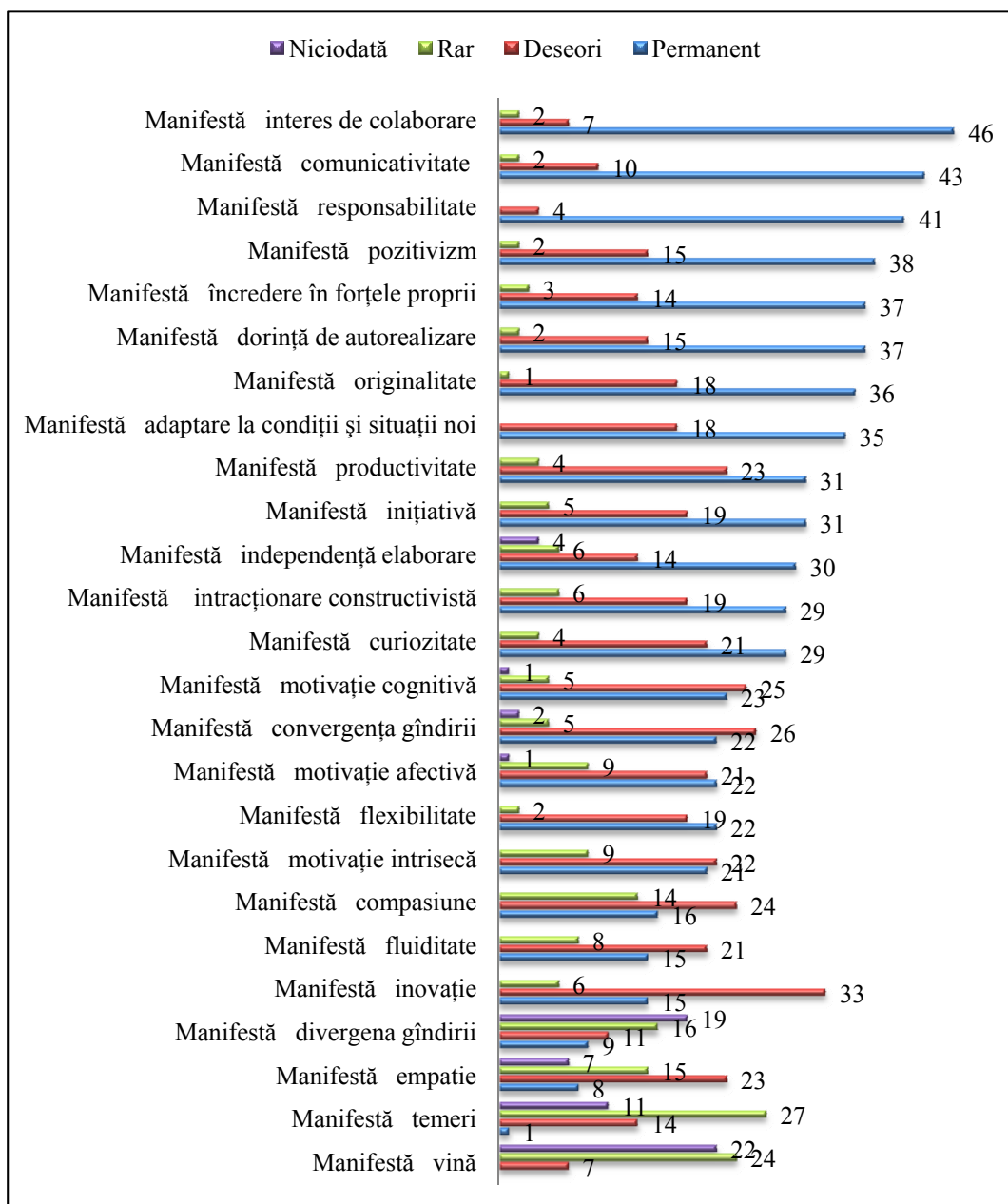


Figura 3.14. Graficul manifestărilor studenților-practicanți în cadrul practicii de absolvire prin autoapreciere

Dacă analizăm graficul, constatăm că în topul manifestărilor permanente s-au dovedit a fi: interes față de colaborare – 46 de respondenți din 51, comunicativitate - 43 din 51, responsabilitate – 41 din 51, pozitivism, originalitate – 38 din 51 de practicanți, dorință de autorealizare și încredere în forțele proprii au manifestat 37 din totalul de 51 de practicanți.

Deseori au manifestat inovație [33], motivație cognitivă [25], empatie [23], pozitivism [15], rareori compasiune [14], divergență [16] și temeri [27].

Apreciem faptul că studenții anului IV de studii sunt deschiși către comunicare, colaborare, au dorința de autorealizare și conștientizează importanța responsabilității, pozitivismului, motivației, inițiativei.

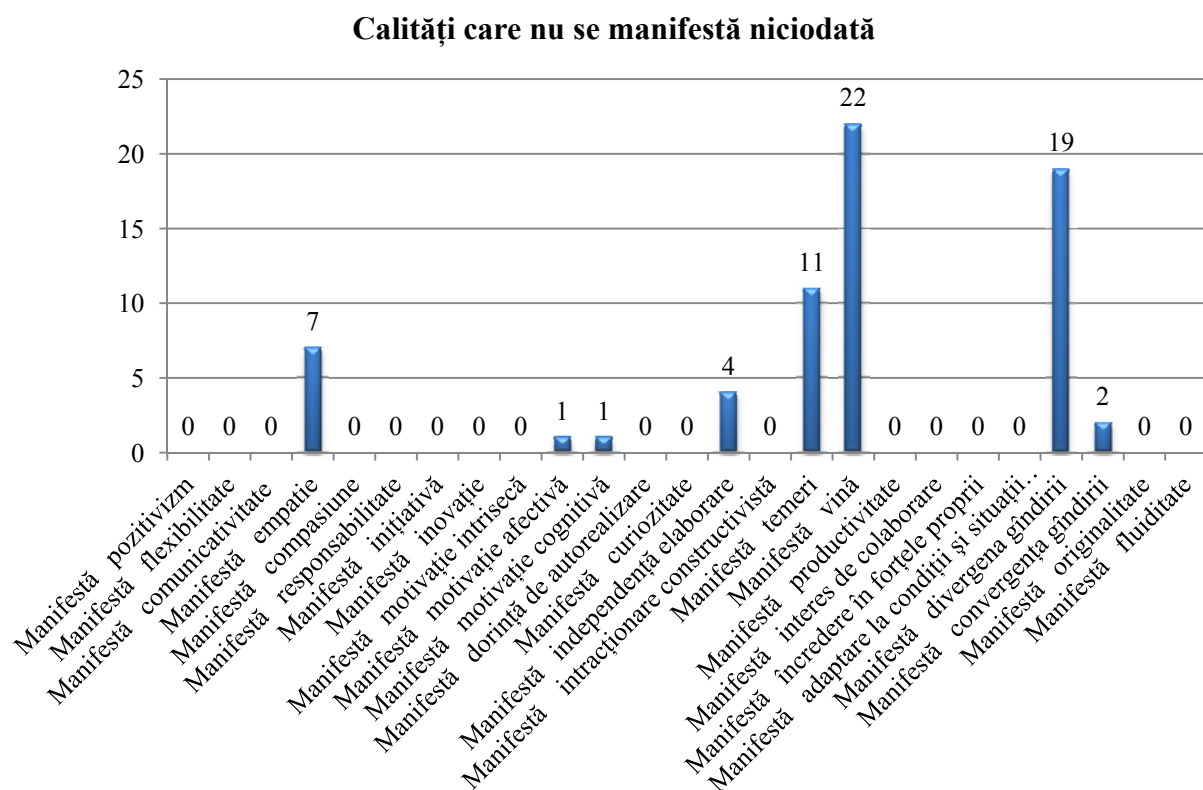


Figura 3.15. Calități care nu le-au manifestat niciodată, în viziunea practicantului

Faptul că nu au manifestat niciodată temeri [11], vină [22], denotă siguranța lor în ceea ce fac, nivelul bun de formare. Prea multă teamă de eșec nu este bună fiind nemotivată, prea multă teamă de eșec poate bloca evoluția persoanei. În multe cazuri, teama de eșec este un motor important în motivația obținerii anumitor realizări. Faptul că nu manifestă indiferență, denotă conștientizarea responsabilității. Că nu manifestă divergență în gândire, denotă colaborarea și dorința de realizare cu succes. Faptul că 7 elevi au menționat că nu au manifestat empatie, se explică prin dorința de a menține disciplina în clasa de elevi.

Diagrama de mai jos reflectă manifestările de către practicant din prisma mentorului și a practicantului privind calitățile manifestate permanent. Mentorii au menționat că practicanții au manifestat permanent: pozitivism – 28 mentori din 29, responsabilitate – 27 din 29, comunicativitate și interes de colaborare – 24 de mentori din 29, motivație cognitivă, flexibilitate, adaptare la noile condiții – 20 din 29 de mentori.

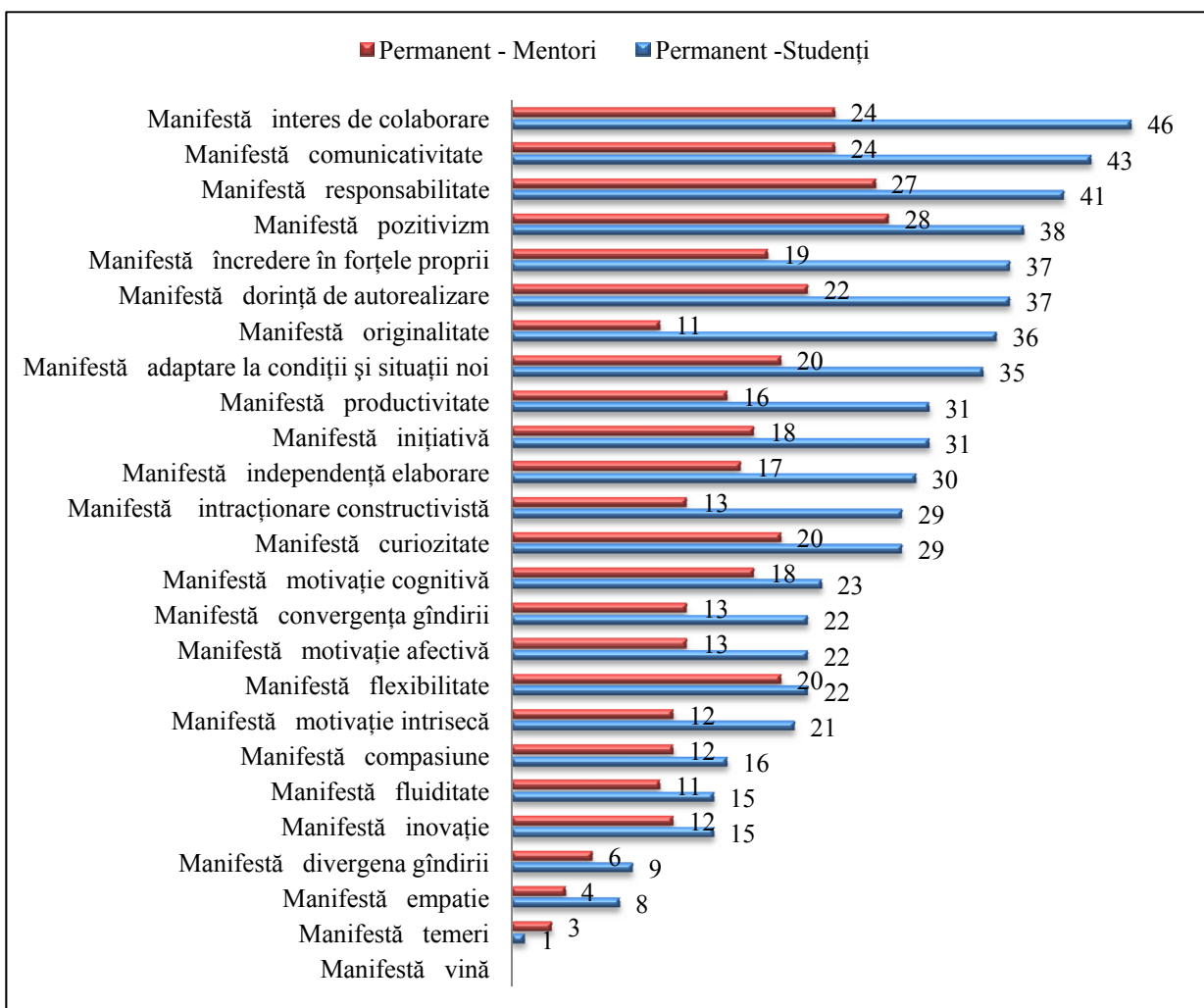


Figura 3.16. Variabilele manifestărilor permanente ale practicanților din prisma mentorului și a practicantului

Comparând profilul manifestat de către practicant, în viziunea mentorilor, cu autoaprecierea practicantului, conchidem că, în mare măsură, coincide, deoarece predomină în răspunsurile ambilor aceleași calități: *interes față de colaborare, comunicativitate, responsabilitate pozitivism*, fapt ce denotă atât obiectivitatea răspunsurilor, deschiderea practicantului pentru o bună colaborare cu factorii implicați în proces, în vederea realizării eficace a obiectivelor trasate, cât și validitatea testării.

Devierile, la unele aspecte, se explică prin obiectivele și rolurile fiecăruia pe care le exercită fiecare. Activitatea profesională a unui mentor este una foarte complexă, de a monitoriza cât mai obiectiv CP a practicantului și de a ghida/coordona cât mai eficient activitățile practicantului în formarea de competențe școlare elevilor.

Manifestarea permanentă a comunicativității denotă faptul că practicanții sunt deschiși pentru schimb de informații, de experiențe.

Graficul ce urmează relevă mai vizibil coincidența răspunsurilor privind calitățile manifestate permanent din prisma mentorului și a practicantului, deoarece variabilele merg paralel, în creștere și descreștere:

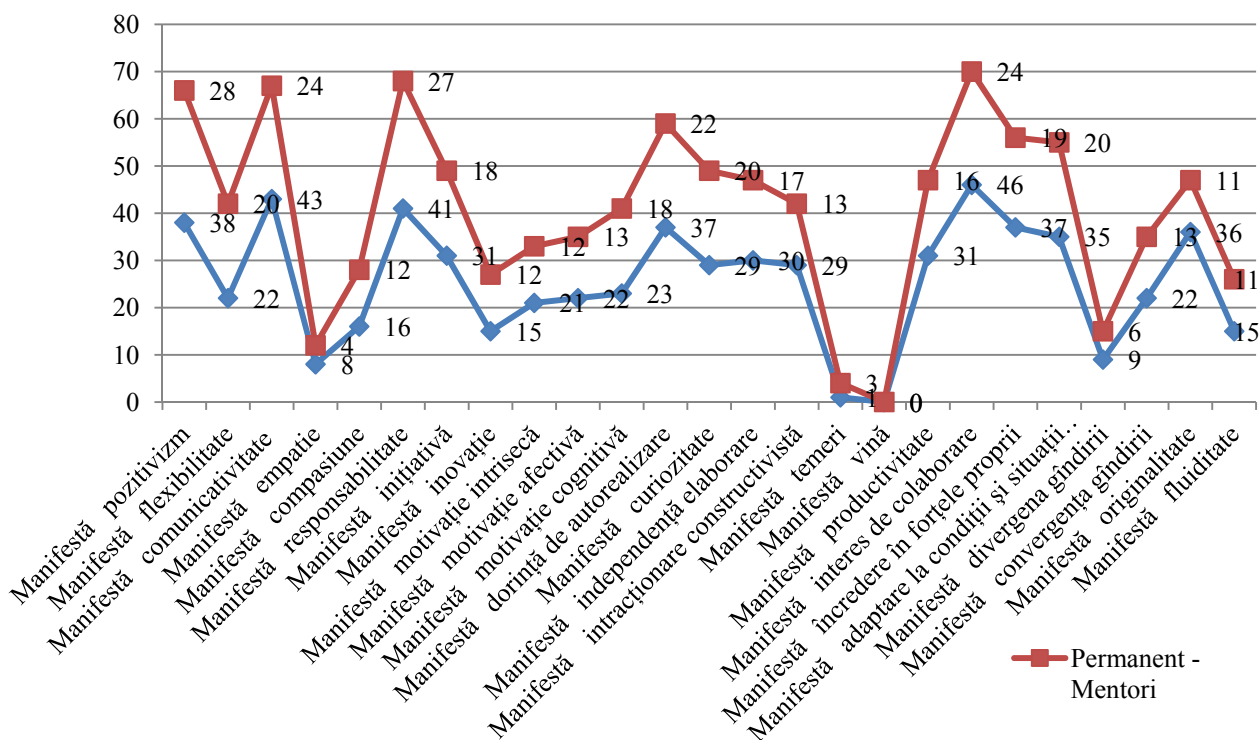


Figura 3.17. Prezentare comparativă a manifestărilor permanente ale practicantilor din prisma mentorului și a practicantului

Mentorii, la fel ca și studenții-practicanți, au remarcat calitățile care nu s-au manifestat niciodată la practicant: vină, motivație – 10 din 29 de mentori, empatie – 7 din 29 mentori, temeri și divergență în gândire – 5 mentori din 29. Urmează graficul comparativ al calităților care nu s-au manifestat niciodată [Figura 3.18].

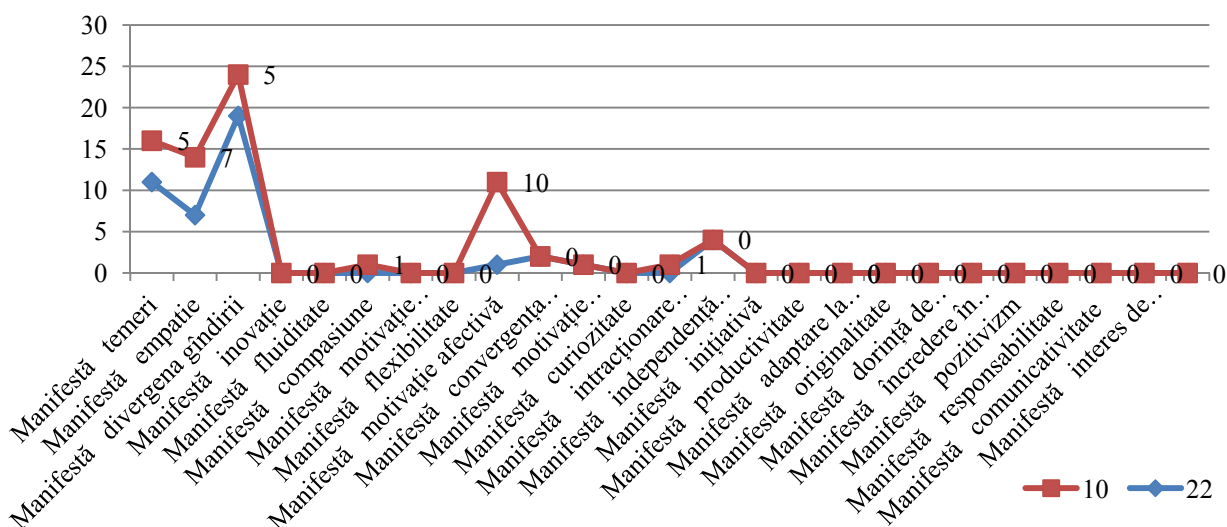


Figura 3.18. Prezentarea comparativă a calităților care nu s-au manifestat niciodată în activitatea practicantului

După cum se vede în Figura 3.18., variabilele se suprapun, fapt ce denotă lipsa de divergență în viziune, privind manifestările practicanților în timpul practicii și nivelul de formare a competenței profesionale a practicanților.

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

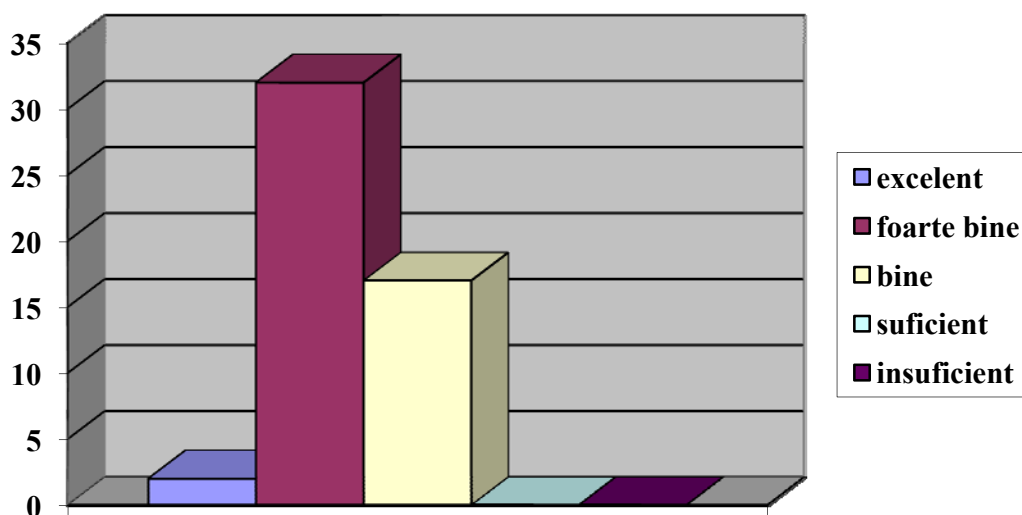


Figura 3.19. Calificativele celor 51 de studenții-practicanți implicați în experimentul de formare

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

Tabelul 3.5. Mediile notelor obținute de studenții la practică pedagogică

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

Diferența dintre mediile studenților se situează clar în favoarea grupului de control, chiar dacă nu este spectaculos mai mare.

Faptul că studenții-practicanți, la itemul *Ce mai au de învățat* (din chestionarul de autoapreciere), au răspuns: „*metode de organizare a clasei de elevi și îmbinarea metodelor*

tradiționale cu cele moderne; metode și tehnici de predare-învățare eficiente și captivante; clasificarea obiectivelor, tipurilor de lecții specifice fiecărei discipline și modalități de explicare a conținuturilor elevilor; formularea obiectivelor operaționale și selectarea metodelor optime de predare a unei noi teme; predarea unei dictări etc.” denotă conștientizarea misiunii importante a învățătorului și necesitatea formării continue a lui.

Concluzii la Capitolul 3:

1. *Modelul pedagogic de reconceptualizare a FPI a învățătorului* s-a dovedit a fi funcțional, prin sporirea calității de formare, prin realizarea metacogniției.

2. Competent, a fost desemnat acel student-practicant, care a realizat integral sarcina de lucru în situația concretă, conform formulei de competență. ***Competența reprezintă un set de resurse*** (cunoștințe, deprinderi/aptitudini și capacități, atitudini,) ***și de valori mobilizate/aplicate/manifestate într-o situație reală, marcată prin succes/reușită.***

3. Atitudinea prosocială motivată intrinsec (altruismul) sau și extrinsec (orientarea *helping*) este o însușire specifică activității didactice, vizând implicații de tip formativ, ca modalitate de sprijinire a nevoii de afirmare a personalității studentului. Concluzia se întemeiază pe cotele înalte de orientare *helping*, manifestate la profesori, în comparație cu elevii și, mai ales, cu viitorii învățători. Această însușire se consolidează progresiv și datorită implicării ei nemijlocite în activitatea profesională a cadrului didactic, ca propensiune direcționată spre modelarea educațională a celui format.

CONCLUZII GENERALE

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, conducerea și coordonarea grupului de elevi etc. spre *competențe profesionale* și relaționate cu managementul carierei și dezvoltarea personală.

4. *Modelul pedagogic* de reconceptualizare a FPI a învățătorului 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.

RECOMANDĂRI PRACTICE

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

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

BIBLIOGRAFIE

(în limba română)

1. Achiri I. Corelare subcompetențe-obiective-competențe-aspecte strategice și metodologice. În: Revista „Univers pedagogic”, 2012, p.11-16.
2. Achiri I. Optimizarea învățământului în Republica Moldova: aspecte strategice. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. IȘE, Chișinău, 2012, p.446-449.
3. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
4. Andrițchi V. Formarea cadrelor didactice – strategie de asigurare a calității în educație. În: Modernizarea învățământului superior în contextual integrării europene. Materialele Conferinței Științifice Interuniversitare, Chișinău: Evrica, 2007, p.411.
5. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul primar. 2007.
6. Ausubel D., Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P., București, APEID, 1981.
7. Axentii I. Etica pedagogică. Cahul: Centrografic, 2012, 270 p.
8. Baciu S. Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională. În: „Univers Pedagogic”, nr.2, 2011, p. 62-64.
9. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 ani la 17,18 ani) cu aplicație la fișa școlară. Ed. a II-a. Ed. Tehnica, București, 1997, 201 p.
10. Bâlici V. Formarea conștiinței lingvistice a elevilor, Chișinău: Print-Caro, 2010, 118p.
11. Bauman Z. Etica postmodernă. Timișoara, Editura Annarcord, 2000, 284 p.
12. Bocancea V., Botgros I., Bursuc O. Formarea inițială a cadrelor didactice pentru implementarea curriculumului. În: Didactica Pro, nr. 3-4 (13-14), 2002, p.54-56.
13. Bocoș M. ș.a. Tradiții, valori și perspective în pedagogia învățământului primar. Vol.I, Presa Universitară Clujeană, 2007, 498p.
14. Bocoș M., Jucan D. Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2007.
15. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice (un cadru constructivist). Ed. a 3-a. Pitești, Ed. Paralela 45, 2008, 428p.
16. Bodrug-Lungu V. Teoria și metodologia educației de gen. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie: Chișinău: CEP USM, 2009, 41p.

17. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Teză de doctor habilitat în psihologie. 2005.
18. Bontaș I. Tratat de pedagogie. Ed. a II-a. București, Ed. Big All, 2008, 416p.
19. Borozan -Cojocaru M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: S.n. 2010, 239p.
20. Borozan -Cojocaru M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Chișinău. S.n., 2012, 208p.
21. Botgros I., Franțuzan L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: Revista „Univers Pedagogic”, nr.4, 2010, IȘE, p.38-44.
22. 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. Ch.: Print-Caro, 2012, 79 p.
23. Botgros I., Franțuzan L. Competența de cunoaștere științifică: sistem optimizator al Curriculumului școlar la disciplinele reale. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Internaționale. IȘE, 2012, p.39-42.
24. Bucun, N., Pogolșa L. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău, 2010.
25. Bulzan C., Ciobanu M., Ilie L. Ghid de practică pedagogică. Ed. Didactică și Pedagogică R.A.B., 2009.
26. Bumbuc Ș. Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică. Modele teoretice și aplicative. Autoreferat al tezei de doctor. București, UB ȘDȘE, 2009.
27. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău, Pontos, 2010, 320p.
28. Callo T. Vectorul modernizării educației. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, p.133-137.
29. Callo T. Coordonate valorice ale educației permanente. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, p.1 37-145.
30. Callo T. Contul „axiologic” al identității profesionale. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, p.150-154.
31. Callo T. ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic (coord. Callo T., Paniș A.). Ch.: „Print-Caro” SRL, 2010, 17p.
32. Cabac V. Trei fațete ale evaluării: estimare, înțelegere, verificare. În: Didactica Pro, nr.5, 2005, p.37-45.
33. Caprini V., Mitroi E., Balan M. Ghidul practic al evaluatorului de competențe profesionale, CNFPA, 2005, p.15 file:///C:/Documents%20and%20Settings.

34. Căpățină S. Fundamente pedagogice ale formării profesionale inițiale a contabilului. Teza de doctor în pedagogie. Ch., 2013.
35. Cara A. și alții. Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău, ME, 2007.
36. Cartaleanu T. și alții. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2008, 204 p.
37. Călin M., Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative, București, Editura All, 1996, 350 p.
38. Călin M. Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologică și praxiologică. Instruire școlară. Analiza multireferențială. București, EDP, 1996.
39. Cebanu L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. Revista științifică a USM „Studia Universitatis”, 2009, nr.5, p.24-26.
40. Cerghit I. ș.a. Didactica. Manual pentru clasa a X-a – școli normale. E.D.P., București, 1997, 175 p.
41. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București, Aramis, 2002.
42. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Ed. Polirom, Iași, 2008, 277 p.
43. Chicu V., Dandara O. ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil (coord. Guțu Vl.). Ch.: CEP USM, 2008, 144p.
44. Chicu ș.a. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Ch: CEP USM, 2009, 134p.
45. Chicu V., Goraș-Postică V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază. Ghid metodologic. CE „Pro Didactica”, Chișinău, 2010.
46. Chirchina O. Rolul standardelor profesionale în formarea profesională inițială a profesorului de informatică. În: Revista „Univers Pedagogic”, nr.2, 2009, p.78-86.
47. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2001.
48. Chiș V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe. Ed. Cărții de știință, Cluj-Napoca, 2005.
49. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: S.n., 2007, 268 p.
50. Concepția evaluării rezultatelor școlare. MET (coord. I.Achiri și Vl.Pâslaru). Chișinău, 2006, 27 p.
51. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr : 634

52. Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova, aprobată prin Hotărârea Parlamentului nr.337 din 15.12.1994.
53. 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.
54. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, Grupul Editorial Litera Educațional, 2000, 398 p.
55. Cristea S. Curriculum pedagogic/pentru formarea personalului didactic. Ed. a 2-a. Editura: Didactică și Pedagogică, București, 2008, 556p.
56. Cristea S. Educația interculturală. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.3 (19) iunie 2003, p.142.
57. Cristea S. Postmodernismul în educație. În: Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (5) februarie 2001.
58. Cristea S. Fundamentele Științelor Educației. Teoria generală a educației. Litera Internațional, Chișinău, București, 2003, 240p.
59. Cristea S. Curriculum pedagogic. Editura didactică și pedagogică, București, 2006, 556p.
60. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și Interculturale. Iași, Polirom, 2000.
61. Cucuș C. Pedagogie. Ed. a II-a, Ed. Polirom, Iași, 2002, 232p.
62. Curriculum școlar, clasele I-IV, ME, 2010.
63. Cuznețov L. Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2005, 47 p.
64. Dandara O. Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.5, 2005, p.57-59.
65. Dandara O., Constantinov Sv., Sclifos L. Pedagogie: Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2010, 216p.
66. Dandara O., Beldiga Cr., Cojocaru V. Învăț să fiu: Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Ch.: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2008, 228 p.
67. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Editura Polirom, Iași, 2000.
68. Diaconu M. Competențele profesiei didactice. În Standarde profesionale pentru profesia didactică. Ed. POLISIB. Sibiu, 2002.
69. Dicționar pedagogic.https://www.google.ro/?gws_rd=ssl#q=dex+de+termeni+pedagogici (vizitat periodic)
70. Dima E. (coord.) ș.a. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Ch.: Arc: Gunivas, 2007, (Tipografia Italia), 2280p.

71. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: EDP, 1996.
72. Druță Maria-Elena ș.a. Psihologia educației. Ed. II-a, București, ED.ASE, 2007, 208p.
73. Duhlicher O. Valențe formative ale educației interculturale în pregătirea profesională inițială. Teză de doctor în pedagogie. Ch., 2011,172p.
74. Duțu M. Educația și problemele lumii contemporane. Albatros, București, 1989, 157p.
75. Ezechil L., Dănescu E. Caiet de practică pedagogică (Nivel II). Ed. Paralela 45, seria Științele Educației, Pitești, 2009.
76. Focșa-Seionov Sv. Învățarea autoreglată. Teorii și aplicații educaționale. Chișinău: Epigraf S.R.L., 2010, 360p.
77. Flueraș V. Competențele dascălului postmodern – premise ale unei educații integrale. În materialele CȘI, IȘE, octombrie 2010.
78. Franțuzan L. Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. Teză de doctor în pedagogie. Ch., 2009, 172p.
79. Frumos F. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Polirom, 2008, 214p.
80. Garștea N. Valențele competenței profesionale în activitatea cadrului didactic. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. V.I, UST, Chișinău, 2010, p.82-86.
81. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009, 200p.
82. Gherghinescu R. ș.a. Competența didactică: perspectivă psihologică. În: Competența didactică (coord. Marcus S.). București, Ed. All Educational, 1999, 176 p.
83. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În: Competența didactică (coord. Marcus S.). Editura All, București, 1999, 173 p.
84. Globu N. Paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială a învățătorului. În revista: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.4 (80), septembrie 2013, p.19-26.
85. Globu N. Formarea culturii profesionale a învățătorului. În: Revista științifică *Artă și educație artistică*, nr.1, 2015, p.104 -113
86. Globu N. Monitorizarea practicii pedagogice – deziderat al asigurării calității în colegiu. Revista științifică UST: Acta et commentationes, nr.1, 2012, p.58-62.
87. 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.
88. Globu N. Dimensiunile competenței profesionale a învățătorului. În: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social politice. Materialele CȘI, UST, V.I, Chișinău, 2010, p.98-101.

89. 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
90. Globu N., Silistraru N. Practica pedagogică – model de formare a competențelor profesionale inițiale. Materialele Simpozionului Internațional „Experiențe didactice și psihologice de succes”. Ed. a II-a, Poarta albă, 2011, p.20-24.
91. Globu N. Abordări integratoare de tip interdisciplinar. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiențe. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, 15-18 octombrie 2013, p.632-636.
92. 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.
93. Globu N. Învățătorul constructivist o alternativă la dimensiunea postmodernistă. În: Revista Univers Pedagogic, nr.1, 2015, p. 64-70
94. 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.
95. Globu N. Evaluarea învățătorului în contextul competențelor profesionale. În: Revista „Învățătorul modern”, nr.5(27), octombrie 2013, p.37-39.
96. Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice. În Revista de psihologie, nr.2, 1982, p.129-149.
97. Golubițchi S. Curriculum la metodică predării limbii române în ciclul primar în cadrul Colegiului Pedagogic, 2013, 24 p.
98. Goraș-Postică V., Bezede R. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2011.
99. Gondiu E. Îndrumătorul conducătorului practicii psihopedagogice în școala normală, Ch., MȘÎ din RM, Tipografia din Cimișlia,1992 (revizuit 2011), 29 p.
100. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar. Chișinău, 2003, 86p.
101. Guțu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol.I-II, Chișinău, 2009.
102. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013, 505 p.
103. Guțu Vl., Proiectarea didactică în învățământul superior: Ghid metodic. Chișinău, 2007.
104. Guțu Vl. Didactica universitară: studii și experiențe. Chișinău, CEP USM, 2011, 294 p.
105. Guțu Vl. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr 3 (85), 2014, p.6-10.

106. Hadârcă M. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, p.23-33.
107. Hadârcă M. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori. În: *Didactica Pro*, nr.5, 2005, p.67-70.
108. Ilica A. ș.a. *O pedagogie pentru învățământul primar* (coord. Ilica A. ș.a.). Ed. Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad, 2005, 356p.
109. Ionescu M., Chiș V. *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca: Eikon, 2009, p.42.
110. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Humanitas Educational, 2004, 161p.
111. Jinga I., Istrati E. *Manual de pedagogie*. Ed. a II-a, București: All Educațional, 2006, 567p.
112. Joița E. *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului*. Vol. I., Craiova: Ed. Universitaria, 2005.
113. Joiță E. *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Ed. Aramis, 2006, 318p.
114. Joiță E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material/suport pedagogic pentru studenții viitori profesori (II)*, 2007, 232p.
115. Joiță E. *Formarea pedagogică a profesorului*. Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, B., 2008.
116. Juc N. *Monitorizarea în școală din perspective calității în educație*. Ch.: S.n., 2010, 204p.
117. Macavei E. *Pedagogie*. Ed. Didactică și pedagogică, București, 1997, 514p.
118. Maciuc I. *Formarea formatorilor: Modele alternative și programe modulare*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1998, 227p.
119. Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Lyceum, 1997, 358 p.
120. Minder M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare cognitivismul operant*. Ed. ASCR ASCRED, Cluj-Napoca, 2011, 392p.
121. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative*. În revista de pedagogie, nr.7, 1986, p.7-10.
122. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. Editura Academiei, București, 1988.
123. Mogonea F.R. *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative*. Ed. Universitaria, Craiova, 2010, 221p.
124. Mureșan V. *Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică*. Timișoara, Mirton, 1997, 122 p.

125. Negreț-Dobridor I. Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul. București: Aramis, 2005, 384 p.
126. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.O. Știința învățării. De la teorie la practică. Polirom, Iași, 2005, 254 p.
127. Negură I., Papuc L., Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, 2000, 174p.
128. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. București. Ed. Aramis, 2003, 575p.
129. Niculescu R.M. (coord.). Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor. Brașov: Editura Universității. „Transilvania”, Brașov, 2001.
130. Oprea C.-L. Repere didactice interactive. Ed. a IV-a. Ed. Didactica și Pedagogică R.A., București, 2009, 315p.
131. Orosan D. Comunicarea didactică. Model pedagogic de formare a competenței comunicative în învățământul primar. Teza de doctor în ped. Ed. Eurodidact, Cluj-Napoca. 2000, 179 p.
132. Panico V. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. UST, Chișinău, 2011, 100p.
133. Pascari V. Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copii de 6-8 ani. IȘE, Tipografia centrală, Ch., 2009, 180p.
134. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ed. Știința, Ch., 2003, 215 p.
135. Patrașcu D. ș.a. Standarde și standardizare în învățământ. „Univers Pedagogic”, Ch., 2006, Tipografia Orhei, 20 p.
136. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași, Polirom, 2002, 245 p.
137. Pânișoară I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Ed. Polirom. Iași, 2009, 333 p.
138. Pâslaru V. Valoare și educație axiologică: definiție și structură. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). Vol. III, AȘM, IȘE. Chișinău, 2011, p.6-13.
139. Petrovski N. Învățarea constructivistă ca modalitate de integrare a elevului în profesie. Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, „Print – Caro” SRL, Chișinău, 2010, p.243-246.
140. Petrovski N. Valorizarea tehnologică a principiului integralității în învățarea pragmatică a istoriei în liceu. Teză de dr. hab. IȘE, 2013, 278 p.
141. Petrovici C. Rolul pregătirii pedagogice practice în formarea inițială a învățătorilor. „Univers pedagogic”, nr.2, 2005, p.13-14.

142. Petrovici C. Competențe profesionale ale învățătorului impuse de reforma învățământului pe plan european. Tradiții și inovații în școala mileniului III. Iași, ASS, 2005.
143. Piaget J. Psihologie și pedagogie. Ed. Didactica și pedagogică, București, 1997, 161p.
144. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. IȘE, Chișinău: Lyceum, 2013, 368p.
145. Pogolșa L. Institutul de Științe ale Educației în trecerea anilor. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele CȘI. Ch.: Print-Caro, 2011, p.3-5.
146. Pogolșa L. Renovarea educației prin modernizarea curriculumului școlar. În Revista IȘE, „Univers Pedagogic”, nr.3, 2010, p.3-13.
147. Popescu-Neveanu P. Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II). În Revista de pedagogie, nr.9, 1982, p.8-10.
148. Potolea D. De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic, în Jinga I., Vlăsceanu L.(coord.). Structuri, strategii și performanțe în învățământ. Editura Academiei, București, 1989.
149. Potolea D., Neacșu I. Pregătirea psihopedagogică. Polirom, Iași, 2008, 430p.
150. Platon C. Principiile și criteriile de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie, 2006.
151. Planul de Învățământ pentru Colegiile Pedagogice, aprobat de ME, 2010.
152. Programa analitică la specialitatea pedagogia învățământului primar pentru colegii pedagogice. Didactici particulare.
153. Prițcan V., Putina D., Mocanu L. Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic. Ch.: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010, 93p.
154. Racu Ig. ș.a. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. Ch.: Ed. Tipografia centrală, 2007, 160 p.
155. Radu I. Procesul de învățământ. În: Ionescu M., Radu I. (coord.). Didactica modernă. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p.1-56.
156. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. Didactica Pro, nr.2 (6), Chișinău, 2001, p.29-38.
157. Salade D. Competență, performanță, competiție. În: Revista de pedagogie, nr.1, 1990, p.17-20.
158. Salade D. Receptarea noului în practica școlară. În: Dezbateri de didactică aplicativă. Cluj – Napoca. Ed. Presa Universității Clujene, 1997.
159. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Ed. Polirom. Iași, 2004, 288 p.

160. Sălăvăstru D. Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice. Iași. Polirom, 1999, 200p.
161. Sclifos L. ș.a. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010, 136p.
162. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001.
163. Silistraru N. ș.a. Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. UST, Chișinău, 2010, 170p.
164. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006, 176p.
165. Silistraru N. Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic. Materialele CȘI, UST, Vol. I, 2010, 302-309 p.
166. Silistraru N., Calmațchi L. Curriculum și competențe. În: Tendințe actuale în științele educației. Materialele Conferinței Internaționale, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, 2011. p.202-206.
167. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodic. Chișinău UST, 2013, 206p.
168. Silistraru N., Golubițchi S. Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic. În: Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic.Ch., 2011.
169. Stan L., Andrei A. Ghidul tânărului profesor. Iași, Spiru Haret, 1997, 387 p.
170. Stanciu M. Aspecte metodologice ale formării competențelor specifice profesiei de cadru didactic. USAMU DPPD, Iași.2002, p.306-308. În: http://www.revagrois.ro/PDF/2008_3_304.pdf
171. Stoica M. Psihopedagogia Personalității. Editura Didactică și Pedagogică. București, 1996, 291p.
172. Stroe M. Competența didactică. Ed. AII, București, 1999, 173 p.
173. Stroe M., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. București, Editura Academiei, 1987, 144 p.
174. Stroe M și colab., Cunoașterea empatică – însușire aptitudinală a profesorilor (cercetări experimentale). În: Revista de pedagogie, nr.12, 1977, p.12-25.
175. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007, p.25.
176. Șchiopu U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București, Editura Babel, 1997.
177. Șchiopu U., Piscoi V. Psihologia generală și a copilului. Manual pentru clasele IX-X, licee pedagogice, E.D.P., București, 1989.
178. Șeptelici A. Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic. Chișinău: „Tipografia Reclama” SA, 2008, 235 p.
179. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Editura Didactică și Pedagogică. București, 1997, 224p.

180. Teresciuc R., Berezovschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative. Chișinău, 2000, USM, 155 p.
181. Văideanu G. Educația permanentă: Conceptul și incidentele educației permanente asupra învățământului. În: Pedagogie (Ghid pentru profesori), Iași, 1986.
182. Văideanu G., Educația la frontieră dintre milenii. Editura politică, București, 1988.
183. Vicol N. Specificul și manifestările determinismului lingvistic și ale identității naționale prin limbă, limbaj și educație. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2012, Chișinău, IȘE, p.103-107.
184. 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.
185. Voinea M., Pălășan T. Ghid pentru practica pedagogică. Brașov, 2012, p.46
<http://ru.scribd.com/doc/218399321/Ghid-Practica>
186. Zbârnea A. Referențialul formării profesionale a cadrelor didactice. Revista: „Univers Pedagogic”, 2007, nr.1, p.34-37.

În limba rusă

187. Ангеловски К. Учителя и инновации. книга для учителя. М. Просвещение, 1991, 159с.
188. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций для студентов. М.: Просвещение, 1984, 480с.
189. Лапина О.А. Педагогика: общие основы теории обучения: учеб. пособие. - Иркутск: Изд-во Ир ГТУ, 2003, 160с.
190. Куликова Т.И. Содержание и структура профессиональной компетентности классного руководителя. Доступно: <http://festival.1september.ru/articles/574924/>
191. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [online] <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
192. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход, Издательство: МПСИ, 2005, 216 с.

În limba franceză

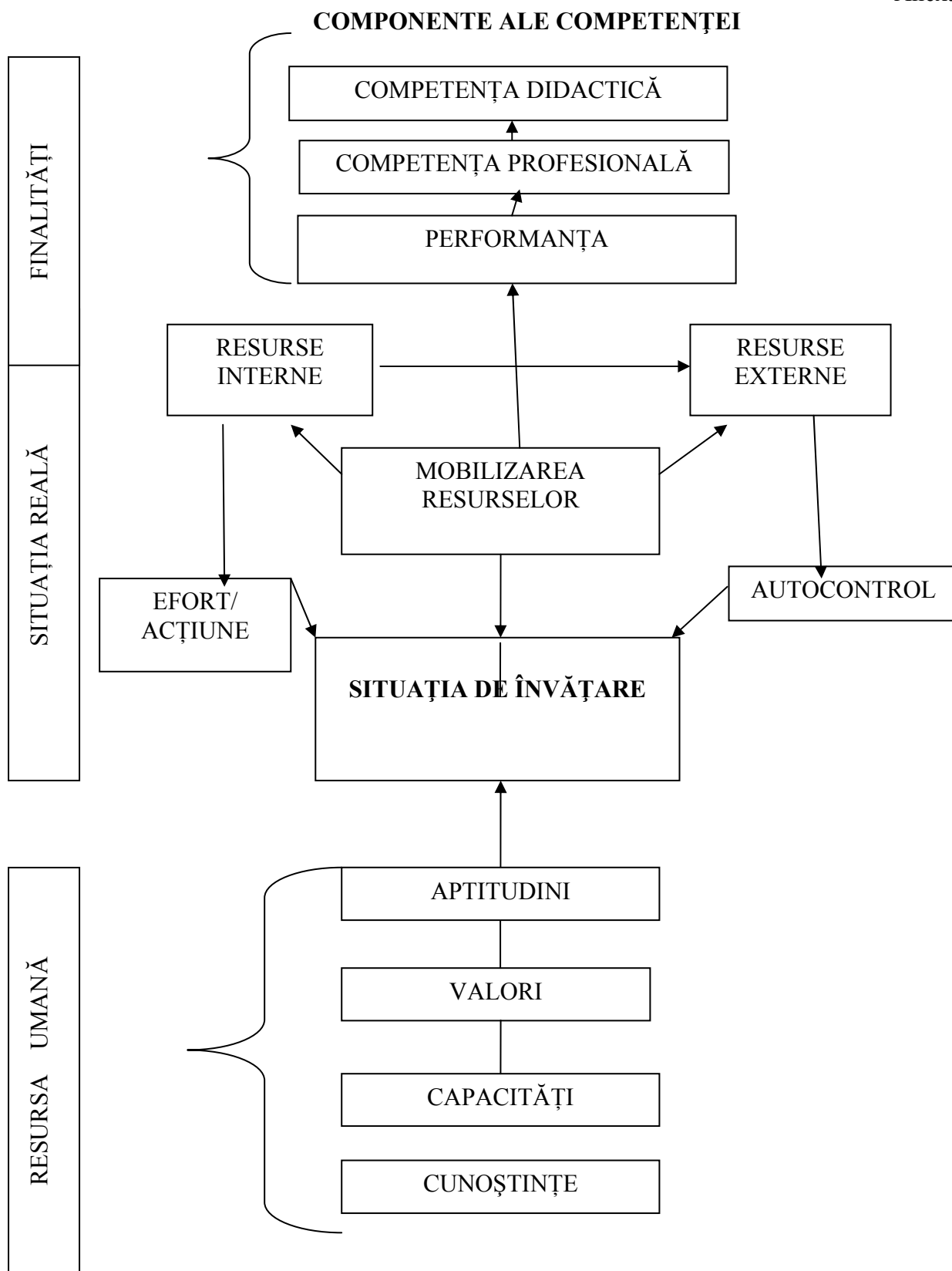
193. Bloch M.A.,1968, La formation des enseignants în Revue française de pédagogie, no.3, p.9-17
194. Berry J., ș.a. Cross-Cultural psychology: Research and Applications, Cambridge, Cambridge University Press,1992, p.18.
195. Cepec Gillet (Dir), 1991, Construire en formation, Paris, ESF éditeur, 98p.

196. Hubert R., Traite de pedagogie generale, Paris, PUF, 1965.
197. Mialaret G., Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation, Paris, P.U.F., p.110.
198. Perrenoud Ph., Metier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1994, 148p.
199. Rey B, Les compétences transversales en question, E.S.F., Paris, 1996.
200. Landsheere G., Istoria universală a pedagogiei experimentale, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, 383p.

Pagini web

201. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Educatia-2020.pdf (vizitat 12.04.2010)
202. http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf (vizitat 12.04.2010)
203. http://edu.md/file/Str_2013-2020.pdf (vizitat 02.05.2013)
204. www.google.md/?gws_rd=cr&ei=y2BmU_TMLM74yAOuoH4DQ#q=standarde+profesionale++muraru (vizitat 5.05.2010)
205. http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma_%20DPotolea.pdf (vizitat 04 02.2011)
206. <http://www.cnaa.md> (vizitat periodic, ult.2.06.2014)
207. forum.portal.edu.ro/index.php?act...type... (vizitat 14. 03 2012)
208. [http://www.unitbv.ro/Portals/22/Studenti/Documente/ghid_practica.pdf p.7 (vizitat 14. 03 2012)
209. http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%201%20Didactici%20si%20evaluare_0.pdf (vizitat 11. 04 2012)
210. <http://mihaelapavel.wikispaces.com/file/view/MOD.A+C3+STRATEGII+MODERNE+DE+PREDARE.pdf><http://editura.upg-ploiesti.ro/index.php> (vizitat 14. 04 2012)
211. <http://ru.scribd.com/doc/119121762/Super-Donald-e-a-Life-Span-Life-Space-Approach-to-Career-Development> (vizitat 2. 05 2012)
212. <http://docis.acpart.ro/uploads/Fisiere/Metodologie%20CNCIS.pdf>, (vizitat 09. 05 2012)
213. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_ro.htm (vizitat 14. 03 2012)
214. <http://www.anc.edu.ro/uploads/images/Legislatie/rec%202012%20adult.pdf> Cadrul strategic Al CE (vizitat 14. 03 2012)
215. http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%202_curs_3_Metode%20si%20mijloace%20de%20invatamant.pdf (vizitat 10. 04 2012)

216. [[http://www.unitbv.ro/Portals/28/17_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20\(proiect\).pdf](http://www.unitbv.ro/Portals/28/17_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20(proiect).pdf)] (vizitat 14. 03 2012)
217. <http://www.anc.gov.ro/uploads/ghid%20practic%20al%20evaluatorului/ghid-eval-cp.pdf> (vizitat 11. 05 2012)
218. [<http://www.cnfpa.ro/Files/phare/Ghidul%20de%20aplicare%20al%20metodologiei%20M4.pdf>] (vizitat 11. 05 2012)
219. http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf, Mogonea F.R. Pedagogie pentru viitorii profesori, 2010 (vizitat 21. 07 2012)
220. http://www.smc.roedu.ro/index_htm_files/SUPPORT%20DE%20CURS2.pdf (vizitat 21. 07 2012)
221. <http://www.gov.md/doc.php?l=ro&idc=445&id=3729>(vizitat 14. 08 2012)
222. Teachers and Teaching in a Changing World. UNESCO, 1998. (vizitat 14. 08 2012)
223. <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF> (vizitat 24. 08. 2012)
224. <http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare-ICOS.pdf> (vizitat 20. 09. 2013)
225. <http://www.edu.md/ro/documente-de-politici/> (vizitat periodic)
226. <http://www.edu.gov.md/file/Licitatie/PPP%20privind.pdf> (vizitat 20. 09. 2013)



Anexa 2. Matricea de asocieri terminologice ale sistemului de CP

Competența Autori	Gnoseologică	Praxiologică	Cercetare	Pronostică	Managerială	Evaluare	Comunicativă	Formare	Diverse
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ministerul Educației din R. Moldova	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Consiliul Europei	științifică	tehnică	-	acțiune politică	îndemnare administrativă	-	lingvistică	-	comportament economic, cultură spirituală,
CEC (cadrul Europ. al calif.)	cognitivă	funcționale	-	-	-	-	-	-	personale, etice
SUA, R.Gherghinescu	cognitivă	legată de performanța de aplicare	exploratorie	-	de a produce schimbarea	-	-	-	afectivă
MEC Romania	profesional-științifică	-	-	-	+	-	psihosocială	-	psihopedagogică instituțională
S.Cristea	științifică			politică,			socială		psihologică
N.Mitrofan	euristică	instrumentală	epistemică	teleologică	decizională	+	de comunicare și empatică	-	operațională
I.Botgros	epistemologică	-	+	-	+	-	+	-	-
E.Muraru	cunoaștere și înțelegere	de aplicare	-	-		-	lingvistică	-	integrativă
O.Dandara	gnoseologică-conceptuală	proiectivă	+	predictiv teleologică	+	+	comunicațională	-	de organizare și realizare a PEd.

Anexa 3. Curriculum de formare a competențelor specifice în contextul didacticilor particulare

Didactica particulară	Obiective de formare	Competențe specifice	Unități de conținut	Indicatori de performanță
Metodica predării limbii române	<p>Să racordeze cunoștințele de didactică a limbii române în ciclul primar cu exigențele reformei curricular la nivelul învățământului primar;</p> <p>Să utilizeze corect și adecvat cunoștințele de didactică aplicată în scopul dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral și al dezvoltării capacității de exprimare orală la școlarul mic;</p> <p>Să utilizeze corect și să aplice competent cunoștințele de limbă și literatură română în vederea stimulării capacităților de receptare a mesajului scris și a exprimării scrise ;</p> <p>Să –și formeze și să-și dezvolte competența de proiectare a demersului educațional;</p> <p>Să achiziționeze instrumentarul metodologic în vederea stimulării comportamentului comunicațional la clasă și a capacităților intelectuale, creative ale elevilor.</p>	<p>Racordarea cunoștințelor de didactică a limbii române în ciclul primar cu exigențele reformei curricular la nivelul învățământului primar;</p> <p>Utilizarea corectă și adecvată a cunoștințelor de didactică aplicată în scopul dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral și al dezvoltării capacității de exprimare orală la școlarul mic;</p> <p>Utilizarea corectă și aplicarea competentă a cunoștințelor de limbă și literatură română în vederea stimulării capacităților de receptare a mesajului scris și a exprimării scrise ;</p> <p>Formarea competenței de proiectare a demersului educațional;</p> <p>Achiziționarea instrumentarului metodologic în vederea stimulării comportamentului comunicațional la clasă și a capacităților intelectuale,</p>	<p>Metodica predării limbii și comunicării în clasele primare ca știință. Obiective, competențe specifice.</p> <p>Limba română-obiect de studiu în clasele primare;</p> <p>Structura curriculumului modernizat școlar;</p> <p>Metodica predării-învățării citit-scrisului în clasa I;</p> <p>Metodica predării lecturii și formării gândirii critice în baza analizei literare a textului;</p> <p>Metodica predării-învățării elementelor de construcție a comunicării (elemente de limbă);</p> <p>Formarea și dezvoltarea comunicării orale și scrise;</p> <p>Unitățile sintaxei. Sintaxa propoziției și a frazei.</p>	<p>Utilizează corect și adecvat conceptele specifice în conformitate cu cerințele curriculare;</p> <p>Utilizează corect și adecvat diverse instrumente de predare învățare-evaluare în cadrul activității educaționale în scopul dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral și al dezvoltării capacității de exprimare orală la școlarul m</p> <p>Utilizează corect și aplică competent cunoștințele de limbă și literatură română în vederea stimulării capacităților de receptare a mesajului scris și a exprimării scrise ;</p> <p>Respectă reglementările legale în vigoare privind conținutul și forma documentelor de proiectare la elaborarea lor;</p> <p>Manifestă creativitate în crearea situațiilor de învățare</p>

		creative ale elevilor.		în ciclul primar în scopul stimulării comportamentului comunicațional la clasă și a capacităților intelectuale, creative ale elevilor.
Metodica predării matematicii	<p>să cunoască noțiunile generale din domeniul matematicii și metodologiei de predare a matematicii;</p> <p>să înțeleagă conceptul de curriculum, implementarea curriculumului la matematică în învățământul primar, taxonomia obiectivelor educaționale.</p> <p>să elaboreze variate tipuri de proiecte didactice, respectând fezabilitatea și aspectul structural la stabilirea diferitor legături, interdependențe, corelări;</p> <p>să aplice în diverse contexte educaționale strategiile didactice de predare-învățare-evaluare la matematică adecvat, obiectivelor curriculare, conținuturilor și particularităților de vârstă a elevilor din ciclul primar;</p> <p>să organizeze procesul de</p>	<p>Înțelegerea conceptului de curriculum. Inițierea în implementarea curriculum-ului la matematică în învățământul primar bazat pe competențe.</p> <p>Înțelegerea și utilizarea operațiilor mintale: analiza și sinteza, concretizarea, abstractizarea și generalizarea, comparația și analogia, inducția și deducția.</p> <p>Determinarea și utilizarea tehnologiilor didactice de organizare a activității cognitiv-formative a elevilor în clasele primare.</p> <p>Proiectarea activității didactice la matematică</p> <p>Recunoașterea și utilizarea tehnologiilor de evaluare a rezultatelor școlare.</p> <p>Recunoașterea și utilizarea tehnologiilor de predare a</p>	<p>Metodica predării matematicii. Programa școlară. Obiectivele predării învățării matematicii în clasele primare. Competențe specifice.</p> <p>Principiile didactice ale învățământului matematic.</p> <p>Operațiile mintale. Formarea lor prin învățământul matematic.</p> <p>Noțiuni matematice. Propoziții matematice. Metodica formării lor în învățământul primar.</p> <p>Tehnologia didactică. Proiectarea didactică.</p> <p>Evaluarea și autoevaluarea activității didactice la matematică. Evaluarea performanțelor elevilor.</p> <p>II. Problemele metodice particulare ale predării-învățării matematicii în ciclul primar</p>	<p>Înțelege și utilizează conceptul de noțiune matematică,</p> <p>Cunoaște și aplică adecvat noțiunile de bază din domeniul matematicii și a metodologiei de predare a matematicii;</p> <p>Înțelege conceptul de curriculum. Inițiat în implementarea curriculumului la matematică în învățământul primar. Inițiat în taxonomia obiectivelor educaționale.</p> <p>Înțelege și utilizează premisele filozofice și psihopedagogice ale învățământului matematic. Înțelege și utilizează operații mintale în procesul de predare-învățare-evaluare a matematicii.</p> <p>Determină și utilizează</p>

	<p>rezolvare a problemelor de matematică în cadrul activităților educaționale;</p> <p>să organizeze procesul de evaluare a rezultatelor școlare la matematică;</p> <p>să recunoască și să aplice algoritmul în predarea-învățarea matematicii în clasele primare</p> <p>Să –și formeze și dezvolte limbajul matematic.</p>	<p>operațiilor aritmetice.</p> <p>Recunoașterea și aplicarea algoritmilor în predarea-învățarea matematicii în clasele primare.</p> <p>Determinarea și utilizarea tehnologiilor de organizare și desfășurarea activităților în afara clasei la matematică în învățământul primar.</p>	<p>Metodica predării-învățării-evaluării matematicii în perioada prenumerică.</p> <p>Metodica predării-învățării operațiilor aritmetice în mulțimea numerelor naturale, numerelor raționale, mărimilor și unităților de măsură a mărimilor, elementelor de geometrie.</p> <p>Metodica rezolvării ecuațiilor. Metodologia predării-învățării matematicii în condițiile învățământului simultan.</p>	<p>tehnologii didactice (forme, metode, procedee) de organizare a activității cognitiv-formative a elevilor în clasele primare.</p> <p>Elaborează proiecte didactice la matematică .</p> <p>Cunoaște și utilizează tehnologii de evaluare a randamentului școlar.</p> <p>Organizează și desfășoară jocul didactic matematic.</p> <p>Organizează și desfășoară lecții în perioada prenumerică.</p> <p>Recunoaște și utilizează tehnologii de predare a operațiilor aritmetice.</p> <p>Înțelege conceptul de problemă și rezolvarea ei. Utilizează metode de rezolvare a problemelor matematice. Aplică strategii diferite în rezolvarea de probleme.</p>
Metodica predării	- să cunoască noțiunile generale din domeniul	Cunoașterea noțiunilor generale din domeniul și a metodologiei	Metodica predării istoriei. Obiectivele .Competențe	Cunoaște noțiunile generale din domeniul și a

<p>istoriei</p>	<p>istoriei și metodologiei de predare a istoriei;</p> <p>Să interpreteze sursele istorice, evenimentele/situațiile, faptele și procesele istorice.</p> <p>Să înțeleagă reprezentarea timpului și a spațiului istoric.</p> <p>- Să selecteze conținuturi și strategii didactice în dependență de obiectivele de predare/învățare;</p> <p>- Să aplice în diverse contexte strategiile, tehnologiile, formele, metodele și procedeele de predare-învățare-evaluare la istorie</p> <p>Să-și formeze competențe de apreciere a valorilor naționale</p>	<p>de predare a istoriei;</p> <p>Interpretarea surselor istorice, evenimentelor/situațiilor, faptelor și proceselor istorice;</p> <p>Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului istoric;</p> <p>Aplicarea în diverse contexte educaționale strategiile, tehnologiile, formele, metodele și procedeele de predare-învățare-evaluare la istorie;</p> <p>Formarea competențelor specifice predării istoriei în clasele primare și valorilor naționale:</p>	<p>specifice disciplinei.</p> <p>Modalități de proiectare a obiectivelor operaționale.</p> <p>Mijloace de învățământ specifice predării-învățării-evaluării istoriei.</p> <p>Metodele de predare-învățare - evaluare a istoriei.</p> <p>Evaluarea didactică, probleme actuale ale evaluării.</p> <p>Particularitățile psihopedagogice a formării noțiunilor și reprezentărilor istorice.</p> <p>Tipurile de lecții.</p>	<p>metodologiei de predare a istoriei;</p> <p>Interpretează sursele istorice, evenimentele/situațiile, faptele și procesele istorice;</p> <p>Face reprezentări ale timpului și ale spațiului istoric;</p> <p>Aplică în diverse contexte educaționale strategiile, tehnologiile, formele, metodele și procedeele de predare-învățare-evaluare la istorie;</p> <p>manifestă competențe specifice predării istoriei în clasele primare și le valorifică ;</p>
<p>Științe și metodică predării</p>	<p>Să cunoască și să respecte normele care reglementează viața și activitatea școlară, protecția mediului înconjurător;</p> <p>să cunoască și să înțeleagă structura fenomenelor, proceselor și însușirilor organismelor vii,</p>	<p>Cunoașterea temeinică și respectarea normelor care reglementează viața și activitatea școlară, protecția mediului înconjurător;</p> <p>Cunoașterea și înțelegerea structurii fenomenelor, proceselor și însușirilor organismelor vii;</p>	<p>I. Introducere</p> <p>II. Tehnologia instruirii a cursului “Științe ale naturii”</p> <p>Problemele și conținutul cursului de „Științe ale naturii” în clasele primare</p>	<p>Cunoaște și respectă normele, care reglementează viața și activitatea școlară, protecția mediului înconjurător,</p> <p>Utilizează adecvat termeni specifici disciplinei în comunicare în cadrul</p>

	<p>Să utilizeze termenii specifici disciplinei în comunicare,</p> <p>Să elaboreze documente curriculare la disciplină, cât și a materialelor didactice.</p> <p>Să-și formeze capacități de investigație, identificare, clasificare, prelucrare, transmitere a informației despre diversitatea lumii vii,</p> <p>Să-și formeze atitudini de toleranță /protecție față de orice formă vitală și de mediu.</p>	<p>Utilizarea termenilor specifici disciplinei în comunicare</p> <p>Elaborarea unor documente curriculare la disciplină, cât și a materialelor didactice;</p> <p>Formarea capacităților de investigație, identificare, clasificare, prelucrare, transmitere a informației despre diversitatea lumii vii,</p> <p>Educarea unei atitudini de toleranță /protecție față de orice formă vitală și de mediu.</p>	<p>Orientarea în spațiu. Modalități de familiarizare a copiilor cu metodele de orientare în spațiu.</p> <p>Mijloacele de învățământ și baza materială a lecțiilor de “Știință ale naturii”</p> <p>Metodele și formele cunoașterii copiilor cu natura</p> <p>III. Conținutul și metodică lucrului la lecțiile de “Științe ale naturii” pe clase Principii didactice Tipuri de lecție</p>	<p>activităților educaționale</p> <p>Elaborează documente curriculare la disciplină, materiale didactice, diagrame, prezentări în scopul utilizării în practica pedagogică etc.</p> <p>Colectează, prelucrează și interpretează date, fenomene cu elevii claselor primare</p> <p>Manifestă atitudini de toleranță /protecție față de orice formă vitală și de mediu.</p>
Arta plastică și metodică predării	<p>Să cunoască noțiunile generale din domeniul artelor plastice;</p> <p>Să utilizeze diverse instrumente, materiale și tehnici de artă în activitatea educațională;</p> <p>Să valorifice strategiile didactice, instrumentele, materialele și formele de organizare și desfășurare a activităților de artă plastică cu elevii din ciclul primar.</p>	<p>Cunoașterea noțiunilor elementare din domeniul artelor plastice și legătura ei cu alte arte;</p> <p>Explorarea diverselor instrumente, materiale și tehnici de artă;</p> <p>Valorificarea elementelor de limbaj plastic în exprimarea artistico-plastică;</p> <p>Realizarea și evaluarea</p>	<p>I. Problemele generale ale metodicii predării desenului.</p> <p>Tematica lecțiilor la arta plastică</p> <p>II. Metodică organizării lecțiilor de desen liber din imaginație și memorie.</p> <p>Controlul compozițional. Tipurile lecțiilor de desen.</p> <p>III. Metodică organizării lecțiilor de desen după natură.</p>	<p>Utilizează adecvat situației educaționale noțiunile de bază specifice disciplinei, asigurând interdisciplinaritatea;</p> <p>Utilizează diverse instrumente, materiale și tehnici de artă;</p> <p>Elaborează și organizează demersul educațional, conform documentelor curriculare reglatorii din</p>

	Să realizeze și să evalueze lucrări în diverse tehnici și materiale de artă plastică.	lucrărilor plastice în diverse tehnici și material de artă.	Tipurile lecțiilor de desen după natură. Desenul decorativ. Conținutul pe clase a cursului de artă plastică. Notarea și aprecierea cunoștințelor elevilor.	domeniu, Elaborează și evaluează corect lucrări în diverse tehnici și materiale de artă plastică
Educația tehnologică și metodică predării	Să cunoască noțiunile generale ale teoriei și metodologiei educației tehnologice ca știință și obiect de studiu, Să utilizeze eficient strategiile didactice, instrumentele, materialele și formele de organizare și desfășurare a activităților de educație tehnologică cu elevii din ciclul primar. Să realizeze lucrări în diverse tehnici și materiale de artă tehnologică Să-și dezvolte cultura artistică.	Cunoașterea noțiunilor elementare din domeniul educației tehnologice ca știință și obiect de studiu, realizând legături interdisciplinare; Explorarea diverselor instrumente, materiale și tehnici de artă tehnologică în cadrul activităților practice. Realizarea lucrărilor în diverse tehnici și materiale de artă tehnologică. Formarea atitudinii conștiente și de promovare a artei tradiționale în activitatea didactică.	Educația tehnologică - component esențial al învățământului modern. Metodica predării educației tehnologice - ramură a științei pedagogice. Legătura interdisciplinară între cursul de pedagogie și metodică predării educației tehnologice. Principii didactice. Procesul formării priceperilor și deprinderilor la educația tehnologică în clasele primare Tipurile de lecție. Structura lecției de educație tehnologică. Strategii didactice, mijloace de învățământ. Forme de activitate a procesului de instruire. Evaluarea cunoștințelor.	Cunoaște noțiunile de bază specifice disciplinei și le utilizează adecvat situației, asigurând interdisciplinaritatea Utilizează diverse instrumente, materiale și tehnici de artă tehnologică în cadrul activităților practice; Elaborează demersul educațional ,conform documentelor curriculare reglatorii din domeniu, Elaborează lucrări în diverse tehnici și materiale de artă tehnologică. Manifestă atitudine conștientă și de promovare a artei tradiționale.
Metodica predării	Să-și formeze și dezvolte integral capacitățile ,ce vizează cele patru	Dezvoltarea integrală a capacităților, ce vizează cele	I. Metodica educației muzicale. Obiectul, scopul, conținutul,	Manifestă capacități ,ce vizează cele patru standarde

educației muzicale	<p>standarde educaționale structurate pe domeniile principale ale educației muzicale: audiția, receptarea muzicii, interpretarea, creația, reflecția;</p> <p>Să aplice oportun conceptele de bază ale teoriei și metodologiei educației muzicale ca știință și obiect de studiu,</p> <p>Să utilizeze eficient strategiile didactice, formele de organizare și desfășurare a activităților de educație muzicală cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Să –și dezvolte capacitatea de reflecție / analiză/ caracterizare/ apreciere artistică si valorică a muzicii.</p>	<p>patru standarde educaționale structurate pe domeniile principale ale educației muzicale: audiția, receptarea muzicii, interpretarea, creația, reflecția;</p> <p>Capacitatea de interpretare vocală /corală /instrumentală a creației muzicale;</p> <p>Capacitatea de corelare eficientă a strategiilor didactice cu conținuturile muzicale și obiectivele curriculare în desfășurarea activităților de educație muzicală cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Capacitatea de reflecție / analiză/ caracterizare/ apreciere artistică si valorică a muzicii.</p>	<p>finalități/competențe specifice.</p> <p>II. Problemele fundamentale de educație muzicală școlară.</p> <p>Arta, necesitatea și acțiunea ei. Principii și metode de învățământ muzical general.</p> <p>Activitățile muzicale la lecție și metodicele promovării lor.</p> <p>Executarea la instrumentele muzicale pentru copii</p> <p>III. Conținuturi curriculare la educația muzicală pe clase</p> <p>IV. Probleme speciale de educație muzicală școlară.</p>	<p>educaționale structurate pe domeniile principale ale educației muzicale: audiția, receptarea muzicii, interpretarea, creația, reflecția;</p> <p>Aplică oportun conceptele de bază ale teoriei și metodologiei educației muzicale ca știință și obiect de studiu în clasele primare;</p> <p>Elaborează proiecte didactice la educația muzicală în ciclul primar;</p> <p>Manifestă capacitatea de interpretare vocală /corală /instrumentală a creației muzicale;</p> <p>Manifestă capacitatea de reflecție / analiză/ caracterizare/ apreciere artistică si valorică a muzicii.</p>
Metodica predării educației fizice	<p>Să cunoască problemele generale ale teoriei și metodologiei educației fizice ca știință și obiect de studiu;</p> <p>Să posede metodologia de</p>	<p>Cunoașterea problemelor generale ale teoriei și metodologiei educației fizice ca știință și obiect de studiu;</p> <p>Caracterizarea educației fizice</p>	<p>Educația fizică și sportul. Educația fizică ca disciplină de studiu în clasele primare. Programa de învățământ</p> <p>Acțiuni de dezvoltare fizică a</p>	<p>Cunoaște problemele generale specifice ale teoriei și metodologiei educației fizice ca știință și obiect de studiu și le aplică în practica</p>

	<p>operaționalizare a obiectivelor curriculare la educația fizică.</p> <p>Să utilizeze eficient strategiile, formele de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Să valorifice metodologia de proiectare a activităților de educație fizică la nivelul învățământului primar,</p> <p>Să-și formeze atitudini pentru un mod de viață sănătos</p>	<p>ca fenomen social și component a procesului educațional.</p> <p>Posedarea metodologiei de operaționalizare a obiectivelor curriculare la educația fizică.</p> <p>Utilizarea strategiilor, formelor de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Valorificarea metodologiei de proiectare a activităților de educație fizică la nivelul învățământului primar</p>	<p>elevilor în timpul activității la ore în ciclul primar.</p> <p>Lecția – formă de bază în organizarea educației fizice. Activitatea extrașcolară în dezvoltarea fizică a elevilor.</p> <p>Formele activităților extradidactice la educația fizică.</p> <p>Proiectarea și evidența activităților de educație fizică în școală. Dotarea orelor de educație fizică</p> <p>Teoria și metodică lucrului la lecțiile de educație fizică în clasele primare: gimnastica, jocuri mobile, atletica ușoară, șah ,înot etc.</p>	<p>educațională;</p> <p>Posedă metodologia de operaționalizare a obiectivelor curriculare la educația fizică.</p> <p>Utilizează strategiile didactice, formele de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Valorifică metodologia de proiectare a activităților de educație fizică la nivelul învățământului primar;</p> <p>Manifestă comportament adecvat unui mod sănătos de viață.</p>
--	---	--	--	---

Anexa 4. Competențe specifice la didacticile particulare

Didactici particulare	Semestrul	Ore total	Ore teoretice/practice	Competențele specifice
Limba romana și metodică predării	III-VIII	175	110/65	<p>Racordarea cunoștințelor de didactică a limbii și literaturii române în ciclul primar cu exigențele reformei curriculare la nivelul învățământului primar;</p> <p>Utilizarea corectă și aplicarea competență a cunoștințelor de limbă și literatură română în vederea stimulării capacităților de receptare a mesajului scris și a exprimării scrise ;</p> <p>Capacitatea de a analiza și interpreta fenomenele lingvistice și procesul literar în contextul demersului educațional:</p> <p>Aplicarea cunoștințelor didactice în organizarea, proiectarea și realizarea demersului educațional;</p> <p>Abilități analitice și predictive în managementul comunității de instruire:</p> <p>Abilități de comunicare didactică;</p>
Științe și metodică predării	III-VII	117	70/47	<p>Dezvoltarea spiritului de observație necesare pentru recunoașterea, descrierea și evidențierea particularităților exterioare ale obiectelor și fenomenelor din natură și societate.</p> <p>Colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor și materialelor specifice disciplinei.</p> <p>Capacitatea de interpretare a structurii fenomenelor, proceselor și însușirilor organismelor vii.</p> <p>Utilizarea termenilor specifici disciplinei în comunicare.</p> <p>Elaborarea unor documente curriculare la disciplină, cât și a materialelor didactice.</p> <p>Formarea capacităților de investigație, identificare , clasificare, prelucrare ,transmitere a informației despre diversitatea lumii vii.</p>
Metodica predării istoriei	V-VII	49	30/19	<p>Selectarea, structurarea și organizarea conținutului învățământului istoric în clasele primare;</p> <p>Formarea noțiunii fundamentale la MPI și operarea cu aceste concepte;</p> <p>Formarea unei viziuni asupra teoriilor didactice și formarea deprinderilor de selectare și aplicare optimă a acestora în cadrul lecției de istorie;</p> <p>Asigurarea unui studiu eficient al metodologiei, formarea deprinderilor de selectare și aplicare eficientă a cunoștințelor în procesul instructiv;</p>

				<p>Formarea capacităților de realizare a unui transfer eficace în cadrul predării-învățării-evaluării la lecția de istorie;</p> <p>Fundamentarea predării teoretice referitoare la procesul de evaluare a activității elevului și formarea abilităților de evaluare a acestora;</p> <p>Dezvoltarea abilităților de proiectare, modelare și aplicare a unor mijloace didactice în scopul optimizării procesului educațional;</p> <p>Formarea capacităților, aptitudinilor de proiectare, organizare și desfășurare a activităților extracurriculare:</p>
Metodica predării matematicii	IV-VIII	131	78/53	<p>Înțelegerea conceptului de curriculum. Formarea capacităților de implementare a curriculum-ului la matematică în învățământul primar bazat pe competențe.</p> <p>Înțelegerea și utilizarea operațiilor mintale: analiza și sinteza, concretizarea, abstractizarea și generalizarea, comparația și analogia, inducția și deducția.</p> <p>Determinarea și utilizarea tehnologiilor didactice de organizare a activității cognitiv-formative a elevilor în clasele primare.</p> <p>Proiectarea activității didactice la matematică.</p> <p>Recunoașterea și utilizarea tehnologiilor de evaluare a rezultatelor școlare. Recunoașterea și utilizarea tehnologiilor de predare a operațiilor aritmetice.</p> <p>Recunoașterea și aplicarea algoritmilor în predarea-învățarea matematicii în clasele primare.</p> <p>Determinarea și utilizarea tehnologiilor de organizare și desfășurare a activităților în afara clasei la matematică în învățământul primar.</p>
Arta plastică și metodica predării	I-VIII	129	49/80	<p>Determinarea importanței și scopului MPAP;</p> <p>Clasificarea metodelor didactice la arta plastică,</p> <p>Argumentarea tipurilor de lecții la educația plastică</p> <p>Compararea și alegerea modelului la lecții de desen după natură;</p> <p>Formarea deprinderilor de reprezentare a omului și animalelor în desenul copiilor;</p> <p>Crearea compoziției decorative cu elemente de limbaj plastic.</p> <p>Explorarea diverselor instrumente ,materiale și tehnici de artă;</p> <p>Valorificarea elementelor de limbaj plastic în exprimarea artistico-plastică;</p> <p>Realizarea și evaluarea lucrărilor plastice în diverse tehnici și material de artă.</p>
Educația muzicală și metodica predării	I-V	118	48/70	<p>Identificarea conceptului disciplinei EM și MP;</p> <p>Demonstrarea abilităților didactice și integrarea în activități cultural-artistice;</p> <p>Definirea conceptelor specific disciplinei EM și MP;</p> <p>Optimizarea diverselor forme ale activităților instructive-educative;</p> <p>Elaborarea proiectelor didactice la disciplina EM</p>

				<p>Clasificarea strategiilor didactice necesare pentru realizarea obiectivelor</p> <p>Verificarea rezultatelor obținute în cadrul activităților de educație muzicală cu elevii din ciclul primar.</p> <p>Capacitatea de interpretare vocală /corală /instrumentală a creației muzicale;</p> <p>Capacitatea de reflecție / analiză/ caracterizare/ apreciere artistică și valorică a muzicii.</p>
Educația tehnologică și metodică predării	I-IV	102	42/60	<p>Colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor și materialelor specific obiectului;</p> <p>Utilizarea termenilor specifici disciplinei;</p> <p>Formarea unor viziuni complexe despre istoria unor descoperiri din domeniul artei, științei, tehnologiilor;</p> <p>Cunoașterea obiceiurilor și ritualurilor, precum și a unor tehnici și tehnologii de confecționare a obiectelor utile;</p> <p>Caracterizarea complex a unor obiecte, procese, tehnologii;</p> <p>Constituirea unui demers didactic la disciplină;</p> <p>Dezvoltarea aptitudinii de întreprinzător, autodeterminării în „lumea muncii”;</p> <p>Formarea capacităților de investigație, identificare, clasificare, prelucrare, transmitere, comunicare și utilizare a informației din domeniul materialelor prime și al operațiunilor necesare prelucrării acestora.</p>

Anexa 5. 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-Boroșan, N. Silistraru</i>); Echilibrul cognitiv-socio-afectiv. (<i>G. de Landsheere</i>)	Cultura emoțională exprimată în competențe afective. (<i>M. Cojocaru-Boroșan</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>); Educația continuă. (<i>G. de Landsheere, P. Bourdieu</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 calculator, să îl 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. (<i>T.Callo</i>)
Învățarea experimentală. (<i>D.Kolb</i>)	Articularea tuturor experiențelor de învățare ale subiectului print-o viziune proprie și auto-dirijare și prin responsabilizare. (<i>Callo T</i>)
Promovarea inter- și	Construcția unei persoane trece în mod inevitabil „printr-o

<p>transdisciplinarității. (G. Văideanu)</p>	<p>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 existe</i> care își află izvorul în propria noastră constituție de ființe umane. (B. Nicolescu, 1999)</p>
<p>Învățarea prin colaborare . (C.L.Oprea); Învățarea prin cooperare – garant al unei învățări de calitate.(L. Drăghicescu , Petrescu A.M.)</p>	<p>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).</p>
<p>Elevul viitorului va fi un explorator. (Marshall Mc Luhan)</p>	<p>Subiectul trebuie să fie conștientizat de importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, de importanța conexiunilor între diferite discipline. (V.Marcu)</p>

Anexa 6. Sistemul de competențe profesionale ale învățătorului constructivist

Competențe profesionale	Nr. crt.	Caracteristici ale competenței
I. Competența gnoseologică:		
d) de specialitate	1	cunoașterea fundamentelor teoretice ale științelor educației și a legislației în vigoare,
	2	stăpânirea sistemului de conținuturi, concepte, tehnici, limbaj științific specific învățământului primar,
	3	capacitatea de a stabili legături între teorie și practică, corelația funcțională a conceptelor-cheie,
	4	capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului învățământului primar (dar și din domenii adiacente).
e) psihopedagogică	5	cunoașterea științei tehnologice în dimensiunea învățământului primar,
	6	capacitatea de cunoaștere a elevilor și de luare în considerare a particularităților lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizările activităților educaționale ca proces de formare a personalității elevului din ciclul primar,
	7	capacitatea de stabilire a relațiilor sociale în clasa de elevi,
	8	capacitatea de proiectare optimă a activităților educaționale la nivelul învățământului primar,
	9	capacitatea de evaluare și apreciere obiectivă a programelor, a activităților educaționale, a performanțelor elevilor din ciclul primar etc.,
	10	capacitatea de pregătire a elevilor ciclului primar pentru autoformare și autoevaluare.
	11	cunoștințe funcționale variate din diferite domenii ale cunoașterii,
f) culturală,	12	capacitatea de a realiza transferul de valori.
	II. Competența praxiologică	
	13	capacitatea de aplicare eficientă a teoriilor educaționale în practică în domeniul învățământului primar,
	14	capacitatea de selectare și utilizare a conținuturilor și instrumentelor de învățare din diverse surse în funcție de contextul social și potențialul personalității în devenire,
	15	capacitatea de organizare și desfășurare eficientă a activităților educaționale prin corelarea optimă a metodelor, tehnicilor, mijloacelor, formelor, conținuturilor în concordanță cu obiectivele proiectate și particularitățile de vârstă ale elevilor ciclului primar,
	16	capacitatea de evaluare și apreciere a activității elevului și de formare a abilităților de autoformare și autoevaluare,
	17	capacitatea de elaborare a strategiilor de evaluare a activității educaționale în vederea reglării procesului de formare a personalității elevului din ciclul primar;

III. Competența managerială	18	capacitatea de monitorizare a procesului educațional în ciclul primar
	19	capacitatea de gestionare și administrare a tuturor resurselor umane, materiale, didactice, temporale în cadrul activității educaționale.
	20	capacitatea de organizare, coordonare, motivare a activității elevului /grupului de elevi și de luare a deciziei în funcție de situație,
	21	capacitatea de stabilire a relațiilor de cooperare, a unui climat adecvat în grupul de elevi și de soluționare a conflictelor;
IV. Competența comunicatională	22	capacitatea de elaborare a mesajelor educaționale în funcție de particularitățile de vârstă a elevilor din ciclul primar,
	23	capacitatea de adaptare a comunicării la diverse situații ale procesului educațional în ciclul primar,
	24	capacitatea de selectare a modalităților de comunicare în funcție de conținutul informației, particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor ciclului primar,
	25	capacitatea de colaborare cu comunitatea educațională colegi, părinți , utilizând diverse surse/forme de socializare etc.
V. Competența metacognitivă	26	capacitatea de a gândi, raționa, cunoaște, „a învăța să învețe”, de a opera/elabora concepte etc.,
	27	abilitățile de autocontrol și autodirijare în procesul de FPI în baza mecanismelor autocognitive.
		capacitatea de planificare a dezvoltării profesionale,
VI. Competența investigațională	28	capacitatea de realizare a diverselor investigații în scopul eficientizării procesului educațional în ciclul primar;
	29	capacitatea de evidențiere a unei probleme educaționale, de determinare a unui obiect, scop, a unor metode de cercetare;
	30	capacitatea de valorificare a cercetărilor pedagogice în vederea reglării și autoreglării procesului educațional în ciclul primar.

Anexa 7. Roluri vs competențe profesionale ale învățătorului constructivist

Rolul învățătorului contemporan/ constructivist	Competențe profesionale
Expert, teoretic	I. Competența gnoseologică: de specialitate, culturală și psihopedagogică
Practician, promotor, facilitator, instigator, tehnician, ghid, translator, creator, mediator mentor, monitor, evaluator, planificator, agent al schimbării, consilier etc.	II. Competența praxiologică
Ghid, manager, moderator, consilier, strateg, coordonator, mediator etc.	III. Competența managerială
Translator, instigator, partener, mesager, moderator, umanist etc.	IV. Competența comunicațională
Constructor, inovator, autoformator, autoevaluator, autodirijor, coordonator etc.	V. Competența metacognitivă
Cercetător, terapeut, explorator, experimentator, observator etc.	VI. Competența investigațională

Anexa 8. Bibliografie la Curriculumul pedagogic (de bază) de reconceptualizare a FPI la PÎP

1. Bocoș M., Jucan D. Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.2007
2. Bontaș I. Tratat de pedagogie. Ed. a II-a. București, Ed. Big All, 2008, 416 p.
3. 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.Ch.:Print-Caro,2012. 79 p.
4. Cerghit I. ș.a. Didactica. Manual pentru clasa a X-a-școli normale, E.D.P., București. 1997
5. Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar , ME, 2003;
6. 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.
7. Chicu V., Dandara O. Șa Psihopedagogia centrată pe copil. Ch.:CEP USM, 2008,144 p.
8. Cucuș C. Pedagogie. Ed. a II-a, Ed. Polirom, Iași, 2002
9. Cristea S. Curriculum pedagogic. Editura didactică și pedagogică, București, 2006, 556 p.
10. Goraș-Postică V., Bezede R. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: CE Pro Didactica, 2011.
11. Dandara O., Constantinov Sv., Sclofos L. Pedagogie: Suport de curs.Ch.:CEP USM, 2010, 216 p.
12. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar. Chișinău, 2003.
13. Jinga I. ,Istrati E. Manual de pedagogie. Ed. a II-a, București: All Educațional, 2006, 567p.
14. Joiță E., Formarea pedagogică a profesorului, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, B., 2008
15. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. IȘE, Chișinău: Lyceum, 2013, 368p.
16. Potolea D. Neașcu I. Pregătirea psihopedagogică. Iași, Polirom, 2008, 430p.
17. Plan de învățământ pentru colegii pedagogice la specialitatea Pedagogia învățământului primar, aprobat 2010, ME
18. Programa analitică la specialitatea pedagogia învățământului primar pentru colegii pedagogice. Didactici particulare.
19. Stroe M. Competența didactică. Ed. AII, București, 1999, 173 p.
20. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. Didactica Pro, nr.2 (6), Chișinău, 2001, p.29-38
21. <http://pedsovet.info/pages/attestation/conception.htm> Концептуальные вопросы Национального куррикулума 29.03 2014
22. <http://mihaelapavel.wikispaces.com/file/view/MOD.A+C3+STRATEGII+MODERNE+DE+PREDARE.pdf>, vizitat 12.01 2014
23. <http://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf> (<http://pedsovet.info/pages/attestation/conception.htm> Structura core curriculum vizitat 29.03 2014.

Anexa 9. Grilă de monitorizare a elaborării proiectului didactic (PD)

Studentul-practicant, nume _____, instituția școlară _____, clasa _____

Nr. de PD	Data monitorizării	Disciplina de studiu	Subiectul lecției	Punctaj total
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Criterii	Indicatori	Descriptori de calitate	Calificative	Punctaj	Data				
Elaborarea proiectului didactic	Concordanța proiectului didactic cu proiectarea de lungă durată. Componentele proiectului sunt corecte din punct de vedere științific; (Proiectul răspunde la toate întrebările: <i>ce va face?</i> , <i>cu ce va face?</i> , <i>cum va face?</i> , <i>cum va ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?</i> .)	Corespunde totalmente	Foarte bine	3					
		Corespunde în esență (1-2 erori)	Bine	2					
		Corespunde parțial (3 și mai multe erori)	Satisfăcător	1					
		Nu corespunde	Nesatisfăcător	0					
Corectitudinea formulării obiective-lor operaționale	Obiectivele operaționale sunt formulate corect în termeni de performanță. Ierarhizarea obiectivelor și coraportul obiective /domeniu. Obiectivele sunt stabilite astfel încât să poată fi realizate la niveluri diferite.	Corespunde totalmente	Foarte bine	3					
		Corespunde în esență	Bine	2					
		Corespunde parțial	Satisfăcător	1					
		Nu corespunde	Nesatisfăcător	0					
Corelația între obiective, conținuturi strategii .	Conținuturile și strategiile asigură realizarea obiectivelor . Stabilește conținutul activității de învățare în conformitate cu obiectivele. Alege strategiile didactice după conținut și particularitățile de vârstă a copiilor, ținând cont de timpul acordat. Varietatea strategiilor.	În concordanță deplină	Foarte bine	3					
		Este în esență în concordanță	Bine	2					
		Este parțial în concordanță	Satisfăcător	1					
		Nu este în concordanță	Nesatisfăcător	0					

Anexa 10. Grilă de monitorizare a procesului educațional

Studentul-practicant, nume _____, instituția școlară _____, clasa _____
 Disciplina predată _____, Subiectul lecției _____

Criterii	Indicatori	Descriptori de calitate	Punctaj	Data			
				1	2	3	4
Crearea motivației /activizarea elevilor	Utilizarea sarcinilor de învățare stimulatoare. Nivelul de implicare a elevilor. Atmosfera competitivă	Se realizează deseori	3 puncte				
		Se realizează rareori	2				
		Nu sunt motivați	0				
Conținutul științific al demersului educațional	Corectitudinea informației din punct de vedere științific,	Corespunde totalmente	3				
		Corespunde în esență	2				
		Corespunde parțial	1				
		Nu corespunde	0				
Utilizarea adecvată a strategiilor de predare/învățare /evaluare	Alege strategia didactică adecvat obiectivului și conținutului de învățare	adecvat	2				
		neadecvat	0				
Îmbinarea diverselor forme de activitate	Îmbinarea corectă a diverselor forme de activitate : individual , în grup, în perechi, frontal, scris /oral în concordanță cu conținutul , strategiile didactice.	Este în concordanță deplină	3				
		Este în concordanță parțial	2				
		Nu este în concordanță	0				
Integrarea mijloacelor de învățământ	Se utilizează adecvat variate resurse materiale: distributive, fișe, tabele, manual, computer ș.a.	În mare măsură	3				
		În mică măsură	2				
		Nu se utilizează deloc	0				
Strategii centrate pe elev	Se utilizează metode interactive	În mare măsură	3				
		În mică măsură	2				
		Nu se propun deloc	0				
Strategii de individualizare și diferențiere	Se propun sarcini după potențialul elevilor	Se propun sarcini diferențiate	2				
		Nu se propun deloc	0				
Strategii de	Se propun sarcini cu	Se realizează deseori	3				

accentuare a caracterului formativ	caracter aplicativ-formativ. Creativitatea sarcinilor	Se realizează rareori	2				
		Nu se realizează deloc	0				
Caracterul intra și interdisciplinar	Se face transfer de cunoștințe intra disciplinare și interdisciplinare	Se realizează deseori	3				
		Se realizează rareori	2				
		Nu se realizează deloc	0				
Valențe educative	Se realizează mesaje educative la momentul potrivit în concordanță cu obiectivul trasat.	Se realizează deseori	3				
		Se realizează rareori	2				
		Nu se realizează deloc	0				
Evaluarea formativă	Selectarea tehnicilor eficiente de evaluare	Se utilizează diverse modalități de evaluare: formativă criterială, autoevaluarea, coevaluarea formativă	3				
		Se utilizează una-două tehnici de evaluare	2				
		Nu s-a realizat evaluarea formativă	0				

Concluzii _____

Recomandări _____

Anexa 11. Grilă de monitorizare a comportamentului studentului-practicant în cadrul lecției

Studentul-practicant, nume _____, instituția școlară _____, clasa _____
 Disciplina predată _____, Subiectul lecției _____

Criterii	Indicatori	Descriptori de calitate	Punctaj	Data		
1	2	3	4			
Creativitatea și individualitatea	Manifestă creativitate în selectarea strategiilor didactice, conținuturilor. Originalitatea organizării activității	În mare măsură	3			
		În mică măsură	2			
		Nu manifestă deloc	0			
Corectitudinea exprimării	Utilizează limbajul de specialitate în comunicare corect .	Se exprimă corect	3			
		Se exprimă cu 1-2 greșeli	2			
		Se exprima cu mai multe greșeli	1			
Perseverența în realizarea obiectivelor	Respectă principiul non escaladării, consecvenței comportamentale logice în realizarea obiectivelor	În mare măsură	2			
		În mică măsură	2			
		Nu respectă deloc	1			
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 deciziilor	Autoritar	1			
		Democrat	3			
		Permisiv	1			
		Mixt (autoritar și democrat)	2			
Ținuta și viziunea critică prin autoanaliză și autoapreciere	Manifestă capacitate de autoanaliză și autoevaluare a prestației . Manifestă spirit critic	În mare măsură	3			
		În mică măsură	2			
		Nu posedă deloc (se eschivează)	0			

Concluzii _____

Recomandări _____

Anexa 12. FIȘĂ DE ANALIZA PEDAGOGICĂ A LECȚIEI

Data _____ Mentorul _____
 Obiectul _____ Clasa _____ Practicantul (anul IV), _____ Gr. _____
 Subiectul lecției _____

Indicatori / descriptori de calitate	Aprecierea			
	foarte bine	bine	satisfăcător	nesatisfăcător
Punctaj	4	3	2	0
I. Proiectarea lecției				
1. Calitatea proiectului de lecție				
2. Corectitudinea formulării obiectivelor operaționale				
3. Corelația între obiective/conținuturi/strategii de predare/învățare/evaluare.				
4. Documentarea științifică și metodică				
II. Desfășurarea lecției				
7. Crearea motivației /activizarea elevilor				
8. Conținutul științific al demersului educațional				
9. Utilizarea adecvată a strategiilor de predare/învățare/evaluare				
10. Îmbinarea diverselor forme de activitate				
11. Integrarea mijloacelor de învățământ				
12. Strategii centrate pe elev				
13. Strategii de individualizare și diferențiere				
14. Strategii de accentuare a caracterului formativ				
15. Caracterul practic aplicativ				
16. Caracterul intra și interdisciplinar				
17. Valențe educative				
18. Densitatea lecției utilizarea rațională a timpului și spațiului				
19. Accesibilitatea conținuturilor în procesul educațional				
20. Evaluarea formativă				
III. Comportamentul practicantului				
21. Organizarea și dirijarea procesului educațional				
22. Perseverență în realizarea obiectivelor				
23. Creativitatea și individualitatea în conceperea și desfășurarea lecției				
24. Corectitudinea exprimării				
25. Relațiile de parteneriat. Ținuta				
IV. Autoevaluarea				
26. Autoanaliza și autoaprecierea/spiritul critic				
V. Cunoașterea și aplicarea curriculumului				
27. Competența de elaborare a proiectului de lungă durată				
28. Funcționalitatea proiectului de lungă durată				
Punctaj acumulat				

Concluzii _____
 Recomandări _____

Anexa 13. Fișă de monitorizare a studentului-practicant

În cadrul practicii, în scopul evaluării nivelului de formare profesională inițială a absolventului
 Numele, prenumele practicantului _____ Gr. _____, Instituția _____
 Numele prenumele mentorului _____ Clasa _____, L/T _____

Criterii	Indicatori	Descriptori			
		Slab	Necesită atenție	Bine	Foarte bine
Proiectarea lecției	Corespunderea proiectării cu cerințele curriculare				
	Corespunderea structurii lecției cu tipul lecției				
	Corespunderea conținuturilor cu curricula				
	Corectitudinea formulării obiectivelor				
	Corespunderea conținuturilor cu obiectivele				
	Structurarea logica a conținutului				
	Propunerea conținuturilor noi (în afara manualului)				
	Respectarea principiului interdisciplinarității				
	Adecvarea strategiilor didactice la capacitățile de învățare ale elevilor				
	Corelarea strategiilor didactice cu etapele lecției și conținuturile				
	Pregătirea mijloacelor de învățământ				
Organizarea și desfășurarea lecției	Aspectul psihologic al lecției și comportamentul practicantului				
	Favorabilitatea climatului psihologic				
	Încurajarea independenței, originalității, gândirii creatoare				
	Stimularea interesului pentru cunoaștere				
	Centrarea pe nevoile elevului				
	Favorizarea exprimării opiniei personale				
	Acordarea ajutorului și îndrumarea diferențiată a elevilor				
	Interacțiunea elev-învățător (valorifică, laudă, evidențiază, recunoaște meritele elevilor)				
	Predarea-învățarea				
	Reprezentarea conținutului				
	Esențializarea conținutului				
	Gradul de structurare și organizare a materialului				
	Caracterul formativ al conținutului (de a genera idei noi, opinii, soluții etc.)				

	Caracterul științific și funcțional (practic-aplicativ al conținutului)				
	Aplicarea metodelor cu caracter formativ				
	Îmbinarea formelor de activitate				
	Actualitatea și accesibilitatea conținutului informațional				
	Respectarea principiilor didactice				
	Corelații interdisciplinare și intradisciplinare				
	Corelația conținutului cu strategia didactică și tipul de interacțiune profesor-elev				
	Logica organizării și prelucrării informației/tipuri de sarcini didactice utilizate în fixarea cunoștințelor (analiză, sinteză, argumentare, interpretare, ilustrare, sintetizare etc.)				
	Utilizarea strategiilor de individualizare și diferențiere a învățării				
	Realizarea progresului școlar				
	Valențe educative				
	Densitatea lecției și utilizarea rațională a timpului				
	III. Evaluarea				
	Realizarea evaluării formative				
	Raportul dintre conținutul evaluării și conținutul învățării				
	Raportarea aprecierii la posibilitățile fiecărui elev, la rezultatele sale anterioare				
	Încurajarea autoaprecierii și aprecierii reciproce a elevilor				
	Capacitatea de elaborare/proiectare a instrumentelor de evaluare (metode, faze, forme, tipuri)				
	Capacitatea de aplicare a instrumentelor de evaluare				
	Raportul dintre notare și norma docimologică				
	Motivarea notei				
Reflecții.	Documentarea metodică și științifică				
Interpretări/ concluzii	Corectitudinea exprimării				
	Capacitatea de comunicare în vederea creșterii randamentului școlar				
	Competențe manageriale: de a organiza grupul de elevi , de a lua decizii prompt,				

	de a conduce procesul didactic, de a dezvolta relații interpersonale, de a soluționa situații de conflict. Organizarea și amenajarea spațiului educațional				
	Capacitatea de analiză a lecției				
	Cultura generală a practicantului				
	Capacitatea de a prognoza așteptările/progresul elevilor				
	Capacitatea de organizare a activităților extracurriculare				
	Capacitatea de utilizarea a Noilor Tehnologii Informaționale (NTI)				
Recomandări					

Anexa 14. Chestionar pentru studenți aplicat în cadrul experimentului de constatare (la anul II) și de formare (la anul IV)

1. Formulează noțiunea de competență profesională :

2. Enumeră câteva competențe profesionale:

3. Exemplifică câteva competențe formate în cadrul orelor de metodica predării limbii române.

4. Ce include o competență profesională:

5. Enumeră 5 caracteristici ale învățătorului modern:

6. Expune 3 aspecte privind rolul practicii în formarea profesională

7. Pentru formarea competenței profesionale e necesar:

8. Care-i rolul învățătorului modern:

9. Ce competențe profesionale a-ți dori să dobândești după absolvirea colegiului?

10. Ce propui pentru formarea eficientă a competenței profesionale în cadrul colegiului?

Anexa 15. Chestionar pentru studenți în scopul studierii orientării profesionale a aptitudinilor pedagogice prin metoda autoaprecieri

Nr.	Conținutul	Da	Nu	Nu știu
1.	Citiți cărți care vizează profesia de pedagog?			
2.	Ați avut intenția să îmbrățișați o profesie pedagogică?			
3.	În cazul, că descoperiți, că profesia de pedagog nu vi se potrivește, renunțați la studiile cu profil pedagogic?			
4.	Ați putea da instrucțiuni minuțioase vizând activitatea învățătorului?			
5.	Vă place să lucrați singur? Dar cu elevii?			
6.	Întâlniți dificultăți atunci când conversați concomitent cu mai multe persoane?			
7.	Vă plictisesc relatările copiilor adresate d-voastră?			
8.	Vă face plăcere să vă ocupați cu copiii?			
9.	Vă planificați anticipat acțiunile și comportamentul?			
10.	Fiind elev al școlii pedagogice ați prefera să tutelați elevi?			
11.	Ați tins să vă asumați o responsabilitate sporită în activitatea clasei?			
12.	Cunoașteți lucrările pedagogice ale lui J.J.Russo?			
13.	Cunoașteți lucrările pedagogice ale Mariei Montessori?			
14.	Preferăți să vă evidențiați în activitatea cu elevii?			
15.	Frecvențați deseori activități publice vizând problemele educaționale?			
16.	Vă place să inventați jocuri, ocupații, distracții pentru elevi?			
17.	Simțiți satisfacție când vă sunt urmate sfaturile de către elevi?			
18.	Lucrul sporește atunci când lucrați împreună cu elevii sau când lucrați singur?			
19.	Deseori copiii vă destăinuie gândurile lor? Sau...			
20.	Deseori reușiți să impuneți majorității părerea dvs.?			
21.	Aveți neplăceri din cauză că ați procedat într-un anumit mod fără a vă gândi?			
22.	Dacă prietenul dvs. nu s-a ținut de cuvânt, cum trebuie să procedați : a) să-l preveniți b) să-l pedepsiți c) să aflați cauza?			
23.	Preferăți să vă atingeți scopul în relațiile cu elevii?			
24.	Demult ați optat pentru profesia de pedagog?			
25.	Recurgeți la pedeapsă și metode de constrângere pentru a obține realizarea obiectivelor educaționale?			
26.	Vă onorați întotdeauna promisiunile?			
27.	Preferăți să vă jucați cu copii mici sau cu persoane de seama dvs.?			
28.	Vă place să dați sfaturi să tutelați, să ajutați celor din jur?			
29.	Considerați că studiile pedagogice vă oferă dreptul să lucrați numai în calitate de învățător?			
30.	Vă place să glumiți și să povestiți istorii amuzante elevilor?			
	Notă: Indic. domeniul 1. Interesul pedagogic 2. activitate pedagogică; 3. Aptitudini pedagogice	3- 14		

**Anexa 16. Chestionar de autoapreciere a studentului practicant aplicat în cadrul
experimentului de formare (practicii de absolvire)**

Vă rugăm să reflectați asupra perioadei de practică de absolvire și să bifați descriptorul respectiv calități manifestate pe perioada dată de voi, în scopul evaluării nivelului de formare profesională inițială a absolventului.

Calități	Aprecieri				
	permanent	deseori	rar	niciodată	
1	2	3	4	5	6
	Număr maxim de puncte	4	3	2	1
1	Manifestă pozitivism				
2	Manifestă flexibilitate				
3	Manifestă comunicativitate				
4	Manifestă empatie				
5	Manifestă compasiune				
6	Manifestă responsabilitate				
7	Manifestă inițiativă				
8	Manifestă inovație				
9	Manifestă motivație intrinsecă				
10	Manifestă motivație afectivă				
11	Manifestă motivație cognitivă				
12	Manifestă dorință de autorealizare				
13	Manifestă curiozitate				
14	Manifestă independență elaborare				
15	Manifestă interacționare constructivistă				
16	Manifestă temeri				
17	Manifestă vină				
18	Manifestă productivitate				
19	Manifestă interes de colaborare				
20	Manifestă încredere în forțele proprii				
21	Manifestă adaptare la condiții și situații noi				
22	Manifestă divergența gândirii				
23	Manifestă convergența gândirii				
24	Manifestă originalitate				
25	Manifestă fluiditate				
	Total puncte				

Barem de apreciere:

100 - 91 puncte – „excelent”

80–90 puncte - „foarte bine”

79 - 60 puncte – „bine”

59 - 35 puncte – „suficient „

34 - 0 puncte – „insuficient „

Anexa 17. Chestionar de apreciere

a studentului -practicant aplicat în cadrul experimentului de formare, în școlile de aplicație, pe un eșantion de 39 de învățători-mentori ai practicanților din grupul de formare

Vă rugăm să reflectați asupra perioadei de practică de absolvire și să bifați descriptorul respectiv-calități manifestate de către studentul practicant, în scopul evaluării nivelului de formare profesională inițială a absolventului

1	Aprecieri				
	Calități	permanent	deseori	rar	niciodată
2	3	4	5	6	
Număr maxim de puncte		4	3	2	1
1	Manifestă pozitivism				
2	Manifestă flexibilitate				
3	Manifestă comunicativitate				
4	Manifestă empatie				
5	Manifestă compasiune				
6	Manifestă responsabilitate				
7	Manifestă inițiativă				
8	Manifestă inovație				
9	Manifestă motivație intrinsecă				
10	Manifestă motivație afectivă				
11	Manifestă motivație cognitivă				
12	Manifestă dorință de autorealizare				
13	Manifestă curiozitate				
14	Manifestă independență elaborare				
15	Manifestă interacționare constructivistă				
16	Manifestă temeri				
17	Manifestă vină				
18	Manifestă productivitate				
19	Manifestă interes de colaborare				
20	Manifestă încredere în forțele proprii				
21	Manifestă adaptare la condiții și situații noi				
22	Manifestă divergența gândirii				
23	Manifestă convergența gândirii				
24	Manifestă originalitate				
25	Manifestă fluiditate				
	Total puncte				

Barem de apreciere:

100 - 91 puncte – „excelent”

80–90 puncte - „foarte bine”

79 - 60 puncte – „bine”

59 - 35 puncte – „suficient „

34 - 0 puncte – „insuficient „

Anexa 18. Factorii frenatori în formarea profesională inițială

Factori frenatori	Frecvența lor		
	Experimentul de constatare		
	Numărul de studenți	% lor	Total răspuns
Incapacitatea de a formula definiția de competență profesională;	94	92,15 %	102
competența concepută segmentar;	54	52,94 %	102
se echivalează competența			
cu abilitatea, capacitatea, priceperea	12	11,76 %	78
cu cunoștința	9	8,82 %	78
cu trăsături de personalitate	10	9,8 %	78
nu cunosc tipurile (sau taxonomia) de competențe profesionale ;	78	76,47 %	78
nu corelează competența profesională cu domeniul profesional sau situația concretă.	51	50,0 %	102
se diminuează importanța calităților personale în definirea CP ;	73	71,56 %	102
nu văd integral rolul învățătorului			
instructor, ghid	82	80,4 %	102
tehnician	26	25,5 %	102
organizator	17	16,66 %	102
de evaluator	2	1,96 %	102
de cercetător	0	0 %	102
de conducător al grupului	0	0 %	102
confundă rolul învățătorului cu atribuțiile lui	98	96,07 %	102
viziune subiectivă privind caracteristicile învățătorului	27	26,47 %	102
cunoștințe la nivel de percepere a CP			
Practica pedagogică concepută	61	59,8 %	102
la nivel cognitiv			
la nivel formativ /aplicare	14	13,72 %	102
la nivel afectiv/ integrare	63	61,76 %	102
nu văd modelul de formare profesională clar integral,	22	21,56 %	102
consideră necesar:			
centrarea pe student			
centrarea pe învățarea activă,	45	44,1 %	100
centrarea pe interdisciplinaritate,	61	59,8 %	100
racordare la standardele profesionale,	0	0	100
centrarea pe succes,	50	50,0 %	100
resurse și condiții	0	0 %	100
	32	31,4 %	100

Anexa 19. Nivelul de formare a competenței profesionale a studenților practicanți

Indicatori / descriptori de calitate	Aprecierea			
	foarte bine	bine	satisfăcător	nesatisfăcător
Punctaj	4	3	2	0
Proiectarea lecției				
1. Calitatea proiectului de lecție din punct de vedere științific	*			
2. Corectitudinea formulării obiectivelor operaționale		*		
3. Corelația între obiective+conținuturi+strategii de predare/învățare/evaluare.			*	
Desfășurarea lecției				
4. Crearea motivației /activizarea elevilor		*		
5. Conținutul științific al demersului educațional		*		
6. Utilizarea adecvată a strategiilor de predare/învățare/evaluare		*		
7. Îmbinarea diverselor forme de activitate		*		
8. Integrarea mijloacelor de învățământ		*		
9. Strategii centrate pe elev		*		
10. Strategii de individualizare și diferențiere			*	
11. Strategii de accentuare a caracterului formativ		*		
12. Caracterul intra și interdisciplinar			*	
13. Valențe educative		*		
14. Evaluarea formativă			*	
Autoevaluarea				
15. Autoanaliza și autoaprecierea/spiritul critic		*		
Cunoașterea și aplicarea curriculumului				
16. Competența de elaborare a proiectului de lungă durată		*		
17. Funcționalitatea proiectului de lungă durată		*		
Punctaj acumulat	1	12	4	0

Anexa 20. Rezultatele evaluării proiectelor didactice la practicanți

Criteria	Indicatori	Descriptori de calitate	Calificative	Punctaj	nr. de proiecte /%
Calitatea proiectului de lecție	Concordanța proiectului didactic cu proiectarea de lungă durată. Componentele proiectului corecte din punct de vedere științific; (Proiectul răspunde la toate întrebările: <i>ce va face?</i> , <i>cu ce va face?</i> , <i>cum va face?</i> , <i>cum va ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?</i> .)	Corespunde totalmente	Foarte bine	3	25 / 26%
		Corespunde în esență (1-2 erori)	Bine	2	59 / 61,5%
		Corespunde parțial (3 și mai multe erori)	Satisfăcător	1	12 / 12,5%
		Nu corespunde	Nesatisfăcător	0	0
Corectitudinea formulării obiectivelor operaționale	Obiectivele operaționale sunt formulate corect în termeni de performanță. Ierarhizarea obiectivelor și coraportul obiective /domeniu Obiectivele sunt stabilite astfel încât să poată fi realizate la niveluri diferite.	Corespunde totalmente	Foarte bine	3	23 / 23,9%
		Corespunde în esență	Bine	2	41 / 42,7%
		Corespunde parțial	Satisfăcător	1	27 / 28,1%
		Nu corespunde	Nesatisfăcător	0	5 / 5,2%
Corelația între obiective, conținuturi strategii .	Conținuturile și strategiile asigură realizarea obiectivelor . Stabilește conținutul activității de învățare în conformitate cu obiectivele. Alege strategiile didactice după conținut și particularitățile de vârstă a copiilor, ținând cont de timpul acordat.. Varietatea strategiilor	În concordanță deplină	Foarte bine	3	22 / 22,9%
		Este în esență în concordanță	Bine	2	45 / 46,9%
		Este parțial în concordanță	Satisfăcător	1	29 / 30,2%
		Nu este în concordanță	Nesatisfăcător	0	0

Anexa 21. Rezultatele studenților practicanți privind organizarea și desfășurarea lecțiilor

Criterii	Indicatori	Descriptori de calitate	punctaj	Nr. de lecții / %
Crearea motivației /activizarea elevilor	Utilizarea sarcinilor de învățare stimulative. Nivelul de implicare a elevilor. Atmosfera competitivă și cooperantă.	Se realizează deseori	3 puncte	23 /31,1%
		Se realizează rareori	2	37 / 50%
		Nu sunt motivați	0	14 /18,9%
Conținutul științific al demersului educațional	Corectitudinea informației din punct de vedere științific,	Corespunde totalmente	3	38 /51,4%
		Corespunde în esență	2	27 / 36,5%
		Corespunde parțial	1	9 / 12,1%
		Nu corespunde	0	0
Utilizarea adecvată a strategiilor de predare/învățare /evaluare	Alege strategia didactică adecvat obiectivului, potențialului de vârstă al elevilor și conținutului de învățare	adecvat	2	43 /58,1%
		neadecvat	0	31 /41,9%
Îmbinarea diverselor forme de activitate	Îmbinarea corectă a diverselor forme de activitate : individual , în grup, în perechi, frontal, scris /oral în concordanță cu conținutul, strategiile didactice.	Este în concordanță deplină	3	24 / 32,4%
		Este în concordanță parțial	2	33 / 44,6%
		Nu este în concordanță	0	17 / 22,9%
Integrarea mijloacelor de învățământ	Se utilizează adecvat variate resurse materiale: distributive, fișe, tabele, manual, computer ș.a.	În mare măsură	3	47 /63,4%
		În mică măsură	2	21 / 28,4%
		Nu se utilizează deloc	0	6 / 8,1%
Strategii centrate pe elev	Se utilizează metode interactive, Se creează situații de problemă autentice, reale	În mare măsură	3	32 / 43,2%
		În mică măsură	2	33 / 44,6%
		Nu se propun deloc	0	9 / 12,1%
Strategii de individualizare și diferențiere	Se propun sarcini după potențialul elevilor	Se propun sarcini diferențiate	2	33 /44,6%
		Nu se propun deloc	0	41 / 55,4%
Strategii de accentuare a	Se propun sarcini cu caracter aplicativ-	Se realizează deseori	3	46 / 62,2%
		Se realizează rareori	2	26 /35,1%

caracterului formativ	formativ. Creativitatea sarcinilor	Nu se realizează deloc	0	2 / 2,3%
Caracterul intra și interdisciplinar	Se face transfer de cunoștințe intra disciplinare și interdisciplinare	Se realizează deseori	3	20 / 27,0%
		Se realizează rareori	2	33 / 44,6%
		Nu se realizează deloc	0	21 / 28,4%
Valențe educative	Se realizează mesaje educative la momentul potrivit în concordanță cu obiectivul trasat.	Se realizează deseori	3	38 / 51,4%
		Se realizează rareori	2	25 / 33,8%
		Nu se realizează deloc	0	11 / 14,8%
Evaluarea formativă	Se utilizează tehnici formative eficiente de evaluare. Se realizează autoevaluarea și coevaluarea	Se utilizează diverse tehnici de evaluare	3	29 / 39,2%
		Se utilizează una- două tehnici de evaluare	2	43 / 58,1%
		Nu s-a realizat evaluarea	0	2 / 2,3%

Anexa 22. Rezultatele monitorizării comportamentului studentului practicant

Criteria	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
Corectitudinea 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 deciziilor	Autoritar	1	5
		Democrat	3	35
		Permisiv	1	2
		Mixt (autoritar și democrat)	2	9
Ținuta și viziunea critică prin autoanaliză și autoapreciere	Manifestă capacitatea de autoanaliză și autoevaluare a prestației . Manifestă spirit critic	În mare măsură	3	19
		În mică măsură	2	27
		Nu posedă deloc (se eschivează)	0	5

Anexa 23. Schiță de proiect didactic din perspectiva constructivistă

Procesul de formare	Activitatea /rolul învățătorului în construcția cunoașterii	Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă	Indicatori de performanță a elevilor	Finalități
Cunoștere	<p>Se asigură ca elevii să dețină cunoștințele și achizițiile necesare înțelegerii noului material. Prezintă informațiile într-o manieră structurată și organizată, care să creeze premisele învățării; (argumentează, provoacă, incită, solicită, facilitează, sugerează, organizează, oferă, coordonează angajează , colaborează, etc.)</p> <p>Să aibă pentru ei o variantă de structurare a temei.</p> <p>Urmărește ca ei să o accepte în forma prezentată.</p>	<p>Mozaicul</p> <p>Studiul individual</p> <p>Jocul de rol</p> <p>Lectura ghidată, Brainstormingul</p> <p>Analiza cronotopului</p> <p>Scala cronologică</p> <p>Harta cognitivă a unei clasificări</p> <p>Ciorchinele cuvintelor – cheie</p> <p>Piramida narațiunii</p> <p>Explozia stelară</p> <p>Învățare dramatizată.</p>	<p>Utilizează manuale curriculare autorizate existente în unitatea de învățământ cât și cele auxiliare .</p> <p>Adaptează limbajul la mediului de proveniență și la nivelul achizițiilor anterioare personale.</p> <p>Reactualizează și valorifică experiența individuală și achizițiile anterioare de învățare.</p> <p>Colaborează în grup, negociază, generalizează.</p>	<p><i>Cunoștințe:</i> date, vocabular, fapte, termeni, idei, informații, scheme, evenimente, reguli, formule etc.</p> <p><i>Capacități operaționale</i> de a utiliza instrumente de lucru , de lectură, de învățare, de a elabora idei întrebări, de selectare, de colaborare, de negociere, de generalizare etc.</p> <p><i>Atitudini / integrare</i></p>
aplicare	<p>Facilitează învățarea prin alegerea cu discernământ a materialelor didactice adaptate cu situațiile concrete din clasă, în vederea asigurării unei instruiți eficiente.</p> <p>Selectează situații de învățare care să asigure formarea competențelor specifice disciplinei, fiecărui elev.</p>	<p>Metafora</p> <p>Diagrama sintetizării unui text, a unor personaje etc.</p> <p>Dialogul dintre optimist și pesimist.</p> <p>Evantaiul unei cercetări pedagogice.</p> <p>Spirala definirii unui concept</p>	<p>Reflectă/descoperă noul material, integrându-l, creează și ia decizii.</p> <p>Aplică teoria nouă în practică.</p> <p>Își construiește efectiv cunoștințele și își consolidează propriile abilități cognitive și</p>	<p><i>Cunoștințe:</i> idei concepte, limbaje, principii, comportamente, modele, relații etc.</p> <p><i>Capacități operaționale</i> de expunere orală /scrisă, de producere a unor</p>

	<p>Încurajează elevii să reflecteze la materialul prezentat, să îl integreze în propriul sistem cognitiv, în viziune sistemică, să îl relaționeze cu ceea ce ei cunosc deja, să încerce să dea sens noii cunoașteri în propria viziune.</p> <p>Identifică posibilități de aplicare și valorificare a ei în viitor.</p> <p>Propune sarcini/ activități complexe, complete și semnificative pentru a crește expertiza cognitivă a elevului.</p> <p>Monitorizează direct procesul de învățare.</p>	<p>Graficul T Analiza SWOT Studiul de caz lanțul „S” al interpretărilor Harta conceptuală Argumentarea în patru pași Jocul de rol Analiza comparativă Cubul Turul galeriei Masa rotundă Metoda „3 de CCC”: Ce văd? Ce aud? Ce simt?; Broșuța gânditoare etc.</p>	<p>metacognitive.</p> <p>Colaborează în grup, negociază, generalizează.</p> <p>Formulează interpretări, reflecții, argumente, ipoteze, exemple.</p> <p>Elaborează sinteze, lucrări, aplicații</p> <p>Își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.</p>	<p>opere personale, de aplicare , de interpretare, de argumentare, de colaborare, de negociere, de sinteză, de a învăța să învețe etc.</p> <p><i>Atitudini/ integrare</i></p>
Interiorizare/exteriorizare	<p>Asigură condiții materiale necesare aplicării instrumentelor de evaluare, în vederea obținerii unei evaluări obiective și unitare a tuturor elevilor.</p> <p>Se asigură că demersul evaluării să fie destul de familiar elevului, pentru ca el să poată stabili legături între acest conținut și memoria de lungă durată pentru a-și manifesta cunoștințele: declarative, procedurale, condiționale pe care le-a dobândit. Să sprijine realizarea feedbackului și forwardului.</p>	<p>Pălăria reflexivă Metoda RAI Mesajul Acrostihul Scaunul fierbinte Reportaj Spot publicitar Eseul, Compoziții literare Diagrama Cauză-efect Diagrama Venn Metoda „6 De ce? „ etc.</p>	<p>Își afirmă metacogniția, autoevaluarea,</p> <p>Construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.</p>	<p><i>Cunoștințe:</i> construcții personale , modele, strategii de acțiune etc.</p> <p><i>Capacități operaționale</i> de comunicare, de afirmare ca personalitate, de manifestare comportamentală, de autoevaluare etc.</p> <p>Atitudini/ integrare</p>

Anexa 24. Rolurile și atribuțiile conducătorului de practică, ale mentorului și metodistului în cadrul organizării și desfășurării PP

Conducătorul practicii	Metodistul	Mentorul
<p>stabilește intuițiile de învățământ de aplicație, mentorii; încheie contracte de colaborare; asigură legătura între instituții; coordonează practica pedagogică și îndrumă studenții practicanți; organizează seminare, conferințe de inițiere și totalizare a PP monitorizează PP ia decizii de reglare, autoreglare a PP;</p>	<p>planifică organizarea stagiului de practică; informează studenții cu obiectivele practicii și documentația necesară; acordă ajutor metodic la elaborarea proiectelor didactice și organizarea și desfășurarea lecțiilor de către practicant; asistă la lecțiile desfășurate de către practicanți, le analizează, apreciază; coordonează autoevaluarea și coevaluarea practicanților; asigură legătura dintre factorii implicați în practică; acordă ajutor psihopedagogic în soluționarea problemelor apărute; generalizează activitatea practicanților prin dări de seamă, organizare de seminare, conferințe; propune soluții de reglare, autoreglare a PP; analizează documentația prezentată la finele practicii și apreciază, notează practicantul.</p>	<p>crează mediu favorabil pentru desfășurarea practicii; prezintă lecții publice; asigură coeziunea grupului de elevi cu practicantul; îndrumă/consiliază metodic; identifică sursele potențiale de activitate a practicantului; monitorizează receptarea corectă a mesajelor atât a practicantului, cât și a elevilor; sprijină și îndeamnă practicantul la completarea documentației școlare; stabilește împreună cu practicantul criteriile unice de evaluare și apreciere a elevilor; asistă la lecțiile desfășurate de către practicanți, le analizează, apreciază; acordă ajutor psihopedagogic în soluționarea problemelor apărute; prezintă referințe despre activitatea desfășurată de practicant; colaborează cu toți factorii implicați în PP.</p>

Anexa 25. Curriculum la Literatura pentru copii și citirea expresivă

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei
Catedra *Limbă și comunicare*

Curriculum

Disciplina *Literatura pentru copii și citirea expresivă*
Specialitatea *Pedagogia învățământului primar*
Elaborat în baza programei analitice la *Literatura pentru copii și citirea expresivă*,
aprobată de UPS „Alec Russo”, Bălți, 2005

Elaborat: Globu Nelea,
profesoară de literatură universală,
literatura pentru copii, pedagogie,
grad didactic superior.

Discutat și aprobat la ședința catedrei,
proces-verbal nr.4 din 23 martie 2013
Șeful catedrei V. Butnaraș

Discutat și aprobat la Consiliul Metodic,
proces-verbal nr.9 din 14 mai 2013
Orhei, 2013

PRELIMINARII

Paradigmele schimbării marcate de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea Spațiul European al Învățământului, oferă posibilitate sistemului educațional să renoveze formarea inițială a învățătorului prin regândirea, remodelarea, reevaluarea critică a componentelor curriculare ale didacticilor particulare din Colegiul Pedagogic.

Experiența educațională demonstrează că eficacitatea sistemelor de formare a cadrelor de învățători depinde de *substanța conceptuală pe care se fundamentează*. În acest context, în *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* sunt evidențiate problemele critice, probleme la care Republica Moldova este puternic devansată de către țările comparabile. Pe această cale au fost identificate șapte probleme critice transpuse sub aspectul unor obiective strategice pe termen lung. *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* edifică ca prioritate „racordarea sistemului învățământului la cerințele pieții 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.

Aceste cerințe direcționează noua viziune asupra Curriculum-ului de literatură pentru copii și citirea expresivă la specialitatea *Pedagogia învățământului primar* în cadrul colegiilor pedagogice. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui *sistem de competențe –cheie* necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării sociale și, a unui sistem de *competențe profesionale* necesare inserției profesionale. Având o deschidere de

un an de studiu în scopul de a forma specialistul de mâine, noul curriculum, axat pe programa analitică a cursului dat, structurează conținutul literar într-o dublă perspectivă: diacronică în primul semestru și tematică în al doilea semestru. Această opțiune metodologică urmărește pe de o parte reconstituirea coerentă a celor mai importante momente în dezvoltarea literaturii pentru copii, iar pe de altă parte favorizarea unei abordări de tip sintetic.

I. Concepția educațională a disciplinei

1.1. Cadrul conceptual

Literatura pentru copii este un gen literar care se adresează unui anumit segment de vârstă, respectiv celor afla și la anii copilăriei sau ai adolescenței (de la 1 an până la 18 ani). Este un gen literar care s-a născut în secolul al XIX-lea și a cunoscut o extindere abia în secolul al XX-lea.

Literatura, în general, și literatura pentru copii, în special, este o formă de cunoaștere prin intermediul imaginii artistice, respingând schematismul de orice fel. Ca artă, literatura are trăsături distincte, specifice. Ea „reflectă realitatea prin intermediul imaginilor concret – senzoriale, relevabile în conștiința noastră cu ajutorul forței expresive a cuvintelor (...). Limbajul în literatură nu este un simplu instrument sau vehicul, ci o structură în care scriitorul îngroapă atât propria sa concepție, cât și pe cea a lumii.” (I.Pascadi, „Nivele estetice”, E. D. P., București, 1972, pag.195).

Conceptual literatura pentru copii desemnează o parte a literaturii naționale, incluzând totalitatea creațiilor care prin profunzimea mesajelor, gradul de accesibilitate și nivelul realizării artistice se dovedește capabilă să intre în relație afectivă cu cititorii lor. Caracterul ei aparte reiese din specificul receptării la vârsta preșcolară și școlară mică, conform factorilor:

× gradul mai redus al dezvoltării psihice (gândire, limbaj, emoții și sentimente estetice sau morale),

× sfera de interese, trebuințele și preocupările centrate în jurul jocului, al lipsei de griji, al permanentei interogări asupra lumii, posibilitățile reduse de identificare a mesajului artistic etc.

Conținuturile sunt doar recomandate, incluzând opere ale autorilor de valoare din literatura națională și cea universală. Profesorii au, în principiu, libertatea aplicării în viziune proprie a celor propuse, elaborând variante optime de interferare a principiului tematic cu cel al selectării de texte ale autorilor de referință etc. Cadrele didactice vor utiliza curriculum pentru proiectarea și realizarea procesului educațional la disciplina corespunzătoare. Curriculum stimulează creativitatea și libertatea cadrelor didactice. În premisa realizării competențelor specifice și a subcompetențelor proiectate, în condițiile parcurgerii integrale a conținuturilor obligatorii, cadrul didactic, în funcție de specificul resurselor umane și materiale, are dreptul:

- să modifice timpul efectiv pentru parcurgerea conținuturilor;
- să propună o varietate de activități de învățare/evaluare;
- să proiecteze și să realizeze strategii de predare-învățare și evaluare originale, optând pentru tehnici și metode variate.

1.2. Cadrul procesual

Literatura pentru copii ca obiect de studiu, în cadrul Colegiului Pedagogic, se încadrează în tipul disciplinelor de specialitate în formarea profesională inițială a învățătorului, care se desfășoară în anul IV, a câte 4 ore săptămânal.

La elaborarea Curriculumului s-a ținut cont și de faptul că învățătorul, pe lângă obiectele de cultură generală, trebuie să cunoască literatura pentru copii, metodica lecturii expresive și de organizare a dezvoltării literar –artistice a copiilor. Este deosebit de important ca noul model comunicativ-funcțional, prevăzut de curriculum, să se realizeze prin strategii didactice adecvate,

prin dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului oral și de exprimare scrisă.

Principiile de învățare: accesibilitate; flexibilitate; interactivitate; personalizare; participare; moștenire.

1.3. Cadrul structural

Curriculumul la cursul Literatura pentru copii și citirea expresivă include 2 compartimente: literatura pentru copii și citirea expresivă. Predarea acestor compartimente va fi efectuată integrativ (în cadrul unei lecții vor fi incluse unități de conținut din literatura pentru copii și exersarea practică de lectură expresivă).

Din punct de vedere metodic, lecțiile se vor organiza pe unități de conținut. Ca suport practic pentru lecția de citire expresivă va servi textul deja prelucrat. La literatura pentru copii unitatea de conținut poate fi eșalonată în felul următor:

✚ Studierea datelor biografice și a operei unui singur scriitor;

✚ Studierea tematică (tema Patriei, naturii, familiei, copilăriei, copilului universal, necuvântătoarelor, dragostei etc.) în baza operelor mai multor scriitori;

✚ Cultivarea citirii expresive.

Structurarea respectivă facilitează deplasarea de accent de pe abordarea informativă pe abordarea formativă a învățării, **scopul** magistral al cursului fiind lărgirea orizontului de cunoaștere a elevilor prin creațiile literare naționale și universale pentru copii, în vederea formării unui corp de profesioniști, însușirii unui mod de gândire specializat și formării unui comportament profesional în conformitate cu principiile etice și cu legislația în vigoare.

Întrucât esența curriculum-ului o constituie obiectivele, asigurându-se astfel centrarea pe dezvoltarea psihointelectuală și formarea specialistului din învățământul primar și respectându-se condiția principală a învățământului formativ, în documentul de față se vor prezenta: competențele profesionale și competențele specifice ale disciplinei; conținuturile recomandate; sugestiile de evaluare; sugestiile metodologice și activitățile de învățare specifice pentru formarea specialistului din învățământul primar.

Subiectele abordate în cadrul cursului integrat Literatura pentru copii și citirea expresivă au următoarea configurație:

Conținut	Timp
Introducere.	2 ore
Studierea creației populare orale cu elemente de citire expresivă.	34 ore
Studierea operelor scriitorilor clasici și contemporani cu elemente de citire expresivă.	56 ore
Studierea operelor scriitorilor din literatura universală cu elemente de citire expresivă.	10 ore
Evaluarea curentă se va efectua la discreția profesorului	2-3 sem
Evaluarea finală, în conformitate cu planul de învățământ, la sfârșitul semestrului VII.	examen (oral)

II. Principiile studierii disciplinei date

Formarea profesională a personalului din învățământul preuniversitar se întemeiază pe un sistem de principii, care ghidează epistemologic activitatea în acest domeniu, în toate componentele și aspectele sale. Specificul predării cursului de literatura pentru copii și citirea expresivă este conturat de principiile general-didactice, dar și de cele particulare.

2.1. Principii generale:

- × centrarea pe sistemul competențelor și obiectivelor didactice specifice învățământului primar;
- × consolidării identității ființei umane și naționale, libertății și caracterului democratic al educației;
- × orientarea actului didactic la formarea cunoștințelor și competențelor fundamentale și profesionale;
- × integrarea componentelor curriculare într-o paradigmă didactică unitară: concept, obiectivele, conținuturi, metodele de predare-învățare-evaluare;
- × orientarea elevului spre o predare și învățare activă și productivă;
- × raportarea obiectivelor și conținuturilor la standardele învățământului preuniversitar.

2.2. Principiile studierii disciplinei

- × principiul realizării obiectivelor didactice;
- × principiul coerenței și al echilibrului dintre diverse componente ale conținutului disciplinei;
- × principiul conținutului științific, esențializat și pertinent;
- × principiul complexității și transdisciplinarității;
- × principiul interdisciplinarității.
- × principiul corelării cunoștințelor teoretice și funcționale;
- × principiul activismului;
- × principiul instruirii individualizate și diferențiate;
- × principiul învățării prin acțiune și cooperare;
- × principiul creativității și succesului;
- × principiul încrederii și susținerii;
- × principiul valabilității cunoștințelor pentru o perioadă lungă în timp și utilitatea acestora în formarea cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitară;
- × principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile, care implică necesitatea de a privi educatorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psihopedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale.

I. Competențe specifice formate prin Literatura pentru copii și citirea expresivă ca disciplină școlară

3.1. Competențe profesionale , vezi anexa 6

Dimensiunea competenței profesionale a învățătorului reprezintă sistemul de competențe: *competența gnoseologică* cu componentele: *de specialitate, psihopedagogică și culturală, competența praxiologică, competența managerială, competența investigatională, competența metacognitivă, competența comunicațională.*

3.2. Competențe specifice

Competențele specifice disciplinei derivă din idealul educațional, competențele-cheie transversale și competențele transdisciplinare; au un grad înalt de generalitate și se definesc ca finalități ale treptei de învățământ.

- ➡ **Cunoașterea și înțelegerea noțiunilor fundamentale din teoria literaturii;**
- ➡ **Cunoașterea principalelor repere teoretice cu care specialistul în domeniu trebuie să opereze;**
- ➡ **Dezvoltarea capacității de receptare și explorare a textului literar;**
- ➡ **Dezvoltarea din perspectivă practică și teoretică a competențelor profesionale;**
- ➡ **Dezvoltarea capacității de analiză și sinteză a textului literar;**
- ➡ **Asigurarea unui grad corespunzător de citire expresivă a textului literar.**

Competența generală	Competența specifică	Subcompetența	Activități de învățare (recomandate)
I. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea.	I.1.Cunoașterea și înțelegerea unui larg spectru de texte literare și nonliterare.	1.1.Utilizarea adecvată în practica educațională a conceptelor specifice teoriei literare. 1.2.Definirea conceptului de literatură pentru copii. 1.3.Respectarea normei limbii literare în orice text scris / rostit .	<i>Discernerea informației din orice tip de text literar.</i> <i>Studiu de caz.</i> <i>Știu/Vreau să știu/Învăț.</i>
II. Competențe în domeniul explicării și interpretării.	II. 2.Interpretarea textelor literare, în scopul stabilirii unor direcții de acțiune în viitoarea activitatea la clasă.	2.1. Interpretarea competențelor profesionale din perspectiva integrării în demersul didactic. 2.2.Reiterarea marilor teme abordate în operele literare pentru copii ale scriitorilor clasici . 2.3.Aplicarea noțiunilor de teorie literară,a terminologiei în limita standardelor. 2.4.Interpretarea unor teme și motive literare. 2.5. Utilizarea surselor lexicografice, enciclopedice, literare.	<i>Colaborarea în perechi/grup în vederea realizării temelor practice.</i> <i>Identificarea ideilor principale în secvențe concrete de text.</i> <i>Analiza și interpretarea mostrelor.</i> <i>Ateliere de discuție.</i> <i>Interpretarea/comentarea/ Analiza faptelor de limbă din textul dat.</i> <i>Citirea expresivă , dramatizarea textelor</i>

<p>III. Competențe instrumentale – aplicative.</p>	<p>II. 3. Comentarea lingvistică și analiza stilistică a textelor de graniță.</p> <p>III.1. Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului.</p>	<p>3.1.Comentarea specificului stilistic al unui text artistic. 3.2.Comentarea lingvistică și analiza stilistică a textelor de graniță. 3.3.Valorificarea potențialului expresiv al mesajului. 3.4. Formularea mesajului literar al textului. 3.5. Identificarea unor conexiuni motivate între literatura română pentru copii și cea universală.</p> <p>3.1. Analiza textului literar și nonliterar în limita standardelor de conținut. 3.2. Comunicarea în cadrul grupurilor de lucru, pe parcursul programului de formare, în vederea realizării temelor practice. 3.3. Citirea expresivă a textelor literare. 3.4. Producerea personalizată a actelor de vorbire ,a textelor argumentative, reflexive 3.5. Elaborarea diverselor compoziții literare pentru ciclul primar. 3.6. Crearea situațiilor de învățare în ciclul primar pe baza textelor literare. 3.7. Formularea unor judecăți proprii asupra lumii și problemelor, personajelor; 3.8. Exprimarea orală și /sau în scris a opiniilor asupra unor texte literare; unor teme fundamentale pentru</p>	<p><i>literare.</i></p> <p><i>Utilizarea diverselor instrumente de lectură expresivă.</i></p> <p><i>Elaborarea alocuțiunilor și a textelor orale/scrise/ a diverselor tipuri de compoziții.</i> <i>Elaborarea secvențelor de proiect didactic în baza conținutului dat.</i> <i>Atelier de lectură.</i> <i>Interogarea multiprocesuală.</i> <i>Aplicarea algoritmului de caracterizare a personajului.</i> <i>Atelierul de scriere.</i> <i>Selectarea și discernerea informațiilor relevante pentru temele studiate.</i> <i>Jocul de rol.</i> <i>6 De ce?</i> <i>Citirea expresivă , dramatizarea textelor literare. .</i> <i>Elaborarea textelor metaliterare cu prezentarea orală;.</i> <i>Producerea textelor de sinteză. Argumentarea în patru pași;</i> <i>Eseul argumentativ; eseul structurat , eseul nestructurat</i> <i>Analiza comparativă.</i> <i>Cubul.</i> <i>Ciorchinele.</i> <i>Analiza cronotopului.</i> <i>Elaborarea diverselor compoziții literare pentru</i></p>
--	---	--	---

		<p>copii.</p> <p>3.9. Antrenarea capacităților creative în organizarea de jocuri literare, prezentări scenice, recital de poezie, lecții netradiționale.</p> <p>3.10. Susținerea unui discurs în fața auditoriului.</p>	<p><i>ciclul primar.</i></p> <p><i>Elaborarea strategiilor de lucru asupra textului în ciclul primar.</i></p> <p><i>Elaborarea schiței de proiect didactic.</i></p>
	III.2. Aplicarea conceptelor și a teoriilor moderne din metodologia curriculumului primar în practica educațională.	<p>2.1. Stimularea gândirii reflexive prin lectura și interpretarea textelor literare.</p> <p>2.2. Elaborarea strategiilor eficiente de analiză a textului literar.</p>	
IV. Competențe atitudinale.	IV.1. Abordarea obiectivă, critică, creativă a conceptelor moderne în teoria și metodologia curriculumului.	<p>4.1. Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză conceptuală etc., atât în planul teoriei, cât și în planul practicii curriculare.</p> <p>4.2. Asumarea integrală a diferitelor roluri solicitate cadrului didactic în practica educațională.</p>	<p><i>Jocul de rol</i></p> <p><i>Harta conceptuală;</i></p> <p><i>Graficul T.</i></p> <p><i>Analiza SWOT.</i></p> <p><i>Studiul de caz.</i></p>

IV. Realizarea orientativă a unităților de conținut și a unităților de timp, recomandate

Administrarea disciplinei

Codul disciplinei	Anul predării	Semestrul	Numărul de ore			Nr. de săptămâni	Forme de evaluare
			Total	Teoretice/ Practice	Nr. de ore săptămâna 1		
1203	IV	VII-VIII	108	60/48	4		
		VII		60	4ore	15	Examen oral
		VIII		48	4ore	12	

Conținutul tematic al cursului	Nr. de ore total	Ore	
		teoretice	practice
1	2	3	4
Istoricul literaturii pentru copii	2	2	0
Capitolul 1. Creația populară orală			
Creația populară orală	32	17	15
Povestea. Povestea nuvelistică	4	2	2
Basmul	4	2	2
Snoava	4	2	2
Legenda	4	2	2
Balada	2	1	1
Fabula	2	1	1
Speciile genului aforistic și enigmatic.	2	1	1
Folclorul copiilor	4	2	2
Poezia obiceiurilor calendaristice (colinde, urături, sorcove, teatrul folcloric; obiceiuri de vară și primăvară)	4	2	2
Capitolul II. Literatura clasică română			
M.Eminescu			
I.Creangă			
Capitolul III.	6	4	2
Literatura contemporană	6	4	2
T. Arghezi, E.Gîrleanu, M.Sadoveanu, A.Busuioc, Gr.Vieru, P.Cărare, S.Vangheli, Ion Druță, V.Roșca, V.Romanciuc, C.Dragomir, A.Suceveanu, Barbu-Ștefănescu Delavrancea, Ion Brătescu-Voinești, Ștefan Octavian Iosif, Otilia Cazimir etc.	28	18	10
Capitolul IV. Literatura universală	10	5	5
1.Hans Christian Andersen.			
2.Alexandr Sergheevici Pușkin			
3.Antoine de Sain-Exupery			
4.Daniel Defoe.			
5. Lev Nicolaevici Tolstoi.			
Capitolul V. Recomandări ce țin de organizarea manifestărilor cultural –artistice.	6	2	4
1.Ora veselă. În lumea glumelor.	2		
2. Scriitorii pentru copii despre ființele dragi sufletului ;	1		
3. Lecție-matineu dedicată sărbătorilor calendaristice ;	2		
4. Discuții asupra publicațiilor pentru copii .	1		
Capitolul IV. Lectura expresivă	20	10	10
Componentele lecturii expresive.			
Tehnica vorbirii și lectura expresivă.	1		
Dicția și ortoepia.	2		
Intonația.	1		
Accentul logic și frazual.	1		
Pauzele logice.	2		
Pauzele ritmice.	2		
Melodia tonului și structura compozițională a textului.	2		
Tonul fundamental al lecturii textului.	1		
Timbrul vocii.			

Tempoul lecturii.	2		
Poziția, mimica și gestul la interpretarea textului.	1		
Subtextul operei literare.			
Total ore	108	60	48

V. Modalități de evaluare

Verificarea gradului în care au fost însușite cunoștințele de la cursul de literatură pentru copii și citirea expresivă se va face atât printr-o evaluare pe parcurs (formativă), cât și printr-un examen final (sumativ).

PROBE ORALE	PROBE PRACTICE	PROBE SCRISE
convorbiri,povestiri,repovestiri; - jocuri de rol; - interviuri; - dezbateri; - lectura expresivă a fragmentelor; - recital de poezie - prezentarea expresivă a fragmentelor din textele studiate.	- fișă de lectură; - portofolii individuale și colective. - exersarea lecturii expresive; - dramatizare; - simulări; - prezentare de carte.	- fișe de lucru; - scrisori; eseu,mesaj. - caracterizare de personaj - fișe de autoevaluare; - proiecte didactice; - scenarii ale matineelor tematice.

VI. Strategii didactice specifice disciplinei și modalități de implementare

× de predare-învățare-evaluare

Alegerea strategiilor în vederea realizării activităților de predare-învățare-evaluare va fi orientată atât spre atingerea competențelor preconizate, cât și profesionalizarea activității didactice ,dar profesia didactică are 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. Activitatea profesorului nu poate fi în întregime canonizată și redusă la norme și reguli rigide, la standarde profesionale care, deși necesare, nu pot acoperi întreaga arie a situațiilor în care se află profesorul. Profesionalizarea activității didactice nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare euristică și creativă a acestora în situații și contexte educaționale care cer acest lucru.

Miza majoră a activității didactice pe caracterul formativ (bazat pe dezvoltarea competențelor) al instruirii nu exclude metodele tradiționale, solicitând, în esență, flexibilitate și creativitate în aplicarea ecuației tradițional-modern. Oricare va fi textul literar ales de către profesor (autor de manual), metodele și procedeele didactice vor stimula elevul să descopere conținutul, valoarea estetică, trăsăturile speciei literare pe care o ilustrează opera. Metodele alese de către profesor îl vor învăța pe elev cum să se comporte ca învățător, ce să facă și cum să facă.

Profesorul va stabili tipul de lectură a operei literare și a textului teoretic, alegându-l în funcție de obiectivele cognitive și formative ale lecției: lectura predictivă; lectura empatică; lectura metodică; lectura analitică; lectura cursivă; lectura personalizată; lectura explicativă; lectură în perechi; lectura ghidată etc.

Tipul de lectură ales va antrena elevii în acțiuni variate: observarea punctuală a formelor textului, contextualizarea operei, transferul de cunoștințe, sintetizarea unor informații, decodarea unor semne etc. Textele literare sunt foarte diverse din punctul de vedere al genului, al conținutului și al formei, după cum extrem de diversă e și realitatea pe care ele o oglindesc. De aceea și tipul și componentele lecturii trebuie folosite în mod diferit, în funcție de specificul fiecărui text.

Metodele interactive ca: Brainstormingul, Asocieri libere, Clusteringul, Turul galeriei, Harta conceptuală, Graficul T, Cadranul, Explozia stelară, Metoda „6 De ce?”, Metoda „3 de CCC”: Ce văd?C e aud? Ce simt?; Diagrama Cauză-efect, Diagrama Venn, Metoda GPP,

Cinquain, Acrostihul, Studiul de caz etc. vor stimula producerea de idei, analiza și categorizarea acestora.

În continuare propun câteva *strategii didactice* utilizate la literatura pentru copii și citirea expresivă.

La predarea subiectului: *conceptul și specificul literaturii pentru copii* prin metoda Harta cognitivă li se propune la elevi pe grupe conținutul științific pentru realizarea sarcinilor:

Extragerea și relaționarea criteriilor necesare îndeplinirii condițiilor de științificitate;

Formularea de interpretări proprii;

Argumentarea ideilor emise;

Reflectarea de pe poziția viitorului învățător-practician;

Schematizarea, reprezentarea grafică a temei.

Considerăm eficient instrumentul utilizat, întrucât elevii, la finalul lecției și-au format reprezentarea asupra obiectului de studiu al disciplinei date, specificul, obiectivele, funcțiile ei, știu care sunt acestea, ce rol au ele, cum le vor folosi ca învățători-practicieni.

La predarea-învățarea *textului liric „Zdreanță”, de Tudor Arghezi* se propune să completeze tabelul:

Tablourile	Cuvintele-cheie	Mijloace artistice	Sentimente, emoții
Descrierea lui Zdreanță	Câine, ochi de faianță, zdrențuros, pungaș.	Epitete: câine lăieț, nara cârnă; Comparații: zdrențuros, parcă-i strâns din petice; parcă-i scos din călți pe furcă,	admirație, bucurie, plăcere, compătimire.
Fapta lui Zdreanță	Și, pe brânci, târâș, grăbiș, Se strecoară pe furiș. Pune laba, ia cu botul Și-nghite oul cu totul.	Enumerare: pe brânci, târâș, grăpiș; Pune laba, ia cu botul Hiperbolizare: îngHITE oul cu totul.	uimire, apreciere, admirație, dezgust, dezaprobare.
Răsplata	„Stai nițel, că te dezvăț Fără mătură și băț. Te învață mama minte." Și i-a dat un ou fierbinte. Dar de cum l-a îmbucut, Zdreanță l-a și lepădat Și-a-njurat cu un lătrat.	Expresii populare: a învăța minte Personificare: și-a-njurat Arhaisme: l-a îmbucut, lepădat	mila, compătimire, satisfacție.

Metoda *Cadranului* :

Alt titlu: Pungașul, Șmecherul, Ștregarul	Cuvinte-cheie: Câine, zdreanță, mama, a învăța, pungaș
Învățătura desprinsă: După faptă și răsplată.	Sentimente: bucurie, mirare, admirație, compătimire, milă, jale, satisfacție...

➡ Subiectul: Ion Creangă: „*Fata babei și a moșneagului*”. Se propun sarcini de tipul:

× Identifică și scrie etapele narațiunii, utilizând enunțuri din text după **modelul piramidei**: Cauza acțiunii, Desfășurarea acțiunii, Situația dificilă, Depășirea situației dificile, Situația finală;

× Caracterizează fata moșneagului prin elaborarea unui **cinquain**.

➡ **Studiul de caz** va antrena elevii în analiza unui caz, a unor situații, identificând și fixând informații variate cu privire la cazul în discuție. Argumentarea opiniilor va implica elevii în luarea unei decizii. O temă: *Ascultarea de părinți* în cadrul textelor literare : „*Capra cu trei iezi*”, de Ion Creangă, „*Puiul*”, de Ion Brătescu-Voinești; „*Scufița roșie*”, de Charles Perrault.

➡ **Caracterizarea personajului/personajelor** (scris/oral) este un proces (lectură, cercetare, identificare de informații etc.) care solicită de la elevi gândire critică, inteligență, cunoștințe, aptitudini, creativitate etc., pentru a elabora un text în care să profileze complexitatea unui personaj dramatic sau epic, demonstrând valoarea lui de semnificant al textului artistic. Pot fi caracterizate paralel două personaje din același text, două personaje din opere cu aceeași temă. De exemplu: Prin metoda **Bula dublă**: Grupați asemănările și deosebiriile dintre personajele: Trofimaș din opera lui Ion Druță, Guguță din operele lui Spiridon Vangheli și Filipoc din opera lui L.Tolstoi cu același titlu.

2. Completați **Curriculum Vitae** al lui Trofimaș din opera druziană după algoritmul : Nume; Sexul; Vârsta; Locul nașterii; Naționalitatea; Starea socială; Caracterizare; Relații; Aptitudini; Experiență; Responsabilități; Realizări; Atitudini; Aprecieri.

➡ **Strategii de evaluare**

Evaluarea este o activitate complexă, care își propune reliefa performanțelor elevilor și a calității actului didactic la disciplină. Practica de evaluare la disciplina „Literatura pentru copii” solicită un model de (auto)interogare asemănător celui aplicat în cazul altor discipline școlare: ce evaluăm?, cum evaluăm?, când evaluăm?, cât evaluăm?, de ce evaluăm?

Profesorul va stabili parametrii, instrumentele, obiectul evaluării pentru orice tip de evaluare (inițială, formativă sau sumativă), pornind de la obiectivele de evaluare elaborate în baza obiectivelor pentru fiecare subiect/ modul / capitol.

Lectura și interpretarea operelor literare sau a textelor teoretice vor colabora la perfecționarea în continuare a competențele de comunicare orală și scrisă ale elevilor, mai cu seamă atunci când profesorul va miza pe elaborarea unor discursuri de tip argumentativ. Evaluarea formativă sau sumativă va aprecia competențele de comunicare dialogată (*dezbatere, mese rotunde, interviuri, polemici orale, exersări de lecturi expresive; dramatizări; simulări de predare a unui text, studii de caz, etc.*) și monologică, oral sau scris (*expunere, eseu structurat și eseu nestructurat, caracterizări de personaj ,paralelă, sinteză, meditație, reflecție, mesaj , prezentare de carte, comentariu literar, elaborare de final al unui text, elaborare de portofolii, elaborarea de proiecte didactice, schițe de proiecte, elaborare de scenarii ale matineelor, testul docimologic etc.*).

Un exemplu de evaluare formativă prin metoda **Brosuța gânditoare** ar fi sarcina: Pornind de la afirmația lui James Bryce: „*Valoarea unei cărți constă în ceea ce poți folosi din ea*”, alcătuiți o listă cât mai completă de: a) Argumente; b) Contraargumente; c) Ipoteze, soluții proprii; d) Întrebări, reflecții (în forma de broșuță sau tabelă).

<i>Valoarea unei cărți consta în ceea ce poți folosi din ea</i>	Ipoteze, soluții proprii	Întrebări, reflecții
Argumente		
Contrargumente		

VII. Sugestii pentru proiectarea de lungă durată (Reper orientativ)

Ore	Unitatea	Competența	Unități de conținut	Textul	Activități de predare /învățare/evaluare

12	Literatura clasică română	<p>I.1.Cunoașterea și înțelegerea unui larg spectru de texte literare și nonliterare.</p> <p>II.2.Interpretarea textelor literare în scopul stabilirii unor direcții de acțiune în viitoarea activitatea la clasă.</p>	<p>Ion Creangă. Repere bibliografice. Poveștile. Caracterizarea generală a poveștilor. Povestirea apropiată de text cu respectarea elementelor de expresivitate: dicția, aritculația, pauzele, accentul, tonul.</p> <p>M.Eminescu și creația populară orală. Repere bibliografice. Portretul literar. Elemente de compoziție. Elemente de descriere. Articularea sunetelor.</p>	<p><i>Pupăza din tei</i> <i>La scăldat</i> <i>Cu uratul</i></p> <p><i>Făt-Frumos din lacrimă</i></p>	<p><i>Studiu de caz. Știu/Vreau să știu/Învăț.</i> <i>Analiza și interpretarea mostrelor.</i> <i>Ateliere de discuție.</i> <i>Citirea expresivă , dramatizarea textelor literare.</i> <i>Elaborarea alocuțiunilor și a textelor orale/scrise/ a diverselor tipuri de compoziții.</i> <i>Elaborarea secvențelor de proiect didactic în baza conținutului dat.</i> <i>Producerea textelor de sinteză.</i> <i>Elaborarea schiței de proiect didactic.</i> <i>Test cu itemi.</i></p>
----	---------------------------	--	---	--	--

BIIBLIOGRAFIE:

1. Botezatu E. Literatura moldovenească pentru copii, Ed. Lumina, Chișinău, 1984.
2. Buzași I. Literatura pentru copii – note de curs, Editura Fundației “România de mâine”, București, 1999.
3. Capcelea M., Salagor A. Lectura particulară, Crestomație pentru clasele I-II, Crestomație pentru clasele III-IV, Ed. Lumina, Chișinău, 1992.
4. Cândroveanu Hr. Literatura română pentru copii. Scriitori contemporani, București, Editura Albatros, 1988.
5. Dicționar de termeni literari. Editura Academiei, București, 1976.
6. Goia V. Literatura pentru copii și tineret, Ed. Dacia. Cluj-Napoca, 2003.
7. Harghel A. Citirea expresivă. Manual. Lumina, Chișinău, 1983.
8. Iordachescu C. Să dezlegăm tainele textelor literar. Ed. Carminis, Pitești, 1998.
9. Palii A. Cultura comunicării, Chișinău, 1999.
10. Rusu G. Arta de a vorbi frumos și convingător. V.I, Ed. Lyceum, Chișinău, 1998.
11. Costea, Octavia (și colaboratorii). Literatura pentru copii. Manual pentru clasa a XIII-a, școli normale, București, E.D.P., 1999.
12. Stoica C., Vasilescu E. Literatura pentru copii, Manual pentru clasa a XII-a, școli normale. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
13. Negrilă I. Literatura pentru copii. Arad, Editura Multimedia, 1996.
14. Vrabie D. Literatura pentru copii. Manual, Ch., Integitas SRL, 2009.

DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ

Subsemnata, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Nelea Globu

Data

CV AL AUTORULUI



Nume: Globu

Prenume: Nelea

Data, locul nașterii: 14.08.1961, satul Susleni, raionul Orhei

Starea civilă: căsătorită, doi copii

Cetățenie: Republica Moldova

Adresa: or.Orhei, str.Mihai Sadoveanu, 26 A, ap.4

Telefon: 0235-20414, 069508108

e-mail: globnelica@mail.ru

Studii:

Doctorat: 2009-2014, Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, specialitatea: Pedagogie generală, catedra: Educație preșcolară și învățământ primar.

Studii de magistr: 2004-2007, Academia de Administrare Publică pe lângă Președintele Republicii Moldova, specialitatea: Administrația de stat și municipală, magistr în Administrare publică.

Studii superioare: 1979-1984, Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea Filologie, Filolog, profesor de Limba și literatura rusă.

Studii generale: 1968-1978, Școala medie de cultură generală nr.2, s. Susleni, r.Orhei.

Experiența profesională:

- 2012- până în prezent profesor, Catedra *Limba și Comunicare*, Catedra *Științe ale educației*, Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din orașul Orhei.
- 2007- 2011, director, Colegiului Pedagogic „Vasile Lupu” din orașul Orhei.
- 2004-2007, inspector școlar, Direcția Generală Învățământ, Tineret și Sport, Orhei.
- 2000-2004, metodist, Direcția Generală Învățământ, Tineret și Sport, Orhei,
- 1984-2000, profesor, Catedra *Limbi Străine*, Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu” din orașul Orhei.

Grad didactic: superior

Domeniile de interes științific: pedagogie generală, formarea profesională inițială, managementul educațional, formarea competenței profesionale a învățătorului, standardele profesionale, didactica limbii române etc.

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale:

1. Programul Educațional „Pas cu pas” (USM-UNICEF), 2009
2. Educația centrată pe cel ce învață, USM, UNICEF, 2009-2012

3. Educația centrată pe cel ce învață ,USM, UNICEF, formator local, 2011-2012
4. Educația centrată pe cel ce învață ,USM, UNICEF, coordonator de proiect 2011-2012,
5. Proiectul Educație pentru Toți- „Inițiativă de Acțiune Rapidă”, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Curriculum de bază și dezvoltarea curriculară, 2010

Participări la forumuri științifice naționale și internaționale:

1. Conferința Științifică Internațională UST *Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social politice*. 28-29 septembrie, 2010, UST, Chișinău; Comunicarea: *Dimensiunile competenței profesionale ale învățătorului*.
2. Conferința Științifică Internațională UST *Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene*, noiembrie, 2009, Chișinău, Comunicarea: *Împreună spre un viitor mai bun*;
3. Simpozionul Internațional *Valori didactice românești, premise pentru un învățământ european*, Romania, Casa Corpului Didactic, Galați, 05 iunie, 2010; Comunicarea: *Particularitățile succesului și insuccesului școlar*;
4. Conferința directorilor de Colegii Pedagogice din Rusia „*Probleme actuale de formare profesională în postmodernitate*” Rusia, Sanct-Petersburg, 13-15 mai 2010;
5. Congresul XXXII-lea al Asociației Generale a învățătorilor din România, Slobozia, jud. Ialomița, 25-28 august 2011;
6. Simpozionul Internațional *Experiențe didactice și psihopedagogice de succes*, ed. II, Poarta albă, 2011, Casa Corpului Didactic, Constanța, 2011; Comunicarea: *Practica pedagogică – model de formare a competențelor profesionale inițiale*;
7. Conferința Științifică Internațională IȘE *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitatea, eficiențe*, 18-19 octombrie 2013, IȘE Chișinău, Comunicarea: *Abordări integratoare de tip interdisciplinar*;
8. Forumul Național al Cadrelor Didactice *Acces, relevanță, calitate-competențe pentru prezent și viitor*, ME al R. Moldova, 10-11 octombrie 2014.

Publicații / elaborări:

Autor de *Curriculum la Literatura pentru copii și citire expresivă* la specialitatea: *Pedagogia Învățământului Primar*; 2013

Autor de *Curriculum la literatura pentru copii și citire expresivă* la specialitatea: *Pedagogia preșcolară*; 2013

Autor de programă analitică la *Literatura universală*, 1997

Articole în reviste de circulație națională ;

1. Globu, N., *Paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială a învățătorului*. Revista DIDACTICA PRO nr.4 (80), septembrie, 2013.p.19-26,
2. Globu, N. *Formarea culturii profesionale a învățătorului*. În: Revista *Artă și educație artistică*, nr.1, 2015, p. 104-113, ISSN 1857-0445
3. Globu, N. *Învățătorul constructivist o alternativă la dimensiunea postmodernistă*. În: Revistă științifică de pedagogie și psihologie *Univers Pedagogic*, Chișinău, nr.1.,2015, pag 64-70, ISSN 1811-5470
4. Globu, N., *Monitorizarea practicii pedagogice – deziderat al asigurării calității în colegiu*. Revista științifică UST *Acta et commentationes*, nr. 1, 2012, p.58-62,
5. Globu, N., *Practica pedagogică –un mod eficient de formare a competențelor profesionale*. Revista *Învățătorul modern*/nr.5(9),10/11-2010 p.15-16,
6. Globu, N., *Lectura –calea spre țărmurile artei*. Revista “*Învățătorul modern*”, nr.6, decembrie , 2012 p. 13-16,
7. Globu, N., *Personalitatea învățătorului ca factor de formare a personalității integre a elevului*. Revista *Învățătorul modern*, nr.3 (11), februarie, 2011, p.56-57,
8. Globu, N., *Evaluarea învățătorului în contextul competențelor profesionale*. Revista *Învățătorul modern* , nr.5(27)octombrie. 2013, p.37-39,
9. Globu, N., *Strategii de abordare a textului dramatic în cadrul lecțiilor de literatura universală*. Revista *Învățătorul modern*, nr.2011,

Premii, distincții, mențiuni, titluri onorifice: Consilier clasa I, rangul III, Diplomă de merit din partea Ministerului Educației, 2010; Diplomă de merit din partea președintelui de raion, 2006, Diplomă din partea Consiliului Local, 2010; Diplomă de merit din partea Direcției Colegiului Pedagogic, 2012.

Competențe, abilități: administrare, coordonare, comunicare, negociere, cercetare, organizare, planificare, motivare, evaluare, creativitate, receptivitate, siguranță, operativitate.

Cunoașterea limbilor:

Limba română – excelent

Limba rusă - foarte bine

Limba franceză – nivel intermediar, înțelegere, vorbire, lectură și scriere.