

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE  
ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC**

**Victor ȚVIRCUN**

**EDUCAȚIA – VALOARE GENERATOARE DE  
VALORI**

**CONSEMĂRI ALE EDUCAȚIEI  
DIN REPUBLICA MOLDOVA (2005-2008)**

**Chișinău - 2023**

**37.01**

**T 97**

Monografia a fost aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat  
„Ion Creangă” din Chișinău

Monografia a fost elaborată în cadrul Proiectului “Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifrul 20.80009.0807.45 la Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Prefață:**

Vicol Nelu, dr., conf.univ., Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC

**Recenzenți:**

Callo Tatiana, dr. hab., prof. univ., ANACEC

Pogolșa Lilia, dr. hab., conf.univ., Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

Educația – valoare generatoare de valori : Consemnări ale educației din Republica Moldova (2005-2008) / Victor Țvircun ; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău : [S. n.], 2023 (Totex-Lux). – 267 p.

Referințe bibliogr.: p. 257-266 (151 tit.). – [50] ex.

ISBN 978-9975-3524-7-5.

37.01

T 97

Compania editorial-poligrafică „Totex-Lux”  
adr. Republica Moldova, Chișinău, Miron Costin 7, of.412

© Victor Țvircun 2023

## CUPRINSUL:

PREFAȚĂ ( <i>Nelu Vicol, dr.conf.univ.</i> ) .....	5
CUVÂNT ÎNAINTE .....	15
CAPITOLUL I. Educația ca fenomen pedagogic .....	22
1.1 .Teoretizarea – acțiune de explicare a faptelor .....	22
1.2. Educația – garantare a identității ființei umane.....	33
1.3. Argumente factologice.....	58
CAPITOLUL II. Teoria paideutică a educației .....	63
2.1. Schimbarea și nevoia de educație.....	63
2.2. Umanismul în modelul cultural al educației.....	76
2.3. Argumente factologice .....	83
CAPITOLUL III. Viziunea pragmatică a educației.....	88
3.1. Perspectivitatea acțională în învățământ .....	88
3.2. Emergența pragmaticii.....	94
3.3. Argumente factologice.....	99
CAPITOLUL IV. Teoria cognitivist-constructivistă în educație .....	104
4.1. Abordarea cognitivistă în recuperarea reflexivității elevilor .....	104
4.2. Teoria constructivistă și înțelegerea înțelegerii.....	114
4.3. Curriculumul ca o paradigmă educațională .....	124
4.4. Argumente factologice .....	130
CAPITOLUL V. Ancorarea tehnologiilor în educație .....	133
5.1. Filosofia secolului – informația .....	133
5.2. Instruirea tehnologizată .....	143
5.3. Argumente factologice .....	155
CAPITOLUL VI: Postmodernismul în educație.....	160
6.1. Postmodernismul educației și orientarea spre integralitatea ființei umane.....	160
6.2. Educația permanentă-cheia secolului XXI .....	167
6.3. Evaluarea alternativă și măsura valorilor .....	173
6.4. Argumente factologice .....	184
CAPITOLUL VII. Integrarea europeană .....	197
7.1. Integrarea și educația europeană .....	197

7.2. Reverberațiile calității în educație .....	203
7.3. Educația ca structură dialogică .....	213
7.4. Argumente factologice .....	226
ÎN LOC DE CONCLUZII .....	235
SELECȚIE DE ACTE .....	239
GLOSAR .....	248
BIBLIOGRAFIE .....	257

## PREFAȚĂ

Este bine știut că educația, a cărei semnificație etimologică este relevantă pentru însăși termenul ei, vizează cultivarea ființei umane, ca să o elibereze dintr-o stare și să o conducă spre o altă stare, mai bună, mai pozitivă. Semantica și sfera actuală a conceptului cuprinde, conform lui G. Mialaret, o viziune sintetică și sistematică identificându-se în următoarele sensuri:

- educația *ca instituție* ce vizează ansamblul structurilor cu finalitate educativă ale unei țări, regiuni sau ale unei epoci, sau chiar ale unei *perioade semnificative de timp*, circulând ca echivalent pentru sistem de învățământ sau sistem educațional;

- educația *ca acțiune* ce reprezintă sensul fundamental și cel mai vehiculat al termenului cu dimensiunile de acțiune și de influențe exercitate de generațiile adulte sau de o ființă umană asupra altei ființe umane, în principiu de către un adult asupra unui tânăr;

- educația semnificând un *anumit conținut* ce vizează ansamblul cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, capacităților, abilităților, atitudinilor, deci a competențelor, vehiculate în procesul acesteia și circulând ca echivalent pentru educație științifică, educație artistică, educație umanistică etc.;

- educația semnificând un *anumit produs* ce vizează rezultatele procesului educațional și circulând cel mai mult în limbajul comun prin expresii ca persoană educată și valorizând calitatea intelectuală și conduita persoanelor tinere sau adulte.

În ancorajul acestor caracteristici fundamentale ale educației, textul elaborat de doctorul habilitat în pedagogie, profesor universitar Victor Țvircun, aduce în dezbaterile adresate comunității științifice, pedagogice și intelectuale procesul educațional ce vizează *ființa umană, aceasta semnificând o sinteză originală și unică a valorilor culturale.*

Textul este structurat în *șapte capitole*, cuprinzând *șapte domenii ale educației*, în care autorul evocă viziuni și teoretizări personalizate asupra ansamblului de acțiuni și de influențe organizate, sistematizate, instituționalizate, conștientizate și intenționale în *perspectiva unui ideal și a unor finalități realizate într-un proces relațional, cu efect și cu impact valoric și social*.

Demersul teoretic, metodologic, praxiologic, actualitatea și necesitatea textului sunt relevate în „Cuvântul înainte” al autorului.

Doctorul habilitat Victor Țvirucun și-a focusat monografia pe *reflecția pedagogică* între teorie și empiricitate, pe dialogul între teoretizare/științificitate și experiență profesională și managerială, efectuând analiza fenomenelor pedagogice derulate pe parcursul anilor 2005-2008 în sistemul educațional al Republicii Moldova și când Domnia sa a deținut onorabila funcție de ministru al educației și tineretului. Or, între abordările teoretice, epistemologice și cele empirice *sunt identificate afinități și complementarități relevante*. De aceea, intenția autorului monografiei rezidă în analiza, interpretarea și confirmarea importanței, complexității și necesității acțiunilor întreprinse într-un cadru de teoretizare specifică a practicii educaționale în perioada 2005-2008.

Textul elaborat semnifică o viziune de tip memorialistico-interpretativ și reflectiv-analitic asupra domeniului pe care l-a managerizat în această perioadă. Însuși autorul menționează că „lucrarea dată se înscrie într-o acțiune de generalizare a realizărilor ce s-au produs în sistemul educațional din Republica Moldova, corelate nemijlocit activității Ministerului Educației și Tineretului, într-un termen de trei ani, fiind o „*scurtă istorie*” a învățământului, care se află într-un proces continuu de reformare și care are un impact concludent și semnificativ în sistemul educațional, dar și în cel sociocultural și economic. Este o acțiune de determinare științifică a *politicii educaționale* adoptate și promovate cu multă perseverență de Ministerul Educației și Tineretului în perioada anilor 2005-2008 și de acele implementări active pe care le-am monitorizat pe parcurs”.

Cu certitudine, atare viziune în maniera pedagogiei atitudinilor îl ancorează pe autor în tipul de personalitate „*compos mentis*” (stăpân pe sine) ce semnifică un *demers de pionierat al unui demnitar public, de stat*, care a identificat și a formulat o serie de concepte, episteme și valori pe care le-a clarificat cu devoțiune și cu talent și în mod operațional în domeniul pentru care și-a asumat toată responsabilitatea să identifice răspunsul la întrebările „Ce probleme afectează educația?, Ce schimbări sunt necesare?, Cum sunt implementate teoriile, conceptele, metodologiile pedagogice și valorile general-umane și naționale?, La ce răspântii se află educația?, Educația – încotro?!”.

Deci, ex-ministrul Victor Țvircun expune în text o radiografiere sau, mai bine zis, interpretează rezultatele unui „*audit*” *mental* și personalizat privind sistemul și procesul educațional în perioada 2005-2008.

Acest „audit” *mental* se interferează cu „*dreptul de vot în treburile publice*” acordat Domniei sale și cu *cerința rațiunii universale* ca fiind sămânța depusă în conștiința umană și care nu se poate dezvolta decât în ordine civilă, care, prin emergența lor, *au fost de ajuns pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște ceea ce reprezintă educația*. Însă acest drept nu i s-a acordat ca un *datum* apriori, ci s-a edificat pe temeiurile anumitor *convenții*, deoarece, din moment ce nici un om nu are o autoritate naturală asupra semenului său și de vreme ce forța nu dă naștere nici unui drept, rezultă că baza oricărei autorități legitime printre oameni nu poate fi decât *convenția, contractul sau pactul social*, ce presupune că oamenii formează prin *agregare* o sumă de forțe noi în stare să învingă orice rezistență și să le pună în mișcare în vederea unui singur *scop suprem*, făcându-le să acționeze într-un deplin acord prin *libertatea convențională* în favoarea întregii comunități culturale și socioeconomice, căci, în primul rând, fiecare dăruindu-se în întregime, condiția este aceeași pentru toți, iar condiția, fiind egală pentru toți, nimeni nu are interes să o facă să devină oneroasă pentru ceilalți. În același moment, actul/pactul acesta de asociere la

scopul suprem dă naștere unui *personal moral și colectiv*, care capătă, prin însuși acest act, o unitate, un *eu colectiv*, o viață și o voință a sa (trebuie amintit că această persoană publică, formată astfel prin unirea tuturor celorlalte persoane, purta odinioară numele de *cetate*, iar astăzi poartă numele de *republică* sau *corp politic*, fiind numit de membrii săi *stat*, atunci când este pasiv, *suveran* atunci când este activ și *putere* atunci când este comparat cu alte formațiuni asemănătoare).

În contextul acestei convenții a personalului moral și colectiv în fruntea căruia s-a aflat o perioadă de trei ani (2005-2008), ex-ministrul, savantul și profesorul Victor Țvircun a descris starea de lucruri existentă și a relevat soluții, performanțe, rezultate pertinente ale anumitor segmente de schimbare, de implementare a elementelor inovative, secondate de elementul structural al cuprinsului formulat în îmbinarea „*Argumente factologice*”, însă neavând în contextul cercetării unica responsabilitate, și anume aceea de a nu pretinde excesiv la soluții definitive și inatacabile, căci „*contraria contrariis curantur*” (contrariile se vindecă prin contrarii).

Evident, autorul monografiei relevă concepte specifice domeniului, încercând o radiografiere a unor puncte de vedere, a unor erori privind *confundarea cauzei și consecinței, a erorii unei false cauzalități* din domeniului faimoaselor „realități lăuntrice”, a *erorii cauzelor imaginare* (maniera cauzală se declanșează atunci când reprezentările produse de o anumită dispoziție au fost greșit înțelese ca fiind cauza acesteia) sau a *erorii liberului arbitru*, însă implicând clarificări de lucru, de acțiune, ce se referă la „rezultatul unui tip specific de reciprocitate care se constituie între teoria pedagogică și experiența educativă”.

Trei abordări esențiale privind teoretizarea *interesului cognitiv pedagogic* sunt identificate în monografia domnului Victor Țvircun, și anume: *antropologia culturii – epistemologia - axiologia educației*. Aceste trei direcții sunt vizualizate în cadrul ontologic.



În conștiința cercetătorului Victor Țvircun și în spiritul managerului/ministrului Victor Țvircun s-au interferat consecințe ale cunoașterii faptelor sau ale cunoașterii situațiilor educative obiective și ale dimensiunilor lor culturale și valorice. Or, nivelul empiric vizează nivelul teoretic al faptelor și situațiilor ca rezultat al cercetării, deci fundamentarea teoretică a demersului aplicativ al educației în contextul procesului de integrare europeană a Republicii Moldova. Preocuparea autorului este direcționată spre elucidarea unei teorii a practicii sau a situațiilor educative. Domnul profesor a sesizat imanența acestei dualități căreia îi corespund *cunoașterea teoretică și înțelepciunea practică*.

În semnificația celor expuse, domnul ex-ministru tratează în mod exemplar sensul de teoretizare ca mod sau ca acțiune de explicitare a faptelor educative. Aplicarea acestui demers își are sorginea în *cercetarea educației între observațional și managerial, între multidimensional și social*, „care caracterizează „lumea educației” la momentul anilor 2005-2008”.

În reflecțiile sale domnul ex-ministru Victor Țvircun relevă *disproporții* nu doar *inter-individuale*, între personalul angajat în educație, ci și *intra-individuale*. Atare modalitate de observare și de analiză i-au alimentat soclul pentru teoretizarea interesului cognitiv pedagogic.

Așadar, perioada pe care o investighează autorul relevă un nivel acceptabil de cercetare științifică a educației, dar, deși mulți dintre angajații personalului didactic în educație aveau o mare deschidere către cercetare, aceștia nu dețineau abc-ul domeniului. Or, între teoretic și empiric subzistă un anumit *feedback pozitiv*: constatările empirice conduc la formularea de noi ipoteze, interpretări, teorii, iar teoriile, în general, potențează practica.

În acest context, domnul profesor și-a *asumat corelarea interpretativă a decalajului între*

(a) practica școlară realizată în temei pe fundamentele modernității și

(b) dezvoltările teoretice dominate de paradigma postmodernismului.

Anume această corelare a fost sesizată și simțită de autor ca nefiind explorată suficient de necesar în *cvadri-construcția*

- (a) practica inițiază teoria;
- (b) practica formulează teoria;
- (c) practica orientează interesul teoretic;
- (d) practica facilitează clarificarea conceptelor.

În funcția sa publică de ex-ministru al educației, domnul profesor Victor Țvircun nu ar fi omis din activitatea sa managerială *chintesența mentalității și strategia spiritual-ideologică a entităților subordonate ministerului*, deci rolul structurilor de stat în dezvoltarea mentalității și a culturii spirituale a statului și a societății, dar și *chintesența mentalității reușitei și a spiritului creativ al managerilor* responsabili de activitatea instituțiilor de învățământ general, profesional tehnic și superior, înțelegând aici că *mentalitatea* semnifică și atitudinea față de muncă, orientarea stabilă a minții, grila de conștientizare a fenomenelor sociale, filtru, cod de decodare ce se interpune între individ, grupul social și societate și care edifică *performanța*, care, în orice domeniu, se bazează pe mii de eșecuri mărunte, iar magnitudinea succesului este direct proporțională cu numărul acestora (dacă cineva este mai bun ca tine la ceva, probabil că este din cauză că a avut parte de mai multe eșecuri în acel ceva; dacă cineva este mai slab decât tine, este din cauză că nu a trecut prin experiențele dureroase de învățare prin care ai trecut tu).

Astfel, în conștiința sa *de manager creativ și democrat*, domnul profesor Victor Țvircun vizualizează *potențialul de reușită* în contextul anumitor criterii, printre care desprindem capacitatea de adaptare și de rezistență la schimbare, motivația, dorința de a întreprinde și a progresa, capacitatea de organizare, identificare, definire și structurarea a obiectivelor pe termen lung, perseverența exprimată în capacitatea de a conduce progresiv un proiect, energia exprimată în termeni de rezistență fizică și mentală, capacități

relaționale și aptitudinea de a percepe sentimentele altora, plăcerea competiției în implementarea inovațiilor.

Această ordine de precizări identifică ideea că reușita reprezintă un criteriu de apreciere a valorii individului. În acest context, din inițiativa și în supervizarea personală, domnul ex-ministru a dispus desfășurarea concursului republican „*Pedagogul anului*” care continuă și astăzi.

Astfel, domnia sa a exercitat simbioza între *Paideia* și *Polis*, între educație și social, deci impactul social al educației, dar confirmând prestigiul și valoarea profesiei pedagogice, și, mai ales, mentalitatea cadrelor didactice ca fiind un ansamblu de atitudini, idei, valori, convingeri și credințe, expectanțe și reprezentări, mod de a gândi și de a acționa, reunind și semnificând *sinteza între viziunea colectivității pedagogice și aceea a fiecărui cadru didactic*.

Totodată, domnia sa a inițiat și elaborarea noilor manuale școlare fiind convins de realitatea exprimată de psihologul american Mc Clelland că, pentru măsurarea *postulatului de reușită* în diverse perioade istorice, atunci când manualele școlare ale unei țări prezintă copiilor exemple ce manifestă o puternică dorință de reușită, în mod normal se poate aștepta în anii următori o puternică generalizare a dorinței de reușită în rândul populației; această creștere a dorinței de reușită va antrena la rândul ei consecințe observabile în istoria țării respective.

O problemă esențială a educației autorul monografiei o vizualizează prin prisma calității acesteia, a integrării educației în spațiul educațional european prin *prestigiul universității*, și anume că „importanța socială a universității este reprezentată de faptul că învățământul universitar încetează să fie un *învățământ de elită*, având ca obiectiv prioritar înțelegerea și investigarea specifică fiecărei discipline și orientându-se spre o *educație generală echilibrată*, care urmărește nu numai obiective cognitive, dar și dezvoltarea afectivă și morală a persoanei, angajează noi tendințe și sfidări pentru viitor, specializarea largă favorabilă pregătirii într-un

număr sporit de profesii, adaptarea conținuturilor la condiții de schimbare rapidă, specifice societății informatizate, care solicită generații cu o *bună pregătire și cultură*.

O orientare foarte importantă este aceea a profesionalizării prin cercetare, care va domina atât producția cât și viața în general și afirmarea unei noi filosofii a educației universitare, care acordă prioritate cunoștințelor fundamentale pentru pregătirea specialiștilor într-o perspectivă largă și pe termen lung”.

Creșterea și consolidarea *prestigiului universității* constituie un avantaj competitiv foarte important în contextul educației europene, internaționalizării și globalizării învățământului superior. Acest prestigiu este dat de calitatea educației de a fi o valoare și de a genera valori pentru societate. Este vorba aici de valoarea postmodernă a educației, dat fiind că educația postmodernă se fundamentează pe caracterul retrodictiv al teoriei, în felul acesta capitalul teoretic „întâmpină” experiența educațională și o face mai relevantă, mai pertinentă, mai concludentă; practica inițiază teoria, rezolvând probleme de urgență, iar teoria rezolvă problemele de criză.

Or, doctorul habilitat, profesor universitar Victor Țvircun a fost în fruntea ministerului educației și tineretului nu doar ministru-manager, ci, în plinătatea activității sale manageriale, a fost un *adevărat lider*, care a știut să ghideze, să orienteze și să influențeze, deci *care a știut ceea ce s-a făcut în interior și ceea ce trebuia de făcut în exterior*, ca să traducă viziunea, atitudinea, încrederea și adeziunea în realitate, *combătând somnolența instituțiilor* și, precizăm noi, a ceea ce este actualmente în uzajul sociocultural și profesional, *arta subtilă a nepăsării*, pentru a se adapta la evoluția împrejurărilor, deci un schimb între șefii instituțiilor subordonate și executanți ca să existe inima care să bată în interiorul fiecărei organizații, pe verticală și pe orizontală, *la firul vieții*.

Astfel, Domnia sa a valorificat managementul științific, rațional, pentru a amplifica ponderea în practică, în baza formării inițiale și continue a unei culturi manageriale sau chiar a unei

profesionalizări, a identificării modalităților de aplicare științifică a teoriei însușite, dar nu într-un mod simplu, mecanicist, dogmatic, ci prin contribuție creativă de adaptare, de dezvoltare, conform parametrilor concreți, cunoscuți, analizați și diagnosticați.

Demersului acesta de management științific, subsemnatul prefetei, care eram prezent fiecare zi de luni în postură de director adjunct al Institutului de Științe ale Educației la ședințele operative ale Domnului ministru, i-am acordat încrederea totală că educația și-a câștigat, și-a recuperat *omul școlii*, adevăratul misionar al *construcției spiritului cultural activ* al ei.

Trebuie menționat, lăsând deocamdată modestia, că în a doua zi de investire în funcția de ministru al educației și tineretului, Domnia sa a vizitat Institutul de Științe ale Educației și a convocat întreg personalul științific, științifico-didactic, echipa managerială într-un dialog consecvent și provocator privind colaborarea cu ministerul respectiv, iar la finalizarea acestui dialog, Domnia sa a concluzionat: „Eu și întreg ministerul avem nevoie de acest Institut!”.

În contextul cercetării și argumentelor factologice expuse, domnul ex-ministru Victor Țvircun punctează că „putem constata că educația din R. Moldova în perioada de referință a fost una *reformatoare*, se bazează, în primul rând, pe o *paradigmă interpretativă*, ca o educație care poate fi realizată”. Subscriem la această concluzie dat fiind că și subsemnatul, împreună cu mulți dintre colegii Institutului de Științe ale Educației, am fost martori și participanți direcți și activi în acest proces paradigmatic al educației în perioada respectivă.

Monografia este importantă prin reala implicare a autorului în perceperea integrată a realității educației în perioada interpretată, care este axată pe perspectivele sociale ale educației identificându-se anumite nișe strategice în arhitectura socio-economică europeană, acestea vizând valorile umaniste ale integrării național-europene.

Monografia semnifică un document teoretico-pragmatic esențial în înțelegerea amplă a „scurtei istorii” a educației și a politicii educaționale adoptate și promovate „cu multă perseverență de Ministerul Educației și Tineretului” în perioada anilor 2005-2008 și a acelor implementări active pe care le-a monitorizat ex-ministrul și liderul Victor Țvircun.

În concluzie, monografia reprezintă și o pledoarie, dar și un prolegomenum consemnativ, autorul fiind tentat să elucideze prioritățile, obiectivele strategice, calitatea educației, sistematizarea teoretizării educației în perspectiva abordărilor conceptuale și praxiologice, a reglementărilor internaționale și naționale în contextul provocărilor societale.

Toate cele menționate ne conduc la ideea că monografia semnifică un set de valori teoretice, praxiologice, manageriale, axiologice, profesionale și umanistice de care au stringentă nevoie angajații în sistemul educațional, începând cu elevii și finalizând cu managerii și actorii care iau decizii asupra educației.

Textul monografiei se pretează drept o elaborare onorabilă și merituoasă a proiectului de cercetare „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Cifru 20.80009.0807.45A”, încadrându-se în obiectivele pentru semestrul al doilea al anului 2023 privind valorificarea istorică a conceptelor pedagogice în învățământul general din Republica Moldova.

**Nelu VICOL, dr., conf.univ.,  
cercet. șt. coordonator, conducător de proiect,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al UPS „Ion Creangă”**

## CUVÂNT ÎNAINTE

Această monografie propune una din multiplele modalități de reflecție asupra raportului dintre teoretic și empiric și totodată o apreciere a gradului de conformitate a practicii față de teorie și invers. De asemenea, lucrarea este și o încercare de a judeca relevanța tentativei de a vedea în empiric substitutul potențial al teoreticului.

Principala idee pe care se axează monografia este, pe de o parte – de a prezenta realizările practicii educaționale ca fapt stabilit; pe de altă parte – de a efectua o analiză a acestor fenomene pedagogice, manifeste pe parcursul anilor 2005-2008 în practica educațională din Republica Moldova, perioadă în care am avut onoarea de a fi în fruntea Ministerului Educației și Tineretului al republicii noastre.

Organizarea în capitole cu titluri sintetice este una liniară, având avantajul de a structura conținutul în funcție de teoriile pedagogice actuale și de a scoate în evidență faptul că între abordările teoretice, epistemologice și cele empirice există afinități și complementarități relevante. Diversele reflecții, întrebări, analize intercorelează și se aliniază abordării unei problematice comune: cea a învățământului în perioada unui termen de trei ani (2005-2008). Intenția este ca aceste analize să ilustreze și să confirme importanța, complexitatea și necesitatea acțiunilor întreprinse într-un cadru de teoretizare specifică a practicii.

Textul monografiei se adresează comunității pedagogice științifice și celei angajate nemijlocit în realizarea dezideratelor învățământului și, în egală măsură, tuturor celor care conștientizează importanța problemelor educației din perspectiva unui răspuns la necesitățile societății cunoașterii.

Totodată, în lucrare este pusă în lumină o experiență managerială de câțiva ani în cadrul Ministerului, avansată de o experiență pedagogică în domeniul învățământului universitar, propunând un studiu analitic prin conținut și conceptualizare, care se obiectivează să demonstreze faptul că practica reclamă intrinsec teoria pentru confirmarea unui succes educațional. Este reliefată importanța pe care o au diverse teorii educaționale în elucidarea realizărilor practice, precum și elementele de implementare strategică a noului, prin exemplificări concrete și relevante din practica educațională a Republicii Moldova.

Se pun accente deosebite pe noile atribuții manageriale, de conducere, pe resursele umane ca factor al inovației, pe învățarea tehnologică și cea constructivistă, pe calitate și umanism. Cu ajutorul lor se poate vedea mai bine care sunt avantajele unei analize a practicii educaționale din perspectiva noilor orientări teoretice.

În dialogul dintre teorie și experiență cuvântul aparține atât faptelor cât și gândirii asupra lor. O astfel de convingere este temeinică, deoarece experiența nu poate fi probată, nu poate dobândi semnificație decât în funcție de teorie, care aduce o viziune mai complexă asupra fenomenelor. Distanța dintre teorie și practică este reductibilă permanent, prefigurând o nouă alianță, însă o dată cu această benefică apropiere, se modifică implicit distanța de la care se privește fenomenul împlinit, pentru a putea fi încadrat coerent în modelul teoretic ca atare. Această situație se creează pentru a nu se îndepărta de real, de a determina adecvat obiectul analizei și de a fi cât mai aproape de fenomenul pedagogic împlinit. Prin urmare, lucrarea este o încercare de a cuprinde într-o viziune sintetică momentele cele mai importante din spațiul și timpul fenomenului educațional din Republica Moldova în perioada desemnată, plecând de la o înțeleaptă poveste filosofică, expusă de Dimitrie Cantemir în scrisoarea sa către împăratul rus Petru I:

Un înțelept arab a fost întrebat de un rege:



- De la cine înveți a trăi în lumea aceasta?
- De la orbi, a răspuns filosoful.
- Cum se poate aceasta?, s-a uimit monarhul.
- De aceea că, înainte de a păși, orbul încearcă drumul cu toiagul, a răspuns înțeleptul.

Tot timpul în activitatea profesională m-am condus după acest principiu. Înainte de a lua o decizie, de a porni un proiect, mai ales o acțiune majoră în domeniul învățământului, încerc cu „toiagul” cunoștințelor și experienței să tatonez terenul și să analizez riscurile asumate. Consider că respectarea acestui principiu este absolut necesară și utilă în promovarea politicilor educaționale, în special, în adoptarea documentelor legislative și implementarea reformelor în acest domeniu.

Monografia se înscrie într-o acțiune de generalizare a realizărilor ce s-au produs în sistemul educațional din Republica Moldova, corelate nemijlocit activității Ministerului Educației și Tineretului, într-un termen de trei ani, fiind o „scurtă istorie” a învățământului, care se află într-un proces continuu de reformare și care are un impact concludent și semnificativ în sistemul educațional, dar și în cel sociocultural și economic.

Este o acțiune de determinare științifică a *politicii educaționale* adoptate și promovate cu multă perseverență de Ministerul Educației și Tineretului în perioada anilor 2005-2008 și de acele implementări active pe care le-am monitorizat pe parcurs.

Într-un context clar definit, este o lucrare de fundamentare teoretică a demersului aplicativ, furnizat ca idee de practica nemijlocită din sistemul educațional cu scopul de a elucidă baza metodologică a reușitei produse în schimbarea, modernizarea și asigurarea progresului și calității în învățământ. Plus la aceasta, este un exemplu util de structurare a unui demers complex de strategie educațională, de o mare amploare și rezonanță națională și, în multe dintre aspecte, internațională.

În lucrare se propune o conceptualizare a învățământului,

ca primordialitate absolută, racordată la noile orientări în educație și necesităților de integrare europeană, spre care aderă Republica Moldova.

Ideea monografiei constă în faptul de a „expertiza” științific un demers metodologic nu pe o cale tradițională: conceptualizare teoretică - aplicare-evaluare, ci invers: depistarea segmentului de necesitate - proiectarea și realizarea acțiunilor de implementare - evaluare teoretică - conceptualizare științifică la nivel de sistem, care „s-a deschis” plenar schimbărilor și a reușit să-și demonstreze eficiența.

Fiecare capitol al textului oferă o privire generală la zi asupra câte unui domeniu al educației în baza unor teorii actuale cu scopul de a spori înțelegerea și aprecierea educației, a uluitoarelor sale configurații și a provocatoarelor întrebări care sunt inepuizabile, dar la care se pot găsi răspunsuri, pentru a face mai clară valoarea actului educațional, pe care se sprijină, până la urmă, întreaga umanitate.

Se încearcă o reflecție asupra reușitelor de *politică educațională în învățământ* și o sintetizare a unui parcurs reprezentativ în aria teoretică a *umanismului în educație*, a *constructivismului acțional*, a *teoriei postmoderniste* și a *celeia a calității*, a *modelului rețelei* în învățământ etc. și, din această perspectivă, este o lucrare în științele educației, ca *știință-pilot*, cu reverberații în filosofia și sociologia educației.

Intr-o tentativă de esențializare, este prezentată o *viziune educațională* actuală, fundamentată pe cercetarea științifică, care se structurează în 7 capitole de conținut, după formula: *7 domenii pentru multiplele obiective strategice ale educației*.

În general, lucrarea este gândită astfel ca, pornind de la răspunsuri, să se ajungă la întrebări, adică la orientările de bază, care caracterizează „lumea educației” la momentul anilor 2005-2008 și să se illustreze cu toată convingerea că acest demers educațional nu a fost infructuos, ci, din contra, cu multe și diverse rezultate. Sau, altfel spus: *De la practică la teorie*. În felul

acesta, lucrarea vine să acopere un gol informațional prin fundamentarea teoretică și metodologică a „activității” sistemului educațional.

Aceste lucruri pun în valoare ideea că Republica Moldova are o bună șansă de supraviețuire într-o lume care se află într-o „întrecere” accelerată, deoarece realizează un învățământ stabil și la un nivel destul de bun în ceea ce privește răspunsurile la nevoile socioculturale și economice.

Răspunsul la o serie de întrebări privind oportunitatea unor sau altor acțiuni de schimbare, perfecționare, reînnoire permit a cunoaște în ce măsură au fost ele necesare, dar nu o acțiune „impusă”, mai mult sau mai puțin arbitrară. Ne propunem deci de a analiza principalele unghiuri de vedere teoretice din care pot fi diagnosticate și analizate modernizările din sistemul educațional, insistând în mod special asupra aspectelor care au avut un impact special.

Prin urmare, analiza situației dorite va cuprinde *analiza de sarcini (tasks analysis)* pe care se organizează procesul de învățământ, care sunt niște sarcini sintetizate teoretic și analizate *de facto*, în baza unor investigații concrete asupra unor activități concrete. Nota definitorie a acestei analize urmează a fi eficiența și aplicabilitatea. Aceasta este o eficiență tratată pedagogic, pe fundamente științifice și o aplicabilitate cu adresă precisă, verificată și verificabilă. Faptul că o anumită acțiune educațională este ghidată de scopuri explicit formulate nu înseamnă că această acțiune este și necesară, deoarece necesitatea rezultă nu din relația cu scopurile, ci din relația cu nevoile reale de educație.

Constatăm că studiul teoretic a fost absolut necesar, deoarece este nevoie de a elucida voința și intențiile de autorizare a destinației și scopurilor educației pentru *a fixa punctul de echilibru între idealul educativ și constrângerile realității*. După cum spunea J.Naisbitt, modalitatea cea mai sigură de a anticipa viitorul este înțelegerea prezentului [101, p.27]. în educație această *înțelegere a prezentului trebuie să fie activă și constructivă*, care

să „împlinescă” prezentul educațional și să nu-l sacrifice pentru un viitor mereu amânat. *În domeniul educației nevoia de a înțelege prezentul este la fel de importantă ca nevoia de a proiecta viitorul* Prin urmare, este nevoie de a examina *ce și cât* a fost realizat în prezentul educațional din Republica Moldova și care este distanța cantitativă și calitativă între realizările propuse prin scopuri și realizările *de facto* din perspectiva garantării unui minimum de convergență și continuitate:

- între ceea ce este și ceea ce trebuie să fie;
- între ceea ce realmente trebuie și ceea ce credem că trebuie realizat;
- între ceea ce trebuie și ceea ce este posibil să se realizeze.

Este, de asemenea, necesar să se determine care este substanța reală a realizărilor în sistemul educațional și care sunt orientările pe care aceste realizări le imprimă sistemului și procesului de învățământ.

Monografia se adresează unui public larg de beneficiari, aici înscriindu-se cadrele didactice școlare și universitare, cercetătorii științifici în domeniul pedagogiei, managerii de la toate treptele de învățământ, diverși specialiști în științele educației, publicului larg (părinți, factori sociali, parteneri etc), care, într-un fel sau altul, este implicat în activitatea de educație etc.

Valoarea „instrumentală” a monografiei va fi dată, evident, de cititori, ea vine, pur și simplu, cu un șir de explicații științifice acelor soluții practice pe care sistemul educațional le-a implementat pe parcursul anilor 2005-2008, prezentând o generalizare teoretică, izvorâtă atât din studiul științific al problemelor educaționale cât și dintr-o experiență acumulată într-o funcție de conducere în învățământ. Se propun un șir de repere științifice pentru acțiunile de modernizare a învățământului care s-au produs în această perioadă. De fapt, se formulează un răspuns științific la întrebarea: *S-au încadrat oare acțiunile întreprinse în procesul permanent de invenție, care este în general educația?* [76, p.141]. Or, pe cât a fost posibil, s-au inventariat mai multe

întrebări și răspunsuri, care lasă la îndemâna cititorului un spațiu larg pentru propriul său travaliu al meditației și imaginației, cât și pentru exigența lui, pe capacitatea de a vedea mai profund lucrurile și de a găsi propriile răspunsuri acolo unde cartea nu a putut să-i răspundă.

Câteva decenii ne despart de perioada anilor 2005-2008. Multe lucruri s-au schimbat în sistemul educațional din Republica Moldova. Însă sunt convins că experiența și cunoștințele acumulate în domeniul învățământului național în perioada aceasta pot servi și ca o sursă în studierea istoriei sistemului educațional al Republicii Moldova, și ca o sursă de inspirație pentru noi cadre manageriale.

## Capitolul I. EDUCAȚIA CA FENOMEN PEDACOGIC

### Platon și o posibilă întrebare a lui:

*Care este rolul adevărului ca valoare în educație, raportată la ideea că e bine să știi ce știi și ce nu știi?*

### 1.1. Teoretizarea – acțiune de explicare a faptelor

În prezent, cu cât creșterea și transformarea societății sunt determinate din ce în ce mai mult de raționalitatea externă a proceselor de cercetare, cu atât mai puțin este dependentă de *civilizația scientizată* de știința și conștiința persoanelor. Soluția se conține, după cum afirmă J.Habermas, în *schimbarea situației conștiinței înseși*, prin acțiunea practică a unei teorii care nu manipulează mai bine lucruri și reificări, ci promovează, mai curând, prin reprezentările penetrante ale unei analize, interesul rațiunii pentru maturitate, pentru autonomia acțiunii și eliberarea de dogmatism [Apud 93, p. 125].

Cunoaștem faptul că, etimologic, cuvântul *teorie* provine din grecescul *theora*, care înseamnă *a vedea laolaltă*. O teorie este, de fapt, un ansamblu de principii generale care explică o categorie de *fenomene observate*. Se mai consideră, deocamdată, că observația trebuie să fie întotdeauna pe primul loc, după care și pe baza căreia pot fi dezvoltate teoriile. Însă, în general, anume o teorie orientează cu exactitate, „indicând” care observație merită să fie făcută. Evenimentele practice au o înfinitate de proprietăți observabile și anume teoria este cea care determină care dintre aceste multiple proprietăți sunt relevante pentru un anumit domeniu, în cazul nostru cel al educației. Teoria este atât *predictibilă*, adică permite să se facă predicții, dar și *retrodictivă*, reconstituind ceea ce s-a produs deja în baza unor orientări la zi pentru a putea face predicții, fapt care este scopul principal al unei teorii științifice. Predictivitatea și retrodictivitatea sunt, astfel, proprietăți surveniente, deoarece o proprietate o determină pe cealaltă. Teoria

nu descrie pur și simplu experiențele noastre, ea *le și explică*.

O teorie este, în esență, un sistem coerent și specific de concepte, iar conceptualizarea este demersul cognitiv esențial și definitoriu pentru cunoașterea teoretică. *Conceptele științifice* sunt elementele constitutive fundamentale ale oricărei teorii științifice. *Conceptele empirice* se formează și se folosesc în activitatea cognitivă curentă, din nevoia de abordare și înțelegere logico-rațională a realității. Ele nu sunt însă rezultatul unor demersuri explicite și sistematice, de aceea cuprind atât elemente generale cât și elemente particulare, concrete și, uneori, întâmplătoare. Conceptele empirice sunt puternic *personalizate*, semnificația lor este instabilă, diferă de la o persoană la alta, uneori sunt labile, alteori rigide. Însă aceasta nu înseamnă că sunt lipsite de valoare cognitivă.

Pedagogia, ca orice altă știință, construiește și operează cu concepte științifice, elaborate în mod sistematic și explicit, prin demersuri logice și metodologice, care le imprimă un caracter obiectiv și riguros, o semnificație stabilă și impersonală. Conceptele științifice au independență față de persoanele care le utilizează, alcătuind instrumentarul cognitiv comun al comunității științifice respective. Distincția dintre empiric și științific nu este însă absolută și exclusivă, ci relativă și inclusivă. Conceptele empirice surprind notele caracteristice și conțin explicații corecte și virtuțile practic-aplicative, printr-o sesizare nemijlocită a concretului semnificativ, a normei de acțiune eficientă, care devansează în unele cazuri pedagogia din manuale.

Conceptele empirice sunt o sursă a cunoașterii științifice și, deseori, punctul de plecare în elaborarea conceptelor științifice. Această dinamică a științificului și empiricului este proprie pedagogiei, care este prin excelență o știință explicativ-aplicativă, ce se adresează unui număr mare de practicieni ai educației și, prin urmare, conceptele științifice se „îmbracă” cu experiența celor care le folosesc, se adaptează împrejurărilor concrete, redobândind o anumită dimensiune empirică, conjuncturală, care nu poate fi

tratată ca o „degradare” a conceptului, ci, mai curând, ca rezultatul unui tip specific de relație de *reciprocitate*, care se constituie între teoria pedagogică și experiența educativă

Prin urmare, pedagogia are sarcina de a asimila informația empirică și experiența concretă, fără a renunța la demersul generalizator și explicativ sistematic. Trebuie să precizăm că în științele educației, dincolo de observațiile empirice și comentariile individuale, *accentul se pune pe teorii*, considerându-se că o teorie este o încercare de a rezolva o problemă științifică și nu una empirică și că o teorie este criticabilă rațional prin consecințele sale și deci orice încercare de a rezolva ceva în practica educației se supune criticii. Interesul cognitiv pedagogic este valoros dacă deschide cercetarea spre *ontologia* (gr. *ontos* - ființă; *logos* - știință, studiul naturii existenței sau a lui *ceva este*); *epistemologia* (gr. *episteme* — cunoaștere, *logos* - studiu, idee, rațiune, preocupată de teoria cunoașterii); *axiologia* educației. Este vorba de cunoașterea faptelor sau a situațiilor educative obiective și a dimensiunilor lor culturale. Prin urmare, nivelul empiric al cunoașterii educației vizează faptele de natură pedagogică existente; nivelul teoretic - al faptelor și situațiilor ca rezultat al cercetării.

Întrebarea este dacă practica sau acțiunea educațională poate fi abordată cu mijloace teoretice. Cum poate fi elaborată o teorie a practicii care să fie adecvată? Posibilitatea aceasta, dacă ne orientăm după Aristotel, își are temeiul în părțile raționale ale spiritului. Printre aceste părți există câte una specială pentru teorie și câte una specială pentru practică: pentru teorie cea *cunoscătoare*, iar pentru practică cea *iterativă sau deliberativă*. Acestor două dispoziții spirituale le corespund *cunoașterea teoretică* și, respectiv, *înțelepciunea practică*. *Ultima este pentru Aristotel un scop al acțiunii, nu este știință ca atare, nu poate fi demonstrată; însă poate fi înțeleasă în mod concret prin înțelepciune, determinând acțiunea*. Aristotel atribuie acțiunii



practice o capacitate spirituală deosebită -înțelepciunea. Prin această capacitate acțiunea este inteligibilă și își îndreptățește orientarea. Această filosofie practică aristotelică este nu doar o analiză, ci și o orientare a actului spre scopul potrivit. Analiza și orientarea reprezintă împreună ceea ce putem numi **teoria practicii** sau **teoria praxisului**. Așadar, pentru întrebarea cu privire la posibilitatea unei teorii a practicii este fundamental ceea ce se înțelege prin *orientarea justă a acțiunii practice* [Apud 129, p 174]. În cazul nostru, orientarea acțiunii a fost dată, în primul rând, de necesitățile practice și, în al doilea rând, de orientările la scară europeană a sistemului educațional.

În spațiul educațional s-au acumulat în anii din urmă mai multe probleme, care, fie că au fost rezolvate pe parcurs, fie că așteaptă acțiuni de rezolvare, fundamentate pe o bază teoretică solidă, deoarece îmbunătățirea registrului practicilor educaționale s-a produs uneori intuitiv, adică fără o siguranță a fundamentării din partea științelor educației. Toate acestea solicită o explicație axată pe rigorile explicației științifice, lărgind, în felul acesta, cadrul reflexiv asupra educației în relația pedagogie -educație, ca știință și obiectul său de studiu.

Un aspect foarte problematic este acela că se atestă un decalaj între practica școlară realizată în temei pe fundamentele modernității și dezvoltările teoretice dominate de paradigma postmodernității. Corelarea interpretativă a acestora este sarcina pe care ne-am asumat-o.

*Teoria educației* este o știință a complexității componentelor în devenirea proceselor pedagogice și comportă o analiză de largă cuprindere: analiza de sens, analiza de structură și funcționare a proceselor pedagogice, analiza genetică, de evoluție a ideilor pedagogice, analiza de context, a situațiilor pedagogice, analiza de orientare, a direcționării educației, analiza instituțională, de organizare a educației, afirmă M.Călin [Apud 112, p.52].

Teoria este o construcție inductivă care pleacă de la datele

practicii pentru a se întoarce tot la aceste date, prin intermediul analizei și reconsiderărilor. Practica desemnează aici nu atât dimensiunea utilitară sau instrumentală cât aspectele sociale: este practicat ceea ce ajută unei cauze sau inspiră o acțiune în favoarea societății. De asemenea, teoria este interpretată ca un grup de concepte bine elaborate, legate prin afirmarea relațiilor care, împreună, constituie un cadru integrat și care poate fi folosit pentru a explica fenomene sau a le prezice [2, p.177],

Ipoteza de la care plecăm este că teoria este condiția *sine qua non* a activității educaționale, reprezentând capacitatea acesteia de a concepe, a crea și a explica o realitate educațională în termeni științifici. Opoziția teorie-practică, prin conflict pozitiv, lasă întotdeauna loc de „ieșire”, punând dialogul dintre ele față în față cu o varietate mare de interpretări. Ideile rezultate sunt evenimente „în direct” și cer a fi înțelese.

Explicarea unei fapte, până la urmă, nu este o demonstrație, ci o căutare a soluției celei mai adecvate, prin proceduri, instrumente și metode probatorii care nu asigură întotdeauna certitudinea.

Practica educațională, în acest caz, a fost izvorul, criteriul și scopul teoriei, deoarece teoria pornește de la o activitate practică și se întoarce, ca scop, la ea, iar valoarea ei stă în relevanța și utilitatea cu care se integrează practicii. Dar, în acest sens, K. Lewin afirmă că *nimic nu e mai practic ca o bună teorie* [Apud 110, p.11]. Spiritul neteoretic este prins în vârtejul practicii, el este apăsător de participare, spiritul teoretic vede de sus și de departe, el are o detașare ce i-o dă conștiința dominării obiectului, prin care își câștigă libertatea. Spiritul teoretic este mai liber, mai puternic și mai eficient, el *știe ce face și face ce știe*. Pentru activitatea practică controlul vine din afară, iar pentru gândirea teoretică controlul este interior, fiind o provocare. **Capitalul teoretic** „întâmpină” *experiența educațională și o face mai relevantă, mai pertinentă, mai concludentă și mai utilă*. Practica soluționează problemele de

urgență, iar teoria soluționează problemele de criză.

Este necesar să subliniem faptul că principala rațiune epistemică a teoretizării este extrema diversitate fenomenologică a obiectului examinat, diversitate care poate fi dedusă pe cale deductivă, prin elaborarea de teoretizări susceptibile de a revela o ordine profundă sub aparenta diversitate a fenomenelor. Principala sarcină constă în a nu ipostazia atât de mult teoretic încât să ne îndepărtăm de realitate. Cu suișuri și coborâșuri, realmente necesare și explicabile, teoretizarea reprezintă în educație un viguros model de gândire. Însă teoretizarea poate „juca festa” cercetătorului, deoarece, căutând relații între fenomenele practicii și teorie, acesta poate porni chiar de la început pe calea convingerii că aceste relații există. În acest caz, teoria ia, practic, locul fenomenului ca atare. Acesta este pericolul: dacă cercetătorul nu este prudent, expunerea alunecă într-o manieră incontrollabilă de la „ca și cum” la „dacă” și de la „dacă” la „deci”. Însă este nonsens ca cercetătorul să inițieze o acțiune fără să creadă în alegerea pe care a făcut-o. Verificarea teoretică a practicii urmează calea identificării elementelor care se raportează la premisele sale.

Teoria, de obicei, nu pornește de la zero, ci lucrează asupra unui set de cunoștințe, propunând o reconstrucție logică a unui domeniu de realitate, fiind un proces de producere de idei. Orientările gnoseologico-epistemologice, empirismul și raționalismul teoretic constituie puncte de referință directă și mediată, polemică și constructivă, atât în raportul problemelor cât și al soluțiilor. Epistemologia este preocupată, actualmente, de explicarea anumitor idei printr-o reorientare spre raționalism. Teoria caută să explice anumite regularități, să ofere o cunoaștere mai adâncă a acestora și să prezică noi regularități, de același fel. Explicația teoretică trebuie să fie pertinentă, să convingă în faptul că fenomenul pedagogic respectiv a fost posibil să se producă în condițiile date și să fie testabilă empiric, adică să se confirme prin fapte concrete. Explicația teoretică a

faptelor reale constă în deducerea a ceea ce trebuie explicat din anumite premise, care conțin unele regularități teoretice și cunoștințe empirice asupra condițiilor reale în care se manifestă fenomenul. Teoria urmărește transformarea constantelor din succesiunea reală în raporturi de cauză și efect.

În științele educației de azi se instalează o *metodologie hermeneutică*, abordând o dimensiune profundă a educației, realizată la nivelul orientărilor valorice subiective, exprimate, după cum afirmă S .Cristea, în termeni de finalități [38, p. 17]. Înțelegerea esenței interne a educației este sarcina metodologică primordială. Este nevoie nu doar de a fi constatate faptele, ci și de interpretarea lor, înțelegerea mecanismelor lor de manifestare, interpretate teleologic în raport de finalități, stabilirea conexiunilor interne ale fenomenului studiat într-un larg și deschis context în continuă raportare la ceea ce încercăm să aflăm, *ca noutate*, despre realitatea nemijlocită. Metodologia hermeneutică oferă largi posibilități de a cerceta fenomenele: *cunoașterea complexității* fenomenului prin interpretarea lui; *înțelegerea evoluției* lui continue prin intermediul *judecăților de valoare*, raportate la contextul real; analiza realității prin *interpretarea de recuperare*, adică reconstituirea holistică a obiectului cercetat, cu multiple posibilități de aplicare. Cunoașterea esenței realității permite anticiparea critică a rezultatelor în termeni de prospectare pedagogică și socială. Fenomenele educației sunt analizate și interpretate prin implicarea unor teorii specifice educației, cu un grad sporit de generalitate, de o valoare metodică evidentă, atât implicită cât și explicită, ca premisă a *validării teoriilor* date în domeniul de referință. În felul acesta, teoretizarea implică cercetarea constantelor din care să se poată extrage justificări ale consecințelor atestate în realitatea nemijlocită, supuse verificării, o fundamentare a contextului real al educației. O teorie poate fi dezvoltată pe baza unei practici care contribuie la extinderea obiectului de studiu și, evident, practica consemnează acțiuni de aplicare, evoluție, dezvoltare a teoriei.

Așadar, orice construcție teoretică are o bază factuală minimă sau empirică, după cum orice investigație empirică presupune un minim de teorie. Trebuie să menționăm că între teoretic și empiric subzistă un fel de feedback pozitiv: constatările empirice conduc la formularea de noi ipoteze, interpretări, teorii, iar teoriile, în general, potențează practica. *Practica inițiază teoria* prin descoperirea unor fapte neașteptate și capitale, deoarece poate apărea într-o cercetare care nu urmărește anume acest lucru și fiindcă această descoperire poate avea consecințe asupra teoriei. *Practica reformulează teoria* în sensul că cercetarea unor fragmente de realitate conduc la elaborarea unor noi scheme explicative, iar, prin aceasta, la modificarea teoriei. De asemenea, practica *orientează interesul teoretic*, deoarece modelele noi de cercetare empirică pot duce la noi direcții de preocupări teoretice și, de asemenea, practica *ajută la clarificarea conceptelor*. Teoria se poate afla în trei situații: a) *anterioritate*, cercetarea empirică urmând să verifice teoria; b) *emergență*, când teoria, conceptele, schemele descriptiv-explicative, ipotezele se „nasc” pe parcursul cercetării, fapt promovat activ de calitativiști; c) *posterioritate*, teorii ad-hoc și post factum, adică încercări de a găsi explicații după ce datele concrete au fost culese și prelucrate sau după ce anumite fapte și evenimente s-au consumat. Prezența teoreticului în empiric este de multe ori implicită, sub formă de presupuziții netransparente. Dar este necesar ca aceste presupuziții să fie *conștientizate și explicitate*, deoarece teoreticul ghidează demersul empiric. Nu trebuie uitat nici faptul că *fără încadrarea rezultatelor practice în spațiul teoretic mai larg, acestea pot pierde mult din relevanță*. E nevoie de interpretare, de o *turnură interpretativă* a empiricului.

Prin urmare, problema esențială a metodologiei pedagogice este integralitatea dintre teorie și practică, care au ca element comun *activitatea și bazarea pe realitatea pedagogică*. În acest caz, practica educațională nu se examinează doar ca proces, iar teoria doar ca un sistem de cunoaștere. A trece de la

practică la teorie este un lucru destul de dificil. Descrierea realității educaționale este un pas determinant în interpretarea ei teoretică, însă nu unicul. Este nevoie de a fi găsite fundamentele de adâncime ale activității educaționale, în formă de teorii, ca noțiuni centrale și generalizate. Deducerea ideilor din experiență sau racordarea lor la rezultatele teoretice deja existente este posibilă datorită caracterului generalizator al teoriei. Teoria este o **concentrare de idei**, iar practica reprezintă niște construcții care conțin real sau potențial aceste idei.

Perspectiva actuală a educației confirmă importanța abordării ei la un *nivel epistemologic superior* în baza unor analize teoretice și depistarea esenței acestei activități psihosociale de o complexitate sporită. Complexitatea este valoarea care poate face gândirea despre educație să evolueze și să se remarcă ca o prezență culturală a timpului. Astfel, atât înainte cât și după demararea unor acțiuni de formare dezvoltare a personalității, pentru a le valida, este nevoie de aplicarea unei teorii „bune” de analiză și interpretare. Acest lucru va permite înțelegerea educației la nivel intern, funcțional și extern, contextual și clarificarea practicii care susține structura de funcționale a educației [125, p. 15].

După cum am menționat deja, practica educațională concentrează un număr de influențe semnificative venite din afară, problema teoretizării fiind aceea a modalităților prin care se poate asigura un echilibru dinamic eficient între implicarea școlii în realitatea imediată a societății și relativa distanțare de aceasta, care să-i permită o raportare critică, inovatoare.

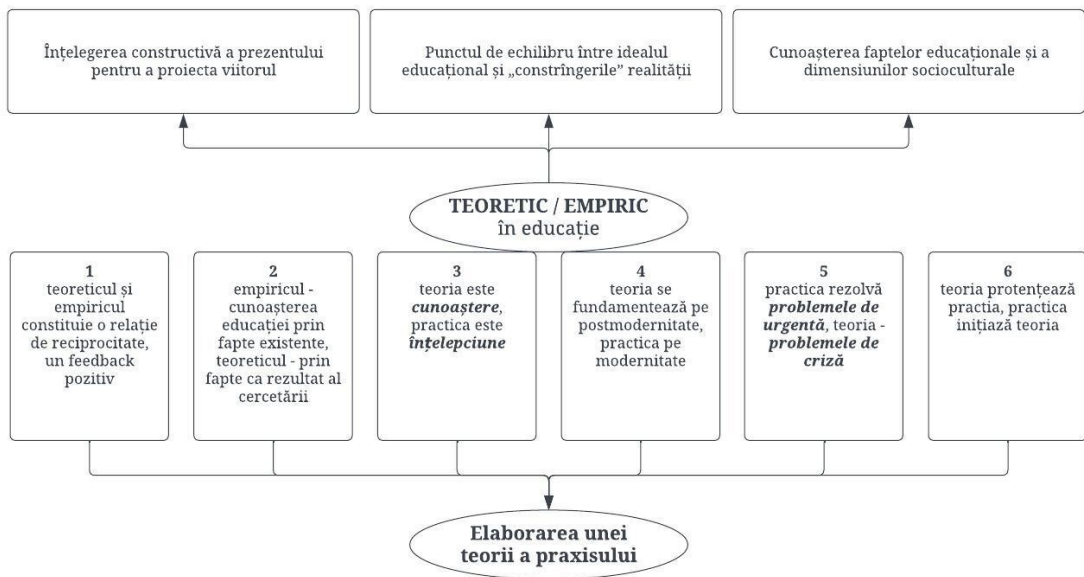
## **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Observarea faptelor, retrodicție teoretică, concepte empirice, concepte științifice, cunoaștere teoretică, înțelepciune practică, teorie predictibilă, spirit teoretic, spirit neteoretic, capital teoretic, metodologie hermeneutică, emanciparea faptelor educaționale, interpretarea empiricului.

## IDEI DE REFERINȚA

- *Teoria orientează* cu exactitate spre faptele pedagogice care trebuie să fie observate (examinare, explicate, interpretate).
- *Teoria este* predictibilă, dar și retrodictivă, acestea fiind proprietăți surveniente – una o determină pe cealaltă.
- *Conceptele empirice* sunt personalizate, deseori au o semnificație instabilă, dar având o reală valoare cognitivă. Ele sunt o sursă a cunoașterii științifice.
- *Conceptele științifice* sunt independente, alcătuind un instrumentar cognitiv comun pentru comunitatea științifică respectivă. Ele se „îmbracă” cu experiența utilizatorilor, redobândind, pe această cale, o anumită dimensiune empirică
- Teoria este o construcție inductivă care pleacă de la datele practicii pentru a se întoarce tot la aceste date prin intermediul reconsiderărilor. Nimic nu e mai practic ca o bună teorie.
- *Spiritul neteoretic* este prins în vârtejul practicii, el este apăsător de participare, *spiritul teoretic* este detașat prin conștiința dominării obiectului, prin care își câștigă libertatea: el știe ce face și face ce știe.
- Teoria „întâmpină” practica și o face mai relevantă, mai concludentă, mai utilă. *Practica* soluționează probleme de urgență, iar *teoria* soluționează problemele de criză.
- Teoretizarea reprezintă în științele educației un model viguros de gândire, sarcina ei fiind de a înțelege esența internă a educației.
- Intre teorie și practică subzistă un feedback pozitiv: *teoria potențează practica, iar practica inițiază teoria*, reformulează teoria, orientează interesul teoretic.
- *Fără încadrarea* rezultatelor practice în spațiul teoretic, acestea pot pierde mult din relevanță. Este absolută nevoie de interpretare, de o turnură interpretativă a empiricului.

TEORIGRAMA 1





## 1.2. Educația – garantare a identității ființei umane

În întreaga lume educația este considerată una dintre cele mai importante activități ale unei societăți, iar o educație de bază general valabilă constituie scopul oricărei națiuni. Mijloacele sunt diferite, de la o societate la alta, însă există un consens aproape generalizat că în absența educației indivizii nu vor activa adecvat în lumea contemporană și, în special, în cea viitoare. În lumea de azi, H.Gardner vede școala angajată să-l ajute pe elev să deprindă câteva practici mentale: să-i învețe a învăța într-o locație non-naturală; să învețe a descifra ce-i scris pe o coală de hârtie sau pe monitorul computerului; să-i învețe să gândească în spiritul unor discipline cheie. Astăzi se modifică sarcina de a produce modificări mentale în mintea elevului: cine urmărește să penetreze mintea altcuiva, trebuie să știe ce gen de minte accesează. Înțelegerea specifică a unei discipline școlare, susține cercetătorul, are cele mai mari șanse să se producă dacă sunt respectate următoarele condiții: trebuie recunoscute și remediate rezistențele elevilor prin confruntări regulate și sistematice ale modurilor și concluziilor inadecvate de gândire; elevii trebuie „îmbibați” profund cu exemple, putându-se institui o întreagă programă în jurul unui set minim de exemple definitorii; abordarea oricărui subiect din mai multe puncte de vedere. Educația prin intermediul disciplinelor rămâne a fi o provocare formidabilă, deoarece modificările mentale generate de învățământul pe discipline sunt profunde [60, p. 149].

Sistemul educațional realizează următoarele funcții principale:

- Funcția cognitiv-educativă și culturală, care-l formează pe elevul / studentul *cogitans*;
- Funcția praxiologică, de aplicare a cunoștințelor în practică și îl formează pe elevul / studentul *faber*;
- Funcția etico-axiologică, de valorificare, de evaluare, de comportament civilizată, care îl formează pe elevul /studentul

*estimans* [Apud 16, p.279].

- Funcția integralizatoare, care îl formează pe elevul /studentul *europeni*, ca o personalitate integrală, liberă, multidimensională, autonomă, demnă și creativă.

Scopul practic al educației de azi este formarea sau dezvoltarea permanentă a personalității în vederea integrării optime în societatea prezentă, dar mai ales în cea viitoare, fiind și o resursă de dezvoltare globală durabilă a culturii, comunității, economiei, politicii.

Actualmente, aspectele asupra cărora se pun cele mai multe întrebări în educație vizează *finalitățile educației și raportul acestora cu societatea și cultura*. De asemenea, se discută mult asupra faptului dacă educația trebuie să conserve cultura sau să o îmbogățească, ce reprezintă educația ca atare – instruire, socializare sau culturalizare, cum va arăta educația în perspectiva informatizării, globalizării și internaționalizării.

Acțiunea educativă, la oricare din nivelurile învățământului, este păstrătoarea și transmițătoarea valorilor ce garantează identitatea culturală a ființei; educația este relația mijlocită de valoare. În ultimii ani în științele educației s-a produs o revizuire investigațională în rezultatul căreia s-au introdus în practica învățământului valoroase schimbări pentru creșterea eficienței, dar procesul a devenit reductibil, practica, la rândul ei, a furnizat și furnizează permanent noi și noi soluții, care fie că își găsesc locul, fie că urmează să se integreze în exigențele științelor educaționale. Se observă o creștere considerabilă a interesului practicienilor pentru problematica educațională, creativitatea și raționalitatea fiind constante de vârf. Aducerea înțeleșului filosofic în spațiul funcțional al educației conturează o problematică epistemologică, fenomenologică, pragmatică, referitoare la înțelegerea și dezvoltarea educației ca *valoare creatoare de valori*, în care accentul se va pune pe muncă, aptitudini, vocație, pe competență și spirit critic prin intermediul

cunoașterii și realizării valorii. În relație cu sistemul de valori se află formele, conținuturile, scopurile educației, măsurarea și evaluarea comportamentelor umane în contextul educației. Pe acest fundal, afirmă M. Călin, a educa înseamnă, din punct de vedere axiologic, a-l instrui și învăța pe elev pentru a prefera, prin a lua atitudine, a manifesta gusturi, predilecții, simpatii, dorințe, interese în spiritul umanității [27, p. 111].

Educația este o condiție *sine-qua-non* a depășirii condiției biologice a omului, omul devine om prin educație, iar ca ființă umană el este obligat să se educe, deoarece acest lucru este o condiție a conviețuirii lui în comunitatea umană. Ea se desfășoară de-a lungul întregii vieți, având chiar un caracter etern, deoarece a apărut o dată cu omul și nu va dispărea decât odată cu el. Educația, actualmente, este procesul prin care omul își depășește natura, interiorizând cultura și își asigură posteritatea spirituală în memoria colectivă a umanității prin îmbogățirea ei cu noi valori [Apud 76, p. 161].

*Rolul educației* este clar definit ca valoare esențială a acestei activități umane complexe, care este educația și comportă evidente calități de relație și de acțiune a omului asupra omului:

- *ca relație*, educația reflectă o realitate paideutică esențială: tendința sistemului educațional de a se adapta permanent la macrosistemul socio-uman în care funcționează ca o componentă sub-sistemică;
- *ca acțiune*, educația reflectă un ansamblu de operații umane orientate în mod conștient de oameni asupra oamenilor, cu scopul esențial de facilitare a învățării.

Acest rol al educației asigură formarea *omului ca om (physiopiensis)* și progresul societății umane.

*Profesia paideutică* este astăzi un sacrificiu uman suprem, supus tot mai mult „patricidului spiritual”, deoarece orice acțiune educațională a profesorilor poate fi asemănată unei „coborâri” în caverna platonice a „prizonierilor

ignoranței", care nu au chef să schimbe fericirea și plăcerea ne/facerii pe chinul travaliului cognitiv.

Nu există civilizație fără educație, deoarece lipsit de educație individul devine asocial, inadaptabil social sau chiar antisocial și gradul de civilizație a unei comunități este proporțional cu gradul de educație. Educația teaurizează tradiția, dar este și prospectivă, „construind” în oameni realități virtuale și un viitor social dezirabil.

Rolul principal al reformei educaționale din Republica Moldova este acela de a sintetiza un nou cadru valoric pentru educație, schimbarea producându-se nu prin disoluția completă a vechiului cadru, ci prin lărgirea, completarea, precizarea acestuia. Elevul, ca ființă culturală, este, evident, educabil, permeabil la contactele, influențele și schimbările educaționale, care, antropologic, vizează *formarea cetățeanului*, adică a unei ființe umane libere și responsabile, deschisă cunoașterii și intercunoașterii, capabilă să-și asume riscuri și inițiative în toate domeniile de activitate socioculturală [5, p.22].

Educația are o sumedenie de operațiuni de dus la bun sfârșit în sensul de a facilita procesul de *modernizare*. Astfel, la nivelul idealului educativ, constată L. Antonesei, este nevoie de trecerea de la adoptarea formală a idealului educativ al modernității, care este cetățeanul, la implementarea reală a acestuia în marile scopuri și finalități ale educației. Cele opt valori ale modernității: *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, Egalitatea, Solidaritatea, Legalitatea*, trebuie să devină la fel de indispensabile procesului educativ ca aerul. Este nevoie de regândire [Ibidem, p.40]. Educația nu poate rezolva toate problemele, dar fără o educație de bună calitate, centrată pe valorile europene ale modernității și postmodernității, toate celelalte probleme sunt mult mai dificil, poate chiar imposibil de rezolvat. Trebuie să înțelegem că educația, întotdeauna și inflexibil, lucrează pentru viitor, nu

mai puțin pentru prezent și, cu atât mai puțin, pentru trecut.

În abordarea educației și a evoluțiilor ei, ar trebuie să fie menținute în centrul atenției următorii factori:

- *efectul de sistem*, care indică faptul că orice intervenție la nivelul elementelor de proces sau sistem determină intervenții corespunzătoare la nivelul tuturor celorlalte elemente.

- *efectul de viitor*, care indică că orice reformă a educației trebuie să vizeze scopuri viitoare, deci să se fundamenteze pe studii de prognoză serioase și aprofundate în ceea ce privește nu doar educația ca atare, ci și evoluțiile probabile din domeniile cunoașterii, tehnologiei, economiei, societății în ansamblul ei [Apud 5, p. 89].

- *efectul viitorului imprevizibil*, care semnalează că educația are o misiune dificilă de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor în bună măsură imprevizibil [47, p. 159].

Educația nu „se odihnește” niciodată într-un anumit hotar, iar definirea ei se află întotdeauna înaintea. Luându-se pe ea însăși în sarcină, educația evoluează către o zonă în care apar noi repere și în care suntem solicitați să răspundem în fața societății despre *felul realizării educației*. Această zonă, care dă sens existenței educației, este zona cea mai importantă. Prioritățile educației sunt următoarele: lumea; omul; ecologia; colaborarea etc.

Tendențele pedagogiei contemporane pot fi sintetizate în felul următor:

- colaborarea creativă a *pedagogilor lumii*;
- studierea și generalizarea experienței contemporane de dezvoltare a școlii în lume;
- fortificarea tendințelor democratice și umanitare;
- trecerea de la învățământul de elită la educația înalt calitativă pentru toți;
- elaborarea unei strategii globale a educației omului,

indiferent de spațiul în care trăiește și de nivelul de educație;

- amplificarea componentei umanitare și introducerea unor noi discipline bazate pe uman: politologia, psihologia, sociologia, culturologia, ecologia, ergonomia, economia;
- difuzarea substanțială a noului, păstrând, în același timp, tradițiile și identitatea națională a țărilor și regiunilor.

Dar, de fapt, educația este educație, adică are efect paideutic nu în funcție de cantitatea de informație care circulă în relația profesor-elev, ci de *relația însăși, de calitatea acesteia*.

De asemenea, *orientarea prioritară spre mental* a învățării, de apropiere de stilul cunoașterii științifice este văzută actualmente ca o politică educațională bazată pe înțelegere și „*diplomație*” *cognitivă*, formularea de alternative, luarea de decizii optime, oportune. Alfabetizarea elevilor în cunoașterea științifică este una de inițiere în acțiunea de tip științific, în exersarea abilităților, capacităților mentale care devin progresiv tehnici de cunoaștere și învățare constructivistă. Educația este o pârghie esențială în transformarea minții omenești și în crearea *unei noi culturi*, elevului oferindu-i-se posibilitatea ***să devină conștient de procesul propriei gândiri***. Fiecare ființă omenească dispune de două instrumente disponibile: instrumentul cunoașterii și inteligența născută din observare și cunoaștere de sine. A descoperi domeniile în care cunoașterea și aptitudinile sunt necesare și în care acestea sunt fără valoare sau chiar dăunătoare este una dintre sarcinile fundamentale ale educației, deoarece numai atunci *când mintea înțelege semnificația domeniilor în care cunoașterea este necesară*, se realizează o dimensiune nouă, ce generează energii noi și devin active potențialitățile nefolosite ale minții.

Individul este alcătuit din entități diferite, iar accentuarea deosebirilor lor și încurajarea dezvoltării unui tip definit, conduce la multe contradicții. Educația trebuie să producă *integrarea*

*acestor entități separate*, căci în lipsa acestei integrări viața devine o succesiune de conflicte și de dureri. Deși știința și competența sunt necesare, a le acorda întâietate nu duce decât la confuzie, deoarece fără iubirea care aduce *o înțelegere integrată, completă a vieții*, eficiența conduce la brutalitate. Pentru a întrona o educație adevărată, trebuie să înțelegem semnificația vieții în întregul ei, iar pentru aceasta trebuie să fim capabili să gândim nu doar cu o consecvență logică, ci direct în spiritul adevărului. A înțelege viața înseamnă a ne înțelege pe noi înșine și acest lucru este atât *începutul cât și scopul final al educației*. Funcția educației este, așadar, de a forma ființe umane unitare și integrate.

Educația actuală (modernă și postmodernă) se bazează tot mai mult pe valorile culturale, iar finalitățile educației incumbă următoarele aspecte: a dezvolta, a susține transformarea elevului, a asigura condițiile necesare cultivării, dezvoltării calitative în spiritul valorilor, a unor modele comportamentale fundamentate cultural, formarea pentru construirea, crearea de noi valori, experiențe, trăsături umane în diferite domenii ale realității [77, p. 122]. Conținutul educației este **cultura**, deoarece *ceea ce se învață este chiar cultură*, este valoare (lat. *valeo, -ere* - a putea, a fi puternic).

Cel mai periculos lucru pentru educația contemporană este tendința de a reduce rostul acesteia la aspectul tehnic și dogmatic. Sensul conceptului de educație a suferit de-a lungul activității de formare umană, prin influențarea omului asupra lui însuși, modificări numeroase. Aceste metamorfoze sunt semnificative, întrucât reflectă transformări ale viziunii despre rostul educației în societate și în viața omului. Însă, oricum, esența tuturor idealurilor educaționale a rămas a fi *perfecțiunea și moralitatea*. Explicite sau implicite, secolul XXI se alimentează din ideea **că omul însuși trebuie să fie propriul său ideal educațional**, deoarece rostul educației trebuie să fie acela de a valorifica integral uriașul potențial de formare umană [74, p. 171].

Prin urmare, sensul cel mai elevat al educației este faptul formării personalității umane prin interiorizarea culturii de-a lungul întregii vieți. Or, acest lucru caracterizează Paideia prin circularitate și rigoare, iar principiul suprem al educației este, după cum știm, *principiul optimismului*. El are în educație aceeași valoare pe care îl are în medicină principiul non-dăunării: înainte de orice să nu faci nimic rău. Acest principiul, formulat de I.A Comenius, îl obligă pe pedagog să întreprindă numai cele mai bune influențe educative. Prin urmare, acest principiu ne obligă să nu facem decât cele mai bune lucruri cu putință și nu doar „să cârpim” (îmbunătățim) sau doar „să spoim” (ameliorăm) *ceea ce era inițial bun*.

Educația, din punct de vedere ontologic, are două componente esențiale: individualul și socialul, prin care sunt desemnate, în accepțiunea lui M. Călin, condițiile devenirii omului, ale umanității și chiar viitorul educației [27, p.83]. Devenirea, la rândul ei, este o schimbare și, dacă este posibil un progres în om, atunci prin el este posibil și un progres în educație. Dar aceasta este posibil doar dacă condițiile de existență ale omului nu sunt distructive.

Educația are o *fenomenalitate* aparte, o *procesualitate* cu totul diferită și o *metodologie* la fel de diferită. Ea se impune ca una dintre principalele resurse ale culturii, ocupând o poziție-cheie în ansamblul celorlalte componente ale sistemului. Astăzi pe larg este folosit în educație termenul de *formare*. Formarea indică devenirea omului ca ființă socială sub influența unui ansamblu de factori (sociali, psihologici, economici, ideologici etc). Formarea implică o anumită finalitate a modelării personalității și include succesiv și concentric: învățarea, instruirea, educarea, dezvoltarea elevului.

Educația se înscrie în *științele noologice* (umane) și, din această perspectivă, are viitor valoric din mai multe considerente. În primul rând, omul devine element de referință ca simbol și valoare, cu caracter sintetic, antropologia



propunând mai multe domenii de „tematizare” a omului. Prin antropologia filosofică, omul își redobândește valoarea universală, revenind în *centrul lumii*, de unde a fost îndepărtat de către științele pozitive. Omul de azi va fi înlocuit cu omul de mâine, schimbarea care se datorează, în primul rând, schimbării **sistemului de valori**. Asimilarea noilor cunoștințe științifice și utilizarea lor practică va constitui noi modele sociale, care, la rândul lor, vor acționa asupra omului, formându-l pentru acest mâine. Științele despre om și despre formarea lui vor continua să se amplifice și să se nuanțeze. La aceste schimbări lucrează și educația de azi.

Formarea unei persoane trece în mod inevitabil printr-o dimensiune nouă. Azi tot mai mult se vorbește despre o interrelație specifică între următoarele dimensiuni ale sistemului de educație: *Cum să învățăm să facem învățând să cunoaștem?* și *Cum să învățăm să fim învățând să trăim împreună?* Anume în aceste dimensiuni se află izvorul de modelare a ființelor umane. O educație viabilă nu poate fi decât o educație integrală a omului, o educație ce se adresează totalității deschise a ființei umane și nu doar uneia din părțile sale [Apud 106, p. 160].

Educația este cea mai umană și umanizatoare dintre toate activitățile umane și una dintre cele mai optimiste, deoarece cui îi repugnă optimismul trebuie să lase învățământul. A educa înseamnă a crede în om, în perfectibilitatea sa, în capacitatea și dorința sa de a învăța, a crede în faptul că omul îl face mai bun pe alt om prin cunoaștere. Educația transmite, pentru că vrea să păstreze și vrea să păstreze, deoarece pune în valoare în mod pozitiv anumite cunoștințe, comportamente, abilități, idealuri. **Educația nu este niciodată neutră:** ea alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină. Ea favorizează un anumit tip de om, un model de cetățean, de pregătire profesională, de maturitate psihologică, de sănătate, care nu sunt singura posibilitate, dar care se consideră preferabile celorlalte.

Educația în general și învățământul în special au o funcție

bine definită de transmitere a tradiției. A lega prezentul de trecut și generațiile succesive între ele, a transmite celor tineri ceea ce au gândit și au simțit predecesorii nu numai pentru ei, ci dintr-o perspectivă universală, a menține legătura cu marile creații ale spiritului și geniului uman, a asigura continuitatea tezaurului de înțelepciune și de civilizație sunt acțiuni de mare valoare educațională.

Un criteriu fundamental al definirii educației este cel al rezolvării conflictului dintre tendința de *abordare psihologică* și cea de *abordare sociologică* a educației, conflict care este de ordin epistemologic, generând diferite viziuni. Abordarea psihologică concepe educația preponderent ca proces psihologic de formare a personalității prin valorificarea resurselor sale interne, iar a doua concepe educația preponderent ca produs social determinat de condițiile externe: culturale, economice, naționale etc. Soluția vine din abordarea postmodernă a educației, care vizează unitatea dintre abordarea educației *ca proces și ca produs*, realizată la nivelul unei activități psihosociale cu funcție centrală de formare /dezvoltare a personalității în vederea integrării sale optime în societatea prezentă. Educația reprezintă, în accepțiunea lui S. Cristea, o activitate psihosocială cu funcție generală de formare /dezvoltare permanentă a personalității umane pentru integrarea socială optimă, angajată conform finalităților asumate, la nivel de sistem și de proces, proiectate, realizate și dezvoltate prin acțiuni specifice, având ca structură de bază corelația educator și educat într-un context deschis, autoperfectibil [38, p. 78].

Scopurile și finalitățile educației au semnificația unor repere pragmatice în vederea mobilizării energiilor interne și valorificarea resurselor externe ale acțiunilor specifice domeniului educațional. Ele oferă posibilitatea de a explica specificul unei activități educaționale, în baza unei interpretări teleologice, angajată în înțelegerea globală a activității respective. Educația are mereu un caracter prospectiv și se

raportează permanent la o situație viitoare, vizând sesizarea tendințelor esențiale de evoluție și identificarea acelor acțiuni care contribuie la transformări curente pe termen scurt sau mediu, corecții, ajustări sau inovații, chiar reforme, care sunt prioritar importante în viitor. Astfel, educația este un fenomen socio-uman specific, care marchează capacitatea de a vedea mai departe și de a analiza profund pentru a vedea aceste departe. Valorile implicate în acest proces anticipează reușita în termeni de eficiență și de eficacitate. Informațiile selectate sunt *transformate permanent în valori formative pozitive*, optime pentru dezvoltarea la maximum a personalității într-un context determinat. Astfel, la un moment, elevul își va depăși propria condiție de educat prin competența de autoproiectare pedagogică eficientă a activității sale de (auto)educare [Ibidem, p.96].

Un rol aparte în identificarea educației îl are caracterul ei *sistemic*, care reflectă interdependențele între elementele componente implicate în mod direct și indirect în realizarea activității de formare /dezvoltare permanentă a personalității umane. Organizarea sistemică a educației este reflectată în raport cu accentele care se pun pe aspectele cantitative (resursele materiale și financiare) sau calitative (resursele informaționale și umane), pe corelarea funcțională a structurilor educaționale. În acest context, trebuie să menționăm legătura dintre caracterul sistemic al educației și organizarea matricială a ei. Acest lucru presupune că fiecare casetă a acestei matrice este legată cu celelalte casete „vecine”: fiecare casetă conține potențial elementele alăturate, deoarece în baza unei casete cunoscute pot fi reconstituite toate componentele sistemului. Conținutul casetelor unei matrice pot fi clasificate în baza simetricității. Educația capătă caracter sistemic din momentul în care corelaționează cel puțin patru componente.

La nivel de *politică a educației*, trebuie să menționăm

raportul de complementaritate dintre finalitățile și principiile educației, în care finalitățile au o situație aparte, de normare valorică a oricărei activități sau acțiuni de educație, care este proiectată, realizată, dezvoltată la nivel de sistem și de proces. *Finalitățile rezultă din specificul realității pedagogice, care solicită angajarea unor orientări valorice explicite.* Ca finalitate de sistem, idealul educației are o implicare în macrostructura globală și marchează *conștiința pedagogică a instituției de învățământ sau societății*, care angajează toate resursele formative existente sau potențiale într-un cadru specific, iar ca model al devenirii superioare, el definește tipul de personalitate la care aspiră societatea pe parcursul unei perioade (cel puțin în limitele a două decenii). Acesta este idealul unei personalități deschise, creative, adaptabilă la condiții de schimbare inovatoare continuă [38, p.1 15].

Liniile de politică a educației care orientează evoluția sistemelor actuale de învățământ sunt următoarele:

- *democratizarea educației* prin generalizarea accesului la un învățământ de calitate și prin asigurarea conducerii manageriale a sistemului de învățământ;
- *modernizarea permanentă a educației* prin deschiderea față de valorile sale specifice, dependente de identitatea sa culturală;
- *valorificarea educației în sensul progresului social* prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieții culturale, politice, economice etc. [Ibidem, p. 117].

Sistemul de învățământ astăzi delimitează net raporturile existente între educație și societate, evidențiind funcția ei centrală: *socializarea personalității* elevului sau studentului printr-un amplu proiect de *culturalizare*, realizabil prin diverse activități specifice, organizate la nivelul procesului de învățământ și bazat pe strategii de interiorizare a normelor sociale existente, care implică mecanismul de integrare socială subiectivă și obiectivă. După cum menționează F. Dubet și D.

Matrucceli, instituția de învățământ are o finalitate multiplă, de socializare și culturalizare la nivelul unui model social deschis, cu funcție de integrare, distribuție etc.; are finalități prioritare, adică socializarea și culturalizarea personalității la nivelul unui model paideia, care asociază adaptarea persoanei la dezvoltarea umanității, reclamând armonizarea dintre formarea școlară și structura socială; de asemenea cu finalități proiectate în termeni de piață a educației, la nivelul unui model al resurselor. Ponderea cea mai mare trebuie să o aibă funcția culturală, determinând realizarea calitativă a tuturor celorlalte funcții [55, p.530]. Prin urmare, putem vorbi despre o deschidere socială a școlii, prin noi structuri instituționale (proiecte, școli alternative, diverse centre etc.) și prin relațiile strânse cu mediile educaționale deschise, agenți sau actori sociali, care stabilesc diverse forme de colaborare cu școala.

În educație s-a manifestat, pe parcursul anilor anteriori, *criza de neîncredere în educația însăși*, care a reclamat acțiuni energice în vederea remanierilor. Astăzi putem afirma că această criză este în plin proces de depășire. Sistemul de învățământ este influențat puternic de necesitatea de a răspunde transformărilor radicale economice, sociale, culturale, geopolitice, trecând de la expansiunea cantitativă la *soluțiile calitative* și la diversificarea învățământului postobligatoriu, oferind șanse egale de acces la învățământ și a posibilităților de integrare socioprofesională a absolvenților. Problematika schimbării vizează finalitățile, structurile, managementul pedagogic, managementul curriculumului, formarea cadrelor didactice. Linia generală prevede transformarea sistemului de învățământ, bazându-se, în special, pe flexibilitate și adaptabilitatea structurilor în raport cu mutațiile înregistrate în plan mondial. În felul acesta, se confirmă importanța învățământului general și obligatoriu a cărei calitate constituie un indicator al calității vieții pe fondul unei dezvoltări sociale durabile. *Educația de bază pentru toți*

devine un deziderat al timpului și, de asemenea, reproiectarea educației în perspectiva *educației permanente* [38, p. 201]. Este o cerință a vremii de a realiza o *educație recunoscută*, care trebuie să răspundă real cerințelor societății. Sau, după cum menționează P. Moeglin, este nevoie de o repunere în discuție a valorilor serviciului public de educație, nevoie dictată de contestarea instituției școlare, a actorilor săi, a valorii diplomelor și, mai mult, a funcției sale de „*ascensor social*” [98, p. 17]. Apare întrebarea: *ce produce educația?* (aici *produce* în sens metaforic). Răspunsul poate fi următorul: filiație culturală de la o generație la alta și ordine socială.

Democratizarea școlii moderne include mai mulți indicatori, printre care se înscriu și următorii: creșterea responsabilității comunității în procesele de descentralizare administrativă; extinderea formelor, modalităților și procedeele de măsurare și apreciere a elevilor și cadrelor didactice, în condițiile specifice evaluării formative; perfecționarea pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice etc. Concordanța dintre funcțiile educației și structurile instituționale conferă sistemului de învățământ coerența necesară pentru realizarea finalităților școlii, determinate la nivel social, fapt din care rezultă autonomia și adaptabilitatea sistemului de învățământ în realizarea obiectivelor preconizate. Aceste obiective, la nivel de învățământ obligatoriu, după cum am menționat, presupun: egalizarea șanselor la învățătură; asigurarea unui învățământ de bază, cu un nucleu comun de cultură generală; transmiterea cunoștințelor și modelarea respectului pentru patrimoniul cultural, istoric național și universal; susținerea interesului pentru școală din perspectiva viitorului; pregătirea elevului pentru viața reală, pentru o realitate în permanentă schimbare și destul de dură și incertă etc.

Astăzi, educația tot mai insistent își reclamă dreptul de a se constitui într-o *techne*, rațiunea principală a acestei tendințe

fiind faptul că ea are drept obiect domeniul umanului bine „tehnologizat”, care, de fapt, domină printr-o noblețe fină atunci când utilizează toate posibilitățile de umanizare a ființei umane.

Educația ca socializare este un proces progresiv și cumulativ, prin care individul asimilează comportamentele, valorile, normele, rolurile, convențiile și modul de a gândi propriu ambientului sociocultural. În accepțiunea sa de socializare, educația se identifică cu procesul de *interiorizare a culturii*. Cultura este indispensabilă pentru ca viața în societate să fie posibilă. Cultura protejează oamenii de la experiențe care pot fi dezagreabile. Esența culturii constă în aceea că ea reprezintă specificul unei societăți, deoarece ea oferă răspunsuri deja elaborate la anumite probleme existențiale, astfel încât individul nu trebuie să reia de fiecare dată experiențele înaintașilor săi, ci merge pe un drum deja construit [Apud 26, p.7]. Însă nu întotdeauna socializarea presupune conformarea totală la normele reclamate de societate. Se pot întâlni și factori ce încurajează individualitatea și unicitatea. Dar și nonconformitatea poate fi o valoare în sine și transmisă, ca și alte valori, prin socializare. În centrul evoluțiilor din educație se află întrebarea crucială, care vizează *mandatul social* cu care este investită. Educația și formarea au o valoare simbolică: *ele sunt bunuri de viitor*. Se pune problema de a ști dacă educația poate să îl reînscrisă pe subiect în cadrul unor raporturi sociale structurante.

Educația este un fenomen existențial, o formă de manifestare a realității socio-umane. Inerentă vieții sociale, educația este *o realitate acțională* direct perceptibilă, este cognoscibilă în abordarea sistemică a evoluției societății.

Discuțiile despre informatizarea societății și a educației și punerea în practică a *autostrăzilor informaționale* conduc tot mai mult spre *o nouă concepție despre școală*, aceea că educația se consideră din ce în ce mai mult un cost economic și financiar

asemănător altor costuri, adică un sector care trebuie să își îmbunătățească productivitatea prin informatizare, la fel ca celelalte sectoare socioeconomice.

*Managementul în educație* reprezintă, în opinia lui S. Cristea, activitatea de conducere superioară a sistemului de învățământ, care este aplicată la toate nivelurile în baza funcțiilor manageriale determinante: funcția de planificare-organizare; orientare-îndrumare; reglare-autoreglare. El apare ca un model de conducere deschis, de *raționalizare socială* a activității de educație, adaptabil la cerințele culturii societății informatizate. Conducerea managerială vizează *conducerea globală, optimă și strategică* a activităților din cadrul sistemului de învățământ [38, p. 182].

Managementul desemnează știința conducerii organizațiilor și conducerea lor științifică. Potrivit opiniei lui W. Bennis, conducătorii sunt oamenii *care fac ceea ce trebuie să facă*, iar managerii *fac ceea ce fac așa cum trebuie*. Cu alte cuvinte, *arta conducerii* este înlocuită cu *știința conducerii*, calitățile personale ale conducătorului fiind amplificate de un sistem de principii, metode și tehnici care asigură succesul activității conduse și diminuează la minimum riscurile posibile. Conducerea științifică apare astfel ca un proces de orientare, dirijare și control al sistemului condus, prin clarificarea scopurilor și a obiectivelor, corelarea acestora cu resursele disponibile, un înalt grad de organizare, armonizarea intereselor membrilor instituției cu scopurile și obiectivele acesteia, realizarea unui sistem informațional adecvat. Fundamentarea științifică a proceselor de conducere le asigură acestora raționalitate și rigoare, o mare capacitate de adaptare la realitatea obiectivă și posibilitatea de a decide cu posibilități cât mai reduse de eroare și cu șanse cât mai mari de reușită. Managementul reclamă necesitatea de *a elabora o știință pentru fiecare loc de învățare și muncă* [Apud 76, p. 11]. Activitatea managerială ca atare cuprinde următoarele categorii: prevederea, planificarea,



organizarea, coordonarea, controlul, corectarea. Managerul educațional este persoana care-și asumă și exercită atribuții de conducere în domeniul educației instituționalizate.

Conducerea managerială în cadrul societății informatizate înaintea în prim plan *funcția de concepere*, angajată la niveluri de maximă generalitate prin acțiuni de cercetare și dezvoltare a planificării, orientării, reglării sistemului de referință. Prin urmare, prioritare sunt *activitățile inovatoare, de concepție și soluțiile strategice*. Aplicarea managementului educațional cuprinde toate nivelurile de conducere ale sistemului de învățământ, fiind un principiu de politică a educației, afirmat în contextul societății informatizate. Cel mai important lucru este faptul că sunt considerați manageri profesorii, cadrele didactice prin rolul pedagogic asumat, dar în special în cadrul procesului de învățământ *ca factori de decizie*.

Din perspectiva managementului educației, orice conducere în învățământ, de la cea de vârf până la conducerea clasei de elevi, reclamă abordarea problemelor:

- la nivel global, adică în integralitatea lor;
- la nivel optim, prin valorificarea la maximum a resurselor și a condițiilor existente;
- la nivel strategic, prin asigurarea orientării de perspectivă în baza unei proiectări inovatoare.

Prin urmare, conducerea devine managerială doar în cazul în care acest lucru se întâmplă, în mod adecvat, la toate nivelurile ierarhice: de vârf, intermediar, de bază. *Conducerea globală* este o manieră managerială percepută din perspectiva tuturor componentelor și a interacțiunii lor, angajate la nivel de sistem și de proces: resurse, trepte, cicluri, discipline școlare /universitare, acțiunile didactice, proiectarea curriculară, contextul de formare. Această manieră de conducere managerială se mai numește *sistemică*. *Conducerea optimă* implică perspectiva cunoașterii și a valorificării depline a

condițiilor concrete de realizare și dezvoltare a activităților educaționale, aflate într-o continuă schimbare. Această manieră de conducere managerială se mai numește *pilotaj*. *Conducerea strategică* vizează evoluția ascendentă a educației, a dezvoltării ei sociale și pedagogice, pe termen mediu și lung. Această manieră de conducere se numește *inovatoare*. Ea prevede depășirea calitativă a nivelului atins la momentul proiectării unei activități și se axează pe finalitățile macrostructurale ale sistemului, idealul și scopurile educației [Apud 38, p.189].

De asemenea, bazarea pe management este, după cum afirmă J. Naisbit, una din tendințele actuale în activitatea umană:

- saltul de la societatea industrializată la societatea informațională;
- trecerea de la economia națională la economia globală;
- trecerea de la perspectiva pe termen scurt la perspectiva pe termen lung;
- trecerea de la centralizare spre descentralizare;
- trecerea de la democrația reprezentativă la democrația participativă;
- trecerea de la opțiunea exclusivă la opțiunea multiplă [101, p.280]. După cum observă Umberto Bertini, managementul a fost asociat fie cu administrația, fie cu conducerea, fie cu organizarea instituției, însă el nu poate fi relevant doar pentru una din aceste funcții, ci doar pentru toate acestea împreună.

Evident, răspunsul la schimbări solicită un efort colectiv, global, care să-i implice pe toți actorii sistemului educațional. Problemele educației nu vor putea fi depășite doar prin favorizarea introducerii, indispensabilă, de noi tehnici sau proceduri sofisticate de programare elaborate. Este nevoie de un efort mult mai susținut, de tip cultural: e necesar ca toate persoanele implicate în gestionarea concretă a instituțiilor de

învățământ să se convingă, depășind definitiv vechile opoziții, că ei trebuie să acționeze în mod unitar și coordonat pentru a garanta realizarea obiectivelor pe care le-a încredințat colectivitatea acelor instituții. Este indispensabil să se cunoască importanta valoare economică și socială a activităților întreprinse; nu se poate spera ca folosirea mecanică a celor mai recente inovații manageriale să preceadă înțelegerea complexelor relații cauză-efect, care se manifestă în acele organizații sau să poată servi la răspândirea în interior a unor finalități care pare să fi dispărut și care nu mai pot fi obținute dacă adoptăm modele birocratice. Difuzarea unui cadru de valori și concepte noi, în comparație cu cele tradiționale, este prima sfidare pe care managementul educațional trebuie să o înfrunte. Dacă acest lucru nu este realizat, nici o tehnică, oricât de testată ar fi, nu va avea garanția unei gestiuni educaționale.

Aici trebuie să subliniem că managementul nu este doar un proces executiv separat de *policy-making*: un management eficace solicită legături puternice între *policy-making* și implementare. În lumea reală, nu există o clară distincție între management și politică. Managementul nu este doar un proces organizatoric. Managementul înseamnă asumarea responsabilității performanței unui sistem [94, p.216-217].

Pe de altă parte, o conducere managerială a instituțiilor de învățământ nu tinde către o răsturnare a valorilor pe care, în mod tradițional, aceste instituții le reprezintă, ci spre o respectare efectivă a lor. Acestea sunt spații complexe ce ascund în măsură egală elemente pozitive și surprize neplăcute; ele sunt compuse din oameni, iar abilitatea de a înțelege și previziona comportamentul uman este limitată; ele reunesc o combinație complicată de indivizi, tehnologie, grupuri, structuri, scopuri etc. În acest spațiu colectiv orice componentă poate influența ansamblul și modifica evoluția lucrurilor. Conștientizarea caracteristicilor de bază ale instituției de

învățământ este capabilă să furnizeze managerilor date necesare unei acțiuni eficiente.

Devine mai clar, în felul acesta, faptul că adaptarea instituției de învățământ la schimbare este direct legată de abilitatea managerilor de a da sens unor contexte instituționale complexe; atunci când o activitate este clară și lipsită de ambiguitate, este relativ simplu de identificat și conștientizat ceea ce se întâmplă. Dezvoltarea unei baze teoretice poate ajuta la identificarea situațiilor dorite, de succes, deoarece ele sunt capabile să furnizeze baza de selectare a priorităților și să concentreze componente disparate în modele sau concepte. Asimilarea unor modele de acțiune managerială în funcție de situații specifice necesită timp și efort. *Dezvoltarea unor strategii efective* semnifică o componentă extrem de importantă a oricărei instituții de învățământ modern și se referă la determinarea scopurilor și obiectivelor pe termen lung, precum și adoptarea unor cursuri de acțiune și alocarea resurselor necesare pentru realizarea acestor scopuri. Prin urmare, calitatea definitorie a managementului educațional se referă la alegerile strategice – elaborarea scopurilor și clarificarea mijloacelor prin care pot fi atinse.

Dimensiunile multiple ale procesului managerial ne conduc înspre perceperea managementului ca sistem; părțile sunt interdependente, iar coerența întregului este definită de scopurile originare. Nu există principii universale care să poată fi aplicate indiferent de situație; abordările manageriale trebuie să reflecte condițiile și scopurile instituționale, iar *managementul trebuie înțeles în contextul său*, context ce permite perceperea naturii acestuia și stabilirea criteriilor de evaluare.

Însă se cere multă atenție la faptul că în paradigma școlii de tip managerial apare riscul de a reduce elevul la un simplu „cumpărător” de servicii educaționale. Iar în cazul unui produs cu deficiențe, când comportamentul elevului nu corespunde

unor rigori, poate apărea problema „rebutului”. Mai mult chiar, în numele unor rațiuni de tip economic, publicitatea poate deveni un criteriu în fundamentarea deciziilor de politică școlară. În felul acesta, se promovează în conștiința comună opinia unor nespecialiști în științele educației, dominând dezbaterile publice și influențând în mod pregnant percepția omului simplu asupra școlii [130, p.27].

*Instituțiile educaționale* își bazează legitimarea pe valorile tradiției cumulate pe parcurs. Caracteristica lor de bază o constituie medierea dintre așteptările celor implicați în procesul educațional și scopul propus. Iar proiectarea eficientă a activității începe pentru orice instituție de învățământ cu *determinarea sistemului de priorități*, sub forma unei ierarhii preferențiale. Pentru a putea evalua activitatea unei instituții de învățământ sunt relevante atât aspectele funcționale, care conferă instituției identitate, cât și aspectele de acțiune, care includ: posibilitățile de acțiune; instrumentele materiale existente; resursele disponibile, care conferă realism acțiunilor, legate de costurile pe care și le poate permite instituția de învățământ și de mijloacele de care dispune la momentul respectiv; competențele decizionale și de execuție; diagnoza cererii unor standarde pe care urmează să le realizeze instituția respectivă; aria de cuprindere și natura necesităților socio-umane și tehnologice; selectarea personalului didactic.

Cultura instituției de învățământ se modelează în baza provocărilor la care aceasta a trebuit să răspundă de-a lungul funcționării. Avem deci de a face cu o realitate profundă ce nu poate fi neutralizată fără riscuri, modificată fără probleme; ea reprezintă un proces de continuă dezvoltare și regândire. Experiența demonstrează necesitatea concentrării asupra culturii proprii pentru a o face să evolueze. De fapt, putem considera că nu există culturi instituționale "bune" sau "rele" în-mod absolut, ci doar aspecte multiple care, la un moment dat, constituie puncte forte sau puncte slabe. Conducătorii performanți sunt cei care, în

permanență, știu să se folosească de punctele forte ale culturii instituției proprii și să o facă să evolueze, decelând aspectele care constituie atuuiri.

În cadrul noii filosofii educaționale, obținerea rezultatelor se plasează în centrul atenției instituțiilor de învățământ, iar preocuparea pentru stabilirea strategiilor pe termen lung este inevitabilă. Dimensiunea strategică analizează instituția de învățământ în mediul său, specifică obiective și scopuri distincte. Putem considera că managementul strategic desemnează acea componentă a activității unui manager care constă în a lărgi orizontul imediat pentru *a gândi în perspectivă* acțiunea instituției pe care o conduce. El conține două aspecte majore: definirea obiectivelor, a strategiei, a structurii și principiilor de funcționare; măsurarea impactului, în spațiu și timp, a unei acțiuni importante.. Un punct de plecare foarte bun în înțelegerea demersului strategic este oferit de definiția dată de A. Chandler: Strategia este determinarea scopurilor și obiectivelor organizației pe termen lung, adoptarea politicilor determinate și alocarea resurselor pentru atingerea acestor scopuri [30, p.5]. Adoptarea managementului strategic în cadrul sectorului educațional semnifică mult mai mult decât simpla producere de documente ce listează o serie de obiective, misiuni sau scopuri strategice; ea presupune un efort rațional de integrare a perspectivei strategice la toate nivelele manageriale în vederea unei funcționări coerente.

Raționile unei schimbări privind percepția și atitudinea

conducătorilor instituțiilor de învățământ față de documentare sunt legate de complexitatea sporită a problemelor zilnice privind mondializarea și globalizarea unei economii care conduce la nevoia de percepere a unui mediu lărgit, la evoluția meseriilor, la evoluția întreprinderilor, la evoluția spre o

dezvoltare a societății informației, în care rolul Internetului rămâne incontestabil. Astfel spus, este nevoie în instituții de un adevărat *management al informării și documentării*. Această apropiere, mai voluntar structurată pe o gestiune eficientă a documentării, se traduce prin investiții necesare în materie de instrumente avansate (sisteme de gestionare a bazelor de date și a gestiunii electronice a documentelor), recurgând la competențele specifice noi, prin dezvoltarea unor noi activități (supraveghere informațională, inteligență economică). Exploatarea actuală a utilizării Internetului face mai mult ca niciodată nevoia recurgerii la medieri info-documentare specializate pentru selectarea unei informații pertinente, sintetizând-o, determinând modalitățile eficiente de acces la resursele necesare diferitelor grupe de actori educaționali.

## NOȚIUNI DE REFERINȚĂ

Elev /student *cogitans*, elev /student *estimans*, elev /student *europeni*, profesie paideutică, efectul de viitor, diplomatie cognitivă, a înțelege viața, știință noologică, conștiința instituției de învățământ, conștiința pedagogică a societății, educație recunoscută, cultura instituțională

## IDEI DE REFERINȚĂ

- Educația bazată pe disciplinele școlare rămâne a fi și în continuare o provocare, deoarece oferă posibilități de modificări mentale profunde.
- Actualmente în educație factorul determinant sunt *finalitățile educației* și raportul lor cu societatea și cultura.
- Educația trebuie abordată ca *valoare ce creează valori*.
- Azi fiecare ființă umană *este obligată să se educe*, acest lucru fiind o condiție a conviețuirii lui în comunitatea umană.
- *Educația de azi* „construiește” în oameni realități

virtuale și *un viitor social* dezirabil.

➤ În abordarea educației contemporane un rol esențial revine *efectului de viitor*.

➤ Educația nu „se odihnește” niciodată într-un anumit hotar, iar ***definirea ei se află întotdeauna înaintea***.

➤ Educația trebuie să se axeze pe formarea elevului ce are o ***înțelegere integrată a vieții***, ca început și scop final al educației.

➤ Ideea secolului XXI în educație este aceea că *omul însuși trebuie să fie propriul său ideal educațional*.

➤ Numai dacă este posibil un progres în ființa umană, atunci prin el este posibil și un *progres în educație*.

➤ Educația de azi lucrează pentru schimbările de mâine, în care științele despre om se vor amplifica și se vor nuanța, ***ființa umană devenind element de referință*** și simbol de valoare.

➤ ***Educația nu este niciodată neutră***: ea alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină.

➤ *Educația este și proces, și produs*. Viitorul educației este cel al reformelor, în care informațiile vor fi transformate permanent în valori formative pozitive.

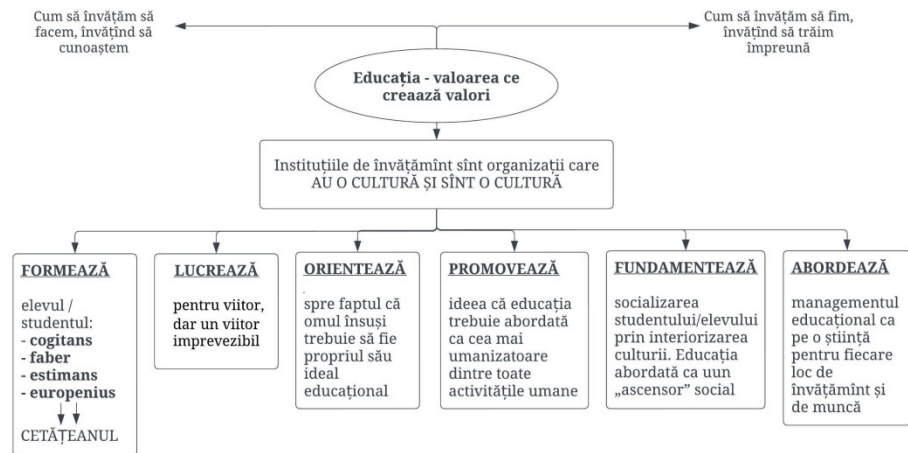
➤ Finalitățile educației sunt dependente *de conștiința fiecărei instituții de învățământ* și de conștiința pedagogică a societății în ansamblu.

➤ Azi se constată o deschidere socială a școlii și este tot mai mult nevoie de a realiza o ***educație recunoscută***, care să răspundă real cerințelor societății.

➤ Managementul în educație presupune o *raționalizare socială* a activității educaționale și o *știință pentru fiecare loc de învățare și de muncă*.



Teorigrama 2



### **1.3. Argumente factologice**

#### **EXTRAS**

din Raportul cu privire la activitatea Ministerului Educației și Tineretului în anul 2007

În anul 2007 activitatea Ministerului educației și Tineretului s-a axat pe următoarele obiective:

- Ajustarea sistemului educațional din Republica Moldova la standardele europene;
- Asigurarea accesului la o educație de calitate pentru toți cetățenii Republicii Moldova;
- Implementarea tehnologiilor informaționale în educație;
- Reformarea sistemului rezidențial de îngrijire a copilului;
- Dezvoltarea parteneriatului cu societatea civilă în soluționarea sistemului educațional de toate nivelele;
- Dezvoltarea programelor de tineret.

În contextul realizării Strategiei „Educație pentru toți” – componenta „Educație timpurie” și a Hotărârii Guvernului nr. 1075 din 12.10.2005 „Cu privire la îmbunătățirea activității instituțiilor preșcolare”, au fost elaborate și aprobate Concepția și Curriculumul privind educația și instruirea copiilor de 1-7 ani. Cu ajutorul autorităților administrației publice locale s-a majorat semnificativ (până la 85%) numărul copiilor de 5-7 ani, încadrați în pregătirea obligatorie pentru școală, comparativ cu 42 % în 2000. Întru soluționarea multiplelor probleme cu care se confruntă învățământul din mediul rural, a demarat Proiectul susținut de Banca Mondială „Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova”, care are drept obiective:

- Modernizarea curricula de liceu, instruirea cadrelor didactice din liceu și stabilirea unui sistem valid de evaluare a performanțelor școlare;
- Dotarea cu echipamente școlare și materiale didactice a circa 1175 de instituții de învățământ din mediul rural la disciplinele școlare fizică, chimie, biologie, educație fizică și sport;

- Formarea personalului didactic din direcțiile de învățământ, tineret și sport, a managerilor instituțiilor de învățământ;
- Pilotarea autonomiei școlare, a sistemului de finanțare în bază de formulă, a optimizării rețelei instituțiilor de învățământ secundar general etc.

În contextul promovării și stimulării calității în educație, a sporit nivelul participării elevilor la concursurile și olimpiadele raionale, naționale/și internaționale. Pe parcursul ultimilor ani Moldova a obținut circa 2000 de medalii în cadrul concursurilor și olimpiadelor internaționale.

Pentru reorganizarea sistemului de instruire și pregătire a cadrelor de muncitori calificați și racordarea acestuia la necesitățile flexibile ale agenților economici, prin Hotărârea Guvernului nr. 922 din 13 august 2007 „Cu privire la aprobarea modificărilor și completărilor ce se operează în Concepția dezvoltării învățământului secundar profesional”, au fost operate unele modificări și completări, axate pe implementarea sistemului dual.

În vederea realizării obiectivelor Procesului Bologna, în Republica Moldova au fost realizate următoarele acțiuni:

- a) elaborarea Raportului de Țară, prezentat Comisiei Europene (Eurydice);
- b) abordarea cadrului normativ pentru organizarea studiilor superioare de masterat la ciclul II;
- c) inițierea activităților pentru elaborarea Cadrului Național al Calificărilor: elaborarea primelor proiecte, expertizarea proiectelor, definitivarea acestora, organizarea seminarelor metodice etc;
- d) instituirea sistemelor de management al calității în instituțiile de învățământ superior;
- e) efectuarea Studiului analitic cu privire la implementarea Sistemului național de Credite de Studiu (SNCS), cu prezentare în ședința Colegiului MET;

f) perfectarea, conform rigorilor europene, a recomandărilor pentru obținerea de către instituții a calificativelor „Labei ECTS” și „Labei Diploma Supplement”;

g) organizarea conferințelor naționale și instituționale, a seriilor de seminare cu tematica respectivă.

Ministerul, pe parcursul anului 2007, a organizat și/sau a participat la 35 de seminare /conferințe internaționale naționale și instituționale, care au vizat organizarea și funcționarea învățământului superior; implementarea obiectivelor Procesului Bologna în sistemul național al învățământului superior ș.a.

Direcții strategice de activitate pe termen mediu și lung

1) Axarea activității Ministerului Educației și Tineretului pe elaborarea, monitorizarea și evaluarea politicilor în domeniu.

2) Realizarea în continuare a Programului Guvernului „Modernizarea țării - bunăstarea poporului”.

3) Implementarea Strategiei Naționale de Dezvoltare a Republicii Moldova și a altor documente strategice ce vizează sistemul de învățământ.

4) Promovarea activă în sistemul educațional de toate treptele și nivelurile a principiului excelenței (al calității fără compromis); a principiului învățării integrate, bazat pe dezvoltarea ca totalitate și pe elaborarea fundamentelor teoretico-aplicative ale lecției globaliste, ale lecției pluri- și transdisciplinare.

5) Promovarea activă în școală a tehnologiei epistemice, a ideii culturii formării competențelor.

Fortificarea domeniilor de psihosociologie a educației, economia și logica educației, pedagogia industrială, pedagogia adulților și pedagogia organizațiilor.

Cercetarea fundamentală a domeniului finalităților educaționale în contextul pedagogiei postmoderne și al pedagogiei umaniste, fapt care ar furniza idei de valoare pentru standardizare, evaluare, performanța școlară, integrarea socială a absolvenților etc.

Crearea sistemului educației permanente - condiție de valorizare permanentă a potențialului uman.

Implementarea tehnologiilor informaționale în educație.

Modernizarea sistemului de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar prin integralizarea în sistemul mondial de evaluare școlară.

Dezvoltarea mecanismelor funcționale de implicare a tinerilor în procesul de consultare, luare a deciziilor, implicare în dezvoltarea programelor, strategiilor și planurilor de acțiuni naționale și sectoriale.

## **EXTRAS**

### **din Informația referitor la Proiectul Educație pentru Toți - Inițiativa de Acțiune Rapidă**

Ministerul Educației și Tineretului a început lucrările de renovare a grădinițelor în cadrul proiectului „*Educație pentru Toți - Inițiativa de Acțiune Rapidă*”. Lucrările de renovare a instituțiilor educaționale preșcolare au fost inițiate deja în 25 de localități. În alte 23 orașe și sate urmează să înceapă în perioada imediat următoare. Termenul limită de renovare a instituțiilor educaționale preșcolare este stabilit pentru luna decembrie, 2008. Aceste 48 de instituții preșcolare (grădinițe și centre educaționale de alternativă) vor fi și dotate cu mobilă, materiale didactice, jucării. 150 grădinițe vor primi, selectiv, jucării, jocuri, cărți. În prima etapă a proiectului vor fi dotate cu titluri de carte toate cele 1328 de grădinițe din țară frecventate de 120 mii de copii.

În cadrul proiectului „*Educație pentru Toți - Inițiativa de Acțiune Rapidă*”, pentru prima dată în Republica Moldova în jurul copilului mic s-a creat o lume absolut nouă, un mediu nou: grădinițe și centre comunitare cu încăperi renovate, dotate cu mobilă, jucării și cărți noi, educatorii instruiți vor lucra după un curriculum preșcolar nou, elaborat în conformitate cu cele mai bune practici internaționale. Nouă a fost și abordarea educației copilului, rolul de prim educator fiind atribuit părinților care vor

fi ajutați de educatorii din grădinițe să crească copii sănătoși, educați și deștepți. În urma realizării primei faze a proiectului, în următorii doi ani Ministerul Educației și Tineretului a obținut noi fonduri pentru a produce schimbări în alte localități din Republica Moldova. Tocmai din acest motiv, deosebit de importantă este colaborarea dintre Administrația Publică Locală, personalul din sectorul educațional, cetățeni, pentru a valorifica această oportunitate unică prin implicarea activă la fiecare etapă de implementare a proiectului. În perioada respectivă, cu scopul de a spori eficacitatea cooperării dintre Ministerul Educației și Tineretului și Ministerul Administrației Publice locale au fost organizate ședințe comune a Colegiilor acestor două instituții, în cadrul cărora au fost discutate probleme de interes comun, formate grupuri de lucru, în responsabilitatea cărora se punea sarcina de a executa deciziile luate. Anume MET al Republicii Moldova revine inițiativa de a organiza și de a efectua cu regularitate ședințele comune ale Colegiilor ale altor Ministere – precum a Ministerul Sănătății, MAI, Ministerul Ecologiei, Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare etc. În cooperarea colectivă comună au fost discutate diferite chestiuni ce țineau de sporirea calității de menținerea și protecția sănătății copiilor și tineretului; reducerea numărului copiilor lipsiți de îngrijirea părinților. De exemplu, în perioada anilor 2005-2008, cu sprijinul MET și MAPL au fost create și au activat cu succes 54 case de copii de tip familie, în care sub tutela părinților adoptivi se aflau peste 200 de minori.

## Capitolul II. TEORIA PAIDEUTICĂ A EDUCAȚIEI

Karl Jasper și o posibilă întrebare a lui:

*Este oare umanismul esențialmente o problemă de educație, raportată la ideea că omul trebuie să devină conștient de ceea ce nu poate fi distrus în el?*

### 2.1. Schimbarea și nevoia de educație

În ultimul timp tot mai insistent se afirmă faptul că este necesară o schimbare radicală a statutului instituției de învățământ și a concepției privind funcțiile *sistemului educativ* în cadrul societății reale, adică în raport cu persoane concrete, cu grupuri și comunități sociale concrete, care se manifestă atât ca purtători reali ai propriilor nevoi de educație, cât și ca susținători și beneficiari ai instituției educative. Prin urmare, sarcina constă în a pune instituția educativă în interacțiune directă cu mediul social și, pe plan mai larg, *a pune sistemul de învățământ în interacțiune directă cu societatea reală, cu înțelesul de societate civilă*. Acest lucru este posibil prin procesul general al democratizării vieții sociale, proces care conduce la creșterea presiunii sociale exercitate asupra instituției școlare și, prin urmare, asupra sistemului de învățământ în ansamblul său.

Tendențele actuale sunt destul de bine conturate pentru a permite ipoteza că în viitor realizarea programelor educative în condițiile unei relații dintre nevoi mereu crescânde și resurse mereu limitate, vor constitui demersuri decisive pentru calitatea și eficiența proceselor educative și pentru capacitatea sistemului și instituțiilor educaționale de a se adapta la dinamica vieții sociale, de a deveni un factor și nu doar o consecință a dezvoltării sociale. Evoluția în sistem a condus la dezvoltarea învățământului particular și diversificarea structural-instituțională în însuși interiorul învățământului de stat, ceea ce a condus la declanșarea

competiției sau concurenței deschise între instituțiile de învățământ.

A organiza un proces sau un sistem educațional fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului și a-l lipsi de raționalitate și de utilitate socială. Faptul că o anumită acțiune educațională este ghidată de scopuri precise nu înseamnă că această acțiune este și necesară. Dacă scopul este o imagine, o proiecție sau o prefigurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii, afirmă F.Voiculescu, *nevoia de educație este o realitate* ce acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și o anumită urgență, indiferent de proiecțiile noastre subiective [144, p.14]. Prin urmare, nevoia de educație nu poate fi nici anulată, nici inventată, ea poate fi determinată, analizată și satisfăcută prin acțiuni organizate de la început în acest sens. Orientarea explicită spre satisfacerea unor nevoi și rezolvarea unor probleme este un atribut al acțiunii educaționale eficiente, care imprimă acesteia raționalitate, utilitate socială și justifică alocarea resurselor necesare realizării ei. Principalele elemente ce alcătuiesc un proces sau sistem educațional (obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată, costuri etc.) nu se stabilesc întâmplător și nici pe baza unor modele abstracte gata făcute, ci în funcție de volumul, structura, intensitatea și urgența nevoilor de educație pentru satisfacerea cărora procesul sau sistemul respectiv este organizat.

S-a menționat în nenumărate rânduri că evoluțiile majore din secolul XXI vor fi determinate de doi factori: *educația și inovația*, materializată în noile tehnologii, între care are prioritate Internetul. Schimbările ce caracterizează începutul secolului se sprijină, în temei, pe cuvântul *nou*. Se lucrează cu tehnologii *noi*, se creează produse *noi*, care să răspundă gustului fiecăruia și să îndeplinească funcții noi, se promovează concepții *noi*. Acest cuvânt a dobândit valori de amploare. Dar cum se poate promova



noul, fără de care educația rămâne în urmă? Numai folosind permanent schimbarea și inovarea. Inovarea presupune deci a produce altceva sau a produce altfel. Activitatea inovativă aduce ceva nou în procesul de învățământ și îl transforma în ceva *profitabil* în formarea elevului.

În procesul de schimbare și inovare în educație o sarcină de prima mărime este formarea *elevului inovant*, competență care poate fi apreciată în baza următoarelor criterii:

- așurința de a rezolva problemele care apar;
- capacitatea de a-și asuma riscurile și capacitatea de a se opri când trebuie să facă acest lucru;
- capacitatea de a conduce;
- ușurința de comunicare cu ceilalți;
- dorința de a se realiza într-un domeniu;
- optimism;
- acumularea de experiențe în mai multe domenii, care implică capacitatea de a face legătura dintre elemente, aparent fără nici o legătură între ele;
- multă fantezie etc.

În plan existențial, nevoile de formare sunt niște stări de necesitate obiectivă, independente de opiniile și voința proiectantului, stări care acționează ca factori actuali și potențial de declanșare a unei acțiuni educaționale și care justifică alocarea resurselor necesare pentru satisfacerea programelor, instituțiilor etc.

Modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conținuturilor, reconsiderarea relațiilor, reșezarea rețelei școlare și a treptelor de învățământ și multe alte proiecte sau *teorii ale schimbării* sunt generalizate de necesități obiective. Astfel, este la zi și discuția privind nevoile de schimbare asociate *integrării europene*, care exprimă necesitatea alinierii și compatibilizării structurale a sistemului de învățământ cu sistemele europene.

Sistemul educativ se transformă doar atunci când se produce o schimbare fundamentală în noi, când individul are

prima importanță, nu sistemul. Poate educația are sarcina nu atât să transforme individul, ci să-l ajute să se înțeleagă pe sine însuși. Iar pentru a fi conștient de ceea ce este, elevul trebuie să nu se străduiască să ajungă ceea ce nu este. Și orice formă de educație care se ocupă doar de o parte a omului și nicidecum de *omul întreg* duce inevitabil la conflicte. A fi o ființă umană integrală înseamnă a înțelege întregul proces al conștiinței, în regiunile sale ascunse și în cele vizibile. Elevul trebuie să învețe *cultul succesului*, căci educația înseamnă nu numai a învăța din cărți, a memoriza unele fapte, ci, de asemenea, a învăța cum să privești cele ce spun cărțile, adică să aibă dezvoltată o minte cu adevărat științifică.

Actualmente există o tendință prea evidentă de a afirma că anume educația este „vinovată” de toate relele societății. Însă tot atât de evident este și faptul că educația caută în mod constant să se perfecționeze ea însăși, fără presiuni din partea societății căreia îi aparține. Dacă este nevoie de a construi o societate bună, este clar că educația urmează să joace un rol mare, însă la fel de clar este și faptul că trebuie să se muncească destul de mult la perfecționarea și a altor instituții sociale. Dacă există această neconcordanță dintre societate și școală, care din ele trebuie să se schimbe? Răspunsul trebuie să-l căutăm în precizarea faptului că nu orice problemă socială este și o problemă de educație, ci doar acelea care se raportează direct la sistemul educativ și *care pot fi rezolvate prin mijloace educative*. Dacă considerăm că întreaga societate este produsul educației, atunci putem afirma că orice problemă socială este cauzată și trebuie soluționată prin educație, societatea fiind un efect al educației, iar educația devenind un efect al fenomenelor sociale. În felul acesta, se intră într-un cerc vicios. Însă, școala, sistemul educativ, afirmă F.Voiculescu, nu-și poate asuma nevoile de educație, care nu-i sunt adresate în mod direct sau de a căror satisfacere nimeni nu este interesat [145, p.221]. Dacă anumite probleme sociale, cu un anumit conținut educativ, pot fi realizate de sistemul educațional, dar societatea nu este dispusă sau nu este capabilă să aloce resursele necesare satisfacerii lor, atunci acestea nu

mai pot fi considerate ca probleme educative, deoarece nu pot fi acoperite cu mijloacele educației. Nevoile și resursele disponibile sunt entități corelative, interdependente și, deși de regulă nevoile depășesc resursele, ele nu acționează independent de acestea. Problemele „forțează” dezvoltarea și utilizarea eficientă a resurselor, iar resursele delimitează sfera necesităților care pot fi asumate ca nevoi de educație. De aici rezultă faptul că, dacă o anumită necesitate nu este luată în calcul la distribuirea resurselor, ea nu mai acționează ca o nevoie propriu-zisă, fie că ne este resimțită ca nevoie, fie că există alte nevoi mai urgente. Întotdeauna există riscul de a promova ideea educației ca prioritate națională, însă când se face distribuția resurselor financiare și materiale, ideea este uitată.

Schimbarea în educație marchează „drumul” parcurs sau distanța dintre o situație dorită și situația actuală. Această discrepanță dintre ceea ce există și ceea ce este necesar generează nevoia unui sistem educațional re-proiectat, remodelat [Ibidem, p.24]. Sistemul de învățământ funcționează în baza unor scopuri instituționalizate, care depind de cadrul social și pe care le difuzează cu titlu de obligatoriu în structura acestui sistem, în organizarea și realizarea procesului de învățământ.

Trebuie să menționăm și faptul că un *capital uman educațional* dobândit prin educație rămâne, ca mod de existență, un bun privat, deoarece aparține persoanelor care l-au dobândit, deși conține și o importantă componentă publică, ce rezultă din beneficiile generale pe care o bună educație le aduce în funcționarea societății. F.Voiculescu consideră, în acest sens, că evident costurile sociale ale *lipsei de educație* sunt mai mari decât costurile de susținere a educației și că veniturile sociale generate de capitalul uman sunt mai mari ca veniturile private. Bunurile educaționale la nivelul educației de bază pot fi tratate, în general, ca *bunuri publice* sau predominant publice [145, p. 147]. Condițiile în care se desfășoară procesul de învățământ și activitatea educațională sunt asemănătoare activităților sociale, iar aceste condiții pot fi redade

pe scurt prin caracterul permanent limitat al resurselor în raport cu nevoile social-umane în continuă creștere și diversificare. Și indiferent de o schimbare de optică asupra învățământului, resursele rămân mereu limitate, în raport cu nevoile și, prin urmare, tot mai mare este imperativul eficienței și raționalității. De aici și acțiunea pedagogică trebuie să fie una care, prin resurse limitate, să ajungă totuși la rezultate maxime, care să asigure satisfacerea cât mai deplină a nevoilor sociale și individuale de educație. Prin urmare, *problema asigurării unui raport optim dintre resurse și nevoi* în condițiile concrete ale procesului de învățământ este una dintre problemele centrale. Acțiunea pedagogică implică studierea nevoilor educaționale sub aspectul volumului, urgenței, importanței lor, analiza resurselor disponibile, existente sau potențiale și preconizarea unui astfel de raport în care nevoile, pe de o parte, se prezintă ca o ierarhie de prioritizare, iar resursele, pe de altă parte, ca o configurație de disponibilități.

În contextul ideilor expuse mai sus, a examina nevoia de educație nu înseamnă numai de a cunoaște comanda socială privind conținutul pregătirii socialmente necesare, dar și a cunoaște reflectarea subiectivă a acestei comenzi, modul în care este transferată în interese școlare și profesionale și în opțiuni privind școala. *Factorul uman*, ca resursă educațională, permite sesizarea poziției speciale a componentei umane în structura și desfășurarea acțiunii educaționale. Se produce și o schimbare de optică a factorului uman în educație, ce este privit nu numai ca agent și mijloc al acțiunii, dar și ca element primar primordial, ca punct de plecare în proiectarea acțiunii, ca potențialitate ce poate și trebuie să fie pusă în valoare.

Educația înseamnă schimbarea omului lăuntric, iar această schimbare presupune, înainte de toate, a fi conștient de ceea ce „este” în actual și a trăi cu aceasta în producerea schimbării. În sistemul de învățământ se produc permanent schimbări, reflectând multiplele transformări ce au loc în societate și în gândirea pedagogică. Schimbările reprezintă o necesitate obiectivă,

determinată de mutațiile sociale semnificative în plan cultural, economic, comunitar. Schimbarea se produce la limita inovației în măsura în care include transformări specifice: manuale noi, programe noi, noi tehnologii de predare /învățare etc., proiectate în mod deliberat la nivelul întregului proces educațional și urmărind îmbunătățirea și modernizarea practicii educaționale. Schimbările intensive vizează profunzimea inovațiilor, iar cele extensive amploarea acestora. Schimbarea este reclamată de contradicțiile evidente care apar la nivelul sistemului de învățământ, care vin în disonanță cu anumite tendințe și exigențe înnoitoare, angajate deja în plan global, cultural, economic, politic, cum este, de exemplu, informatizarea societății și a sistemelor educaționale.

Direcția generală de evoluție a sistemului educațional vizează *stabilirea unor noi relații* structurale externe, adică cu societatea, și interne, între diverse niveluri și trepte de învățământ angajate în cadrul unei practici educaționale adecvate. *Strategiile de inovare* a sistemului de învățământ se bazează, în primul rând, pe cercetare-dezvoltare, rezolvarea de probleme și interacțiunea socială, implicând procese de schimbare complexă, angajate la nivel global. Cercetarea furnizează inovații necesare pentru dezvoltarea sistemului prin soluții optime, aplicarea lor la nivelul unui public larg: actorii și beneficiarii educației. Demersul strategic angajează plenar decizia științifică, stabilită la nivelul comunității științifice prin elaborarea conceptelor fundamentale și operaționale necesare schimbării. Iar demersul administrativ angajează implementarea demersului strategic ajustat și perfecționat prin dezbateri publice.

O importanță colosală în educație o are *ritmul schimbărilor*. Ritmul, ca dimensiune naturală și imanentă a mișcărilor, reprezintă pentru educație un element esențial, deoarece componenta ritmică a schimbărilor, inovațiilor, transformărilor, contribuie în cea mai mare măsură la edificarea arhitecturii sale formative. Aspect a unui contract direct între persoană și educația sa, constanta ritmică este un element structural important al acțiunii educaționale, elementul care-i organizează și îi susține în

profunzime configurația formativă specifică. Omul este modelat de către educație aproape în aceeași măsură în care el însuși o modelează. El re-joacă de la începuturi, în orice circumstanță educativă, spectacolul lumii. Iar acest joc perpetuu este o manifestare a ritmului schimbării, care reproduce, de fapt, universalul schimbării. El constituie un tipar intraeducațional fără de care practic formarea n-ar putea exista, căci lipsa ritmului normal ar impieta serios semnificația educației.

Administrarea schimbării este destul de dificilă, deoarece se bazează pe asocierea strategiilor și a cunoștințelor derivate din cercetare cu realitățile educaționale în mod pragmatic, sistematic și necesar. Studiul schimbării este într-adevăr o necesitate în vederea producerii schimbărilor și cele mai bune performanțe în domeniul administrării schimbării se atestă din partea persoanelor care studiază și implementează schimbarea prin acțiuni concrete. Schimbarea este productivă în cazul când manifestă un impact direct asupra proceselor educaționale nemijlocite, la nivel de elevi și de profesori. Prin urmare, realitatea schimbărilor nu ține atât de strategii, deși ele oferă cadrul necesar de acțiune, ci de implementarea strategiilor, fiind, de fapt, o *realizare individuală*. Implementarea schimbării este o dimensiune multifuncțională și implică diverse niveluri: schimbări ale structurii de organizare, schimbarea manualelor sau a tehnologiilor de predare-învățare, schimbarea comportamentului de către profesori în termenii stilului de predare, schimbări în convingerile și valorile educaționale etc. Schimbarea educațională este deci un fenomen complex, implicând un set întreg de evenimente care pornesc de la strategii și se derulează în timp în cadrul unor anumite contexte, sub formă de acțiuni concrete. Însă trebuie să avem în vedere faptul că nu orice schimbare poate fi pozitivă, iar nereușita înregistrată în cazul multor eforturi de schimbare și progres încă înainte de schimbare se explică prin faptul că lipsește conștientizarea din partea persoanelor care nu sunt implicate nemijlocit în proces.

Impactul și rezultatul introducerii schimbării depind de natura deciziilor de inițiere, de factorii ce afectează implementarea, de strategia adoptată și de gradul în care s-a reușit să se obțină *instituționalizarea*, toate acestea fiind cuprinse în cadrul *culturii școlii* și depinzând de aceasta. Trebuie să înțelegem faptul că schimbarea este un proces prin care persoanele își modifică modul de a gândi și a lucra / a învăța și că schimbarea se produce în timp, este necesară o asistență tehnică iar condițiile organizatorice favorizează sau defavorizează parcurgerea schimbării.

Schimbarea poate apărea sub forma unui proces evolutiv, care trece de cele mai multe ori prin variație, selecție și menținere, oscilând între cei doi poli ai haosului și ordinii. În general, haosul este consemnat de o mulțime de căi posibile, dar în practică această mulțime trebuie restrânsă pentru a putea fi aleasă în mod eficient calea care permite obținerea de *avantaj competitiv*. Pe termen lung nu pot fi făcute precizări cu referire la procesul schimbării, deoarece condițiile inițiale nu sunt întotdeauna determinate cu exactitate, iar, pe de altă parte, nu poate fi apreciată reacția sistemului de învățământ la factorii perturbatori. Un concept care permite soluționarea situațiilor de criză în procesul schimbării este cel al *durabilității instituției de învățământ*. Durabilitatea presupune faptul că instituția de învățământ trebuie să cunoască și să evalueze avantajele propriei activități, adică efectele sale asupra comunității, societății și responsabilitățile în relația sa cu grupurile de interese. O instituție de învățământ durabilă informează activ opinia publică despre eforturile și rezultatele sale în obținerea acestei durabilități, având o viziune, un set de obiective și strategii educaționale, care asigură „supraviețuirea” instituției.

Viziunea se referă la oportunități care pot fi valorificate în viitor și se caută o nouă posibilitate de rezolvare a problemelor. Ea este un important instrument de conducere care adaugă noi valori strategiei educaționale. Se știe că marile realizări și

descoperiri au fost întotdeauna vizionare. Astfel, viziunea este conștientizarea unei dorințe dintr-un vis, este o corelare a visului cu realitatea. Prin *viziune strategică* se înțelege reprezentarea a ceea ce vrea să fie un domeniu pe viitor. Ea indică direcția spre care trebuie să se orienteze. În lipsa viziunii, energia asociată schimbării se poate difuza în toate direcțiile. Printre caracteristicile viziunii se numără și următoarele: orientarea spre viitor mai îndepărtat și de aceea ea nu trebuie să fie restrictivă, ci concepută pentru a forma un mediu care să funcționeze în diverse situații; claritatea, adică viziunea trebuie să fie inteligibilă și inteligentă.

Una din capcanele frecvente ale implementării schimbării în învățământ este faptul că, o dată luată și comunicată, decizia privind ceea ce trebuie să fie implementat, nu mai este necesară implicarea ulterioară a grupului de inițiatori. Managerii au tendința să ignore importanța celorlalte roluri cheie, bazându-se pe executarea de către angajați a ordinelor venite de sus. De fapt, în cazul schimbărilor majore, implicarea și angajamentul inițiatorilor prezintă o importanță vitală. Pentru ca schimbarea să fie reușită, este necesar ca agentul schimbării să prezinte aptitudini speciale legate de capacitatea de a stabili modul în care trebuie întreprinsă schimbarea, de rezolvarea problemelor legate de schimbare și chiar capacitatea de a influența oamenii. El nu are puterea de a-i motiva pe oameni să se schimbe, dar răspunde de realizarea schimbării.

Evident, în învățământ au existat schimbări dintotdeauna, doar că în prezent conceptul *managementul schimbării* impune acordarea unei valori superioare derulării eficiente a schimbării și analizei consecințelor asociate acesteia. Managementul schimbării intenționează să remodeleze gândirea managerilor educaționali la noi valori de tip social. Prin managementul schimbării se înțelege elaborarea, administrarea și evaluarea sistematică a schimbărilor într-un sistem sau instituție. Aceste schimbări pot lua forma unor noutăți, adaptări, îmbunătățiri și



eliminări a greșelilor din trecut. Premisele managementului schimbării sunt următoarele: menținerea controlului asupra situației existente, prin anticiparea schimbării și pregătirea unui set de reacții; implicarea în luarea deciziilor a celor care sunt afectați de schimbare; acceptarea ideii că unele aspecte ale schimbării pot fi neplăcute și încercarea de a reduce efectele acestora. Motivarea schimbării trebuie să pornească de la considerentul că reușita unei schimbări în învățământ depinde de nevoia pe care o simt actorii educaționali pentru schimbare. Aceasta presupune că ei simt un disconfort în situația prezentă, cu actualele ei rezultate, care să-i determine să încerce noi modele de comportament profesional.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Nevoia de educație, elev inovant, cultul succesului, raportul resurse-nevoie, strategii de inovare, administrarea schimbării, instituționalizare, teoria haosului / sistemelor neliniare, relația ordine-haos, avantaj competitiv, viziune strategică, managementul schimbării.

Sarcina educației este de a pune sistemul de învățământ în *interacțiune directă cu societatea reală*, cu înțelesul de societate civilă prin democratizarea vieții sociale;

În viitor sistemele educaționale trebuie să devină *un factor și nu doar o consecință* a dezvoltării sociale. Se conturează destul de bine faptul că în viitor programele educaționale se vor realiza în condițiile unor *nevoi* mereu crescânde și *resurse* mereu limitate;

Actualmente *nevoia de educație* este o realitate ce acționează ca un fapt care nu poate fi nici anulat, nici inventat, ci determinat, analizat și satisfăcut prin acțiuni concrete: nevoia de educație ca realitate prin interacțiunea *sistem de învățământ – societatea civilă*; nevoia de inovație în educație; nevoia unei ordini a priorităților; nevoia unui cult al succesului: elevul trebuie să fie conștient de ceea ce „este” în actual pentru a se putea schimba.

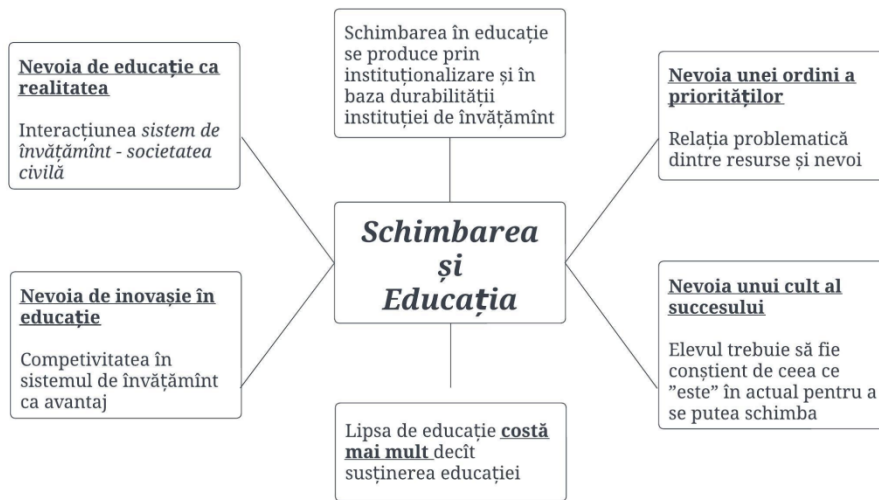
Evoluțiile secolului XXI sunt determinate de doi factori: *educația și inovația*, materializate în noile tehnologii.

*Activitatea inovativă* presupune a aduce ceva nou în procesul de învățământ și transformarea acestuia în ceva profitabil pentru elev,

pe care îl formează ca *elev inovant*, ca una din *competențele secolului*.

Managementul schimbării în învățământ remodelează gândirea pedagogică la noi valori de tip social.

Teorigrama 3



## 2.2. Umanismul în modelul cultural al educației

Astăzi este foarte actuală teoria umanistă a învățării, liniile de forță ale căreia sunt reclamate cu necesitate de schimbările care se produc cu regularitate în sistemul educațional. Pornind de la *Carl Rogers*, care a declanșat „revoluția umanistă”, se fundamentează surprinzătoarea concepție a **învățării centrate pe elev**: deoarece elevul este conștient de ceea ce-i trebuie, este necesar ca experiențele sale să fie cele care conduc, adică *învățarea trebuie să fie o experiență care să aibă înțeles*. Prin urmare, educația trebuie să structureze procesul educativ pe învățarea experiențială semnificativă și să se bazeze pe o anumită *libertate de a învăța* și pe condiții ce facilitează învățarea. *Scopul învățării umaniste* este personalitatea complet performantă [Apud 103, p.118].

Învățarea semnificativă (empirică, experiențială):

(a) are calitatea implicării personale, adică în procesul de cunoaștere se implică atât aspectul rațional cât și cel sentimental;

(b) are putere de rezistență și are o semnificare aparte pentru comportamentul, atitudinile și personalitatea celui care învață;

(c) esența ei o constituie înțelegerea, care trebuie să cuprindă întreaga experiență a elevului.

Învățarea semnificativă se produce atunci când materia respectivă este percepută de elev sau student ca având o anumită relevanță pentru scopul său și o mare parte din învățare se dobândește prin acțiune, participând efectiv la proces. Atunci când elevul singur alege direcțiile, când își formulează propriile probleme, când alege singur demersul său de acțiune și trăiește consecințele acestor alegeri, atunci învățarea semnificativă atinge un nivel maxim. Un element esențial al învățării semnificative este și învățarea conștientizată, când elevul este conștient de propria sa învățare și o poate dirija, menține sau poate renunța la ea, substituind-o cu o altă învățare, mai

profundă și mai utilă.

Una dintre principalele orientări ale umanizării educației implică *facilitarea învățării* ca factor determinant al reușitei. În acest caz, profesorul nu predă ca-atare, ci facilitează învățarea elevului. Facilitarea presupune că profesorul implică dorința fiecărui elev de a realiza obiectivele trasate, ține cont de preferințele sale personale, fiind o forță mobilizatoare a învățării. Facilitatorul acceptă atât acțiuni raționale, intelectuale, cât și pe cele atitudinale și afective, urmărindu-le expres în procesul activității de învățare. Facilitatorul oferă libertate elevilor săi, participă împreună cu ei la învățare, se „dăruie” lor și face acest lucru sincer, pe picior de egalitate cu elevii săi.

*Paideia* din limba greacă înseamnă *a forma umanul*. Această orientare în educație este fundamentală, deoarece singura șansă a omului pentru a putea supraviețui este compensarea și împlinirea naturii sale. Prin educație omul este obligat să se îplinească uman. *Paideia* nu este doar *creștere și educație*, ci este o *creație de sine*, deoarece dacă nu se creează pe sine, omul nu devine nimic [76, p. 176]. Prin „condamnarea” la *Paideia*, ființa umană caută permanent Adevărul, a cărui esență este Libertatea. Însă doar educația îi poate aduce omului libertatea adevărată.

În ultimul timp s-a pierdut din atenție *rolul modelelor culturale* în educație. Deși funcționarea lor scapă controlului rațional, fiind mai mult afectivă și atitudinal-comportamentală, modelul este esențial pentru o educație ce trebuie *să-și regăsească sensul formativ autentic*, adică să fie centrată în același timp *pe valori și pe modele*. Profesorul trebuie să-și recâștige funcția de *model cultural* pe care a deținut-o, el nu poate fi un simplu funcționar, ci un om care *știe că are o vocație și o misiune*. Referitor la profesorii care nu știu acest lucru, afirmă L. Antonesei, vom putea spune, în cel mai bun caz, despre instrucție, dar și aceea viciată, dar nicidecum despre educație [5, p.154]. Pentru a fi un model cultural

veritabil, el trebuie să se identifice cu idealul cultural-educativ al comunității și să trăiască autentic în valorile acestuia. Pentru el valorile re-modernizării chiar trebuie să existe. Dacă el nu este în stare să se identifice în felul acesta ori aceste identificări rămân a fi doar un câștig propriu, atunci e mai bine ca să plece din școală. Ca model cultural, profesorul transmite un mesaj formativ, nu doar informativ, ca un calculator. De fapt, schimbarea de viziune în ceea ce privește educația, centrarea pe valori și modele culturale este în realitate dependentă de schimbările din procesul de formare a formatorilor.

Studii recente din domeniul științelor educației vehiculează idei de tipul *valoare utilitară*, criza actului pedagogic etc. Mediul creat de societatea modernă industrializată, rapiditatea existenței, impusă de această societate, afectează și maniera de a simți și de a acționa, fapt care conduce la deficiențe în înțelegerea culturii. Dar cultura este factorul fundamental al judecății umane, cea mai înaltă valoare a educației din perspectivă umanistă. Cultura fondează o lume, lumea noastră cea de toate zilele, care ar fi incomprehensibilă dacă nu ar fi luminată de instrumentele culturii, ***ea condiționează originalitatea personalității.*** Activitatea de mediere culturală realizată de pedagog permite conferirea unui sens dublu actului pedagogic: cel de accelerare a evoluției personalității și de securizare, de echilibrare a acesteia. Din perspectivă umanistă, judecata este cea mai înaltă valoare a educației și se formează pornind de la cele mai mari modele ale culturii. Dar dacă pedagogul nu încurajează, *nu acordă încredere* celui ce se educă, atunci demersul cultural poate fi sortit eșecului în loc să fie unul al marilor înțelesuri, al iluminărilor și elucidărilor, al compensărilor [Apud 112, p. 29].

În variantă umanistă, educația se construiește în consonanță cu abordarea existențială a personalității, accentuarea subiectivității permițând fiecăruia să-și ia în sarcină

personalitatea în totalitatea și unicitatea ei să se accepte ca sine, fiind conștient că va găsi un punct de vedere original asupra lumii.

În educația postmodernă individualul, originalul nu vin împotriva generalului, ci pentru precizarea și confirmarea lui. Postmodernismul optează pentru un sistem de învățământ deschis, după cum am afirmat deja, și pentru o școală care favorizează *participarea activă a educatului la crearea mesajului, a sensului, a valorii*. Elevul trebuie să se bucure de maximizarea experienței individuale prin cultivarea capacității lui de a comunica, de a se raporta la realitate și de a da credințelor personale finalitatea cea mai potrivită: *înțelegerea sinelui, a culturii, a lumii și judecarea acestora*. Elevul își ia în sarcină propria sa evoluție. Integralitatea, totalitatea ființei elevului, subiectul care se construiește pe sine sunt coordonatele postmodernismului în educație, care a acordat umanismului în educație un pronunțat caracter antropocentrist și insistă pe cultivarea capacității creatoare, pe modelarea competenței judecătorești, stimularea înțelepciunii, de care este atât de mare nevoie în lumea în care subiectul trebuie să trăiască, pe valorizarea comportamentelor explorării. *Cunoașterea* nu mai este privită ca posesiune, ca achiziție, ci ca *înțelegere și implicare în viață*, este o *cunoaștere subiectivă* [Apud 112, p. 34].

Valabilitatea valorii și voința de valoare sunt două puncte de plecare în educație, de aceea demersul umanist se bazează și pe ideea de efort, sacrificiu, de asemenea ca valori educaționale importante. Elevul trebuie să-și trăiască propriile valori, să le actualizeze în existența sa, să se manifeste autentic în evoluția sa, acceptându-se pe sine în acest demers. Construcția progresivă este o măsură a accesului ființei la sine, în dependență de apartenența sa la o lume, la o cultură. În familie copilul este supus unei culturi singulare, unor valori particulare, iar școala realizează condițiile umanizării ființei, ale

găsirii unui loc în cultura oamenilor și conviețuirii cu altul în spațiul public. Școala oferă elevului accesul la universalitate și accesul ființei la propria umanitate. Or, universalitatea este acea capacitate a subiectului de a face legătura dintre sine și cultură prin care învață lucruri despre lume, despre sine, învață să caute soluții la probleme, învață să se înscrie în cultura oamenilor și, totodată, păstrează și ceva pentru sine – un sens sau o valoare.

Faptul că îi instruim pe semenii noștri și că învățăm de la ei este mai important pentru stabilirea umanității noastre decât oricare dintre cunoștințele concrete care se transmit. De la lucruri învățăm efecte de funcționare, iar din relațiile umane *învățăm semnificații*. Viața omului constă în a trăi într-o lume în care lucrurile semnifică ceva. Și dacă realitatea nu depinde de noi, ceea ce semnifică această realitate ține de competența noastră, este problema și opțiunea noastră. Principala materie pe care și-o predau oamenii este *aceea de om*. Și orice pedagogie care ar proveni din altă sursă ne-ar priva de lecția esențială, aceea de a vedea viața și lucrurile cu „ochi omenești”.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Personalitate performantă, centrare pe elev, învățare experiențială, Paideia, „condamnare” la Paideia, crearea de sine, model cultural, originalitatea personalității, voința de valoare

### **IDEI DE REFERINȚĂ**

➤ Demersul umanist al educației implică *voința de valoare*, elevul fiind implicat în trăirea propriilor valori, accentuându-se pe sine în acest demers.

➤ Școala oferă elevului accesul la universalitate și *accesul ființei la propria umanitate*

➤ Orientarea paideică în educație este fundamentală, deoarece omul este obligat *să se împlinescă uman*, să se creeze pe sine.

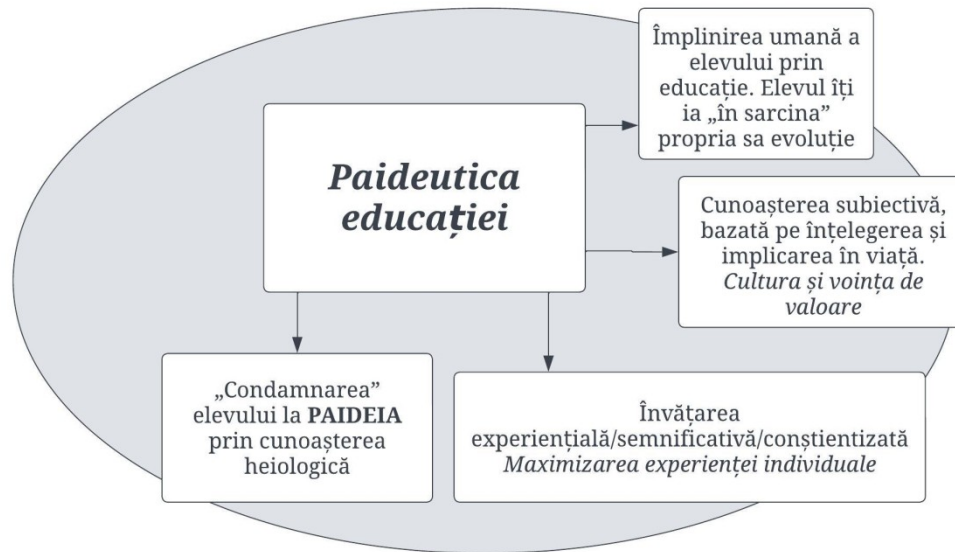
➤ Învățarea în școală trebuie să fie pentru elev o experiență care are înțeles, adică o învățare experiențială semnificativă.



➤ Actualmente crește din ce în ce mai mult rolul **modelelor culturale în educație**, aceasta fiind în căutarea sensului formativ autentic, centrată simultan pe valori și pe modele.

➤ Cultura este cea mai înaltă valoare a educației din perspectivă umanistă, deoarece condiționează *originalitatea personalității*.

Teorigrana 4



### 2.3. Argumente factologice

#### **EXTRAS**

#### **din mesajul Ministrului Educației și Tineretului cu ocazia inaugurării conferințelor pedagogice din august, 2006**

*Stimați colegi!*

Devenind o prioritate națională, educația are misiunea să realizeze procesul de integrare a cetățenilor într-un sistem viabil de instruire, formare inițială și continuă ce trebuie, în mod obligatoriu, să corespundă principiilor edificării unei societăți democratice, care să aibă ca oportunitate promovarea idealurilor naționale de consolidare a statalității și suveranității Republicii Moldova, de integrare, cu aceste valori, în comunitatea țărilor europene, în spațiul educațional, unde, prioritar, este omul cu valorile general acceptate de către umanitate.

Învățământul din Republica Moldova parcurge o perioadă de reforme complexe, menite să sporească eficiența sistemului și să imprime trăsături calitative noi, vizând funcționarea cadrului legislativ-normativ al domeniului, motivarea intrinsecă a resurselor umane calificate, promovarea experiențelor de valoare, modernizarea instrumentarului metodico-didactic și revitalizarea bazei tehnico-materiale - toate acestea constituind dominante prioritare în activitatea Ministerului Educației și Tineretului.

O condiție de reușită a reformelor educaționale este necesitatea stabilirii unui dialog continuu cu întreaga societate civilă. Angajarea acesteia în procesul de discuție, dezbateri a subiectelor de inițiativă menite să amplifice interesul în promovarea ideilor de ECHITATE, CALITATE, BUNĂSTARE și EFICIENȚĂ în învățământ a devenit, la ora actuală, un imperativ similar cu esența verbelor „*a fi*” pentru „*a edifica*” și „*a promova*” cu insistență profesionistă un învățământ atractiv.

În contextul noilor mutații de viziune, gândire și comportament profesional, pe lângă tradiționala și mereu înnoitoarea intenție de a cultiva elevilor dragostea de carte, preferința pentru extinderea orizontului lor cultural-estetic, profesorul mai are o misiune de primă importanță, aceea de a educa tânără generație în spiritul unui civism sănătos, axat pe cetățeanul în formare, în raport cu sentimentul demnității de om, al dragostei de țară, pornind de la interesele și idealurile Republicii Moldova.

### *Stimați profesori!*

Conferințele pedagogice actuale inaugurează un nou an școlar, 2006-2007, pe dimensiunea căruia se va produce evenimentul de anvergură ce va condiționa eficientizarea mecanismului de funcționare ritmică și cu randamentul necesar a sistemului educațional din țară: discutarea și aprobarea în Parlamentul Republicii Moldova a Legilor în domeniul învățământului. Aceasta va permite deschiderea de noi perspective în realizarea problemelor existente, dar și în edificarea unui nou statut social și moral al cadrului didactic.

Iată de ce, în preajma noului an școlar, ce bate insistent la ușa preocupărilor noastre, doresc să exprim, în numele Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova, urări de succes tuturor cadrelor didactice și de conducere din instituțiile de învățământ în activitatea nobilă de formare a personalităților, de creștere, devenire a lor în consens cu valorile naționale și universale.

Dacă, pe drept cuvânt, școlile sunt atelierele în care se face Lumina, Dumneavoastră, cu siguranță, stimați colegi, sunteți generatorii acestei lumini spirituale în veșnică izvorâre de BINE, FRUMOS, ADEVĂR spre împlinirea omului și realizarea lui valorică în viață.

Doresc tuturor start reușit anului școlar 2006-2007 și succese în realizarea performanțelor ce Vă identifică în plan uman și profesional cu LUMINA SALVATOARE.

## **EXTRAS**

din mesajul Ministrului Educației și Tineretului  
cu prilejul inaugurării noului an de studii 2006-2007

### **Dragi elevi, studenți și profesori,**

Sărbătoarea de 1 septembrie - **ZIUA CUNOȘTINTELOR** - este, pentru toată populația școlară din țara noastră, un prilej de a reconsidera importanța cărții în destinul umanității, valoarea formativă a cunoștințelor pentru evoluția omenirii și impactul modelului comportamental, vizionar al profesorului la educarea și formarea profesională a generațiilor. Parcurgem cu toții o dimensiune importantă din istoria contemporană a statului nostru Republica Moldova, în care învățământul, educația în ansamblu este componenta ce realizează, în mod direct, edificarea viitorului țării prin orientarea, formarea axiologică a cetățeanului de azi și de mâine, apt să înțeleagă și să dea apreciere tuturor proceselor sociale ce trebuie să conducă, inevitabil, la sporirea calității vieții. Acest cetățean trebuie să distingă adevărul de minciună, punându-se în serviciul promovării principiilor morale; să-si formeze un elevat stil de viață, un comportament adecvat pentru omul secolului XXI și, firește, să-și dezvolte continuu orizontul cultural, care să-i pună în lumină virtuțile etice ale personalității și abilitățile de integrare în societate.

Dincolo de semnificațiile inițiatice ale primei zile de școală, de studii, anul școlar și universitar 2006-2007 va aduce, cred, pentru toți elevii, studenții și cadrele didactice, un surplus de energie creatoare, o intensificare a dorințelor de sondare a esențelor omului, naturii, cosmosului în raport cu intenția de manifestare a propriului eu, printr-o documentare pertinentă și convingătoare.

În acest scop, conducerea de vârf a țării, Guvernul, în colaborare cu sindicatele și patronatul, au realizat acțiuni concrete de

eficientizare a procesului educațional, de consolidare a bazei tehnico-materiale și de creare a unui cadru competitiv adecvat unui învățământ modern.

Or, astăzi este imperios necesar să valorificăm potențialul uman și material din domeniul învățământului, care să lucreze în favoarea dezvoltării pozitive a sistemului, ca să ajungem, înaintemergătorii tuturor domeniilor vieții sociale, în comunitatea educațională europeană. Cu prilejul SĂRBĂTORII DE ÎNCEPUT al noului an de învățământ, doresc să adresez, în numele Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova, felicitări și urări de succes tuturor elevilor, liceenilor și studenților, iar cadrelor didactice, universitare și manageriale - sănătate întru realizarea intențiilor personale, elan și persuasiune întru motivarea valorică a activității prestatoare de servicii inestimabile: EDIFICAREA SPIRITUALĂ A SOCIETĂȚII.

#### **EXTRAS**

**din cuvântul de salut al Ministrului Educației și Tineretului, adresat elevilor, studenților și profesorilor cu ocazia Zilei Cunoștințelor, 2007-2008**

*Dragi elevi și studenți!*

Pentru oricine a pășit cândva, oricât de demult, pragul școlii, ziua de 1 septembrie se asociază cu un clinchet de clopoțel, cu râulețe de flori ce curg grăbit spre porțile larg deschise ale școlilor, cu sclipirea geamurilor, mirosul de var și vopsea al sălilor de clasă. Pe oriunde ne-ar purta calea sau potecile vacanței mari, către 1 septembrie ele, negreșit, ne readuc la școală - Templul Cunoașterii, de unde atâtea zboruri spre culmi își au începutul.

Pentru fiecare elev sau student, 1 septembrie marchează un nou

început de drum, o nouă treaptă în urcușul spre Adevăr și Frumos, Bine și Sacru. Și acest început se vrea a fi un eveniment deosebit, o deschidere inedită întru dobândire de cunoștințe, competențe și atitudini.

Ținând cont de faptul că, existențial, omul se formează, se exprimă și se realizează în diferite medii, dintre care familia este și rămâne să fie nucleul social permanent, constant și durabil în timp, anul școlar 2007-2008 își va lua startul cu prima oră care va avea genericul: **O familie armonioasă - o societate sănătoasă și prosperă.** Astfel, ne propunem, pe parcursul unui an educațional complet, să promovăm o imagine pozitivă a familiei ca instituție socială, prin conștientizarea reciprocității între durabilitatea familiei și nivelul de dezvoltare a societății.

Un alt însemn al noului an școlar îl constituie ideea de transformare a instituțiilor de învățământ în temple spirituale axate pe promovarea ideii de calitate a studiilor, conform Programului de modernizare a sistemului educațional în Republica Moldova.

În acest sens, este foarte importantă coparticiparea Dumneavoastră - elevi, studenți, părinți, profesori - la realizarea demersului de calitate a educației.

Dragi elevi și studenți, cuceriți cu îndrăzneală culmile cunoașterii, acumulați lumina înțelepciunii, perseverați în promovarea valorilor naționale și general-umane.

### ***Stimați profesori!***

În numele Ministerului Educației și Tineretului, Vă adresez urări de sănătate și prosperitate, ani de viață rodnică, ani frumoși în performanțe.

Doresc tuturor celor care slujesc învățământului un an de studii laborioase, putere de muncă și un simț de responsabilitate pe măsura cerințelor actuale întru binele țării și prosperarea fiecăruia dintre noi.

## Capitolul III. VIZIUNEA PRAGMATICĂ A EDUCAȚIEI

### 3.1. Perspectivitatea acțională în învățământ

Se știe că realitatea care ne înconjoară depinde, în mare măsură, de perspectiva de observare a ei, observarea fiind desfășurată dintr-un anumit punct de vedere, care depinde de un șir de factori. Perspectivitatea poate fi definită ca un obiectiv educațional fundamental al pedagogiei: ca învățare socială, ca învățare transdisciplinară, ca învățare transversală, ca învățare acțională.

Sistemele actuale ale formării se bazează pe două dimensiuni distincte:

- *dimensiunea acțională*, care se fundamentează pe ideile operaționale ale învățării ca sistem procesual-uristic (creativitatea), procesual-operațional (dezvoltarea), praxiologic (prin obiective), tehnologic (procesarea informativă).
- *dimensiunea interacțională* vizează structurarea situațiilor de învățare, a experiențelor de învățare în interacțiunea învățare-mediul (Apud 74, p.143].

Se trece de la didactica transmiterii și comunicării la așa-zisele pedagogii active, participative, care pun acțiunea, nu cuvintele la baza construirii *cunoașterii individuale*; actul învățării trece înaintea celui al predării, elevul se situează în centrul procesului de învățământ, unde activitatea lui - învățarea - este privilegiată în raport cu prestația profesorului. Învățarea prin acțiune vine din psihopedagogiile cognitive (J.Piaget), care au condus la mai multe modele didactice de *factură acțională*: *acționiste, activiste, practice, euristice, procesuale, operaționale, integrativ-teoretice și practice* etc. Și toate acestea cu scopul obținerii unei eficiențe maxime a performanței cât mai înalte - ***paradigma performanței***, a pregătirii elevilor în concordanță cu cerințele unui mediu social-tehnic și industrial. Se caută a se face activ elevul, oferindu-i a priori un decupaj de cunoștințe care



modelează construcția cunoașterii sale atât din afara lui, cât și din interior, din propria inițiativă. În special, acest lucru se observă în cadrul sistemelor acționale, procesuale, fondate pe teoriile cognitivă, interacționistă și constructivistă. La baza învățării se pune interacțiunea elevului cu mediul înconjurător. Orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului și constructivismului, specifice învățării active. În acest caz, concepția despre învățare este aceea a unui *proces de apropiere personală a cunoștințelor*. Elevul care învață este elevul care își aproprie prin el însuși cunoștințele, învățământul constituind astfel o punere în situație de învățare a elevilor. Pornindu-se de la ideea că știința însăși este un proces, înainte de a fi un produs, *ea trebuie învățată și predată, în primul rând, ca proces și ca metodă*, prin efortul propriu, prin experimente sau trăiri proprii, organizate și gestionate de elevi. Faptul că se pledează în favoarea *cunoașterii cucerite*, în locul cunoașterii căpătate, introduce ideea de plasare a elevului într-o situație de *a face ucenicia descoperiri științei*, adică să învețe să pună întrebări, să identifice problemele, să enunțe ipoteze, să imagineze strategii, să culegă și să interpreteze date etc.

De asemenea, trebuie să subliniem și faptul că învățarea este întotdeauna contextuală, deoarece învățarea și mediul constituie un tot indisolubil, iar *interacțiunea învățare - mediu* este concepută ca un proces care duce la *interstructurarea cunoașterii*. Aceasta este o restructurare în două faze: de asimilare de structuri cognitive și operative sub influența stimulilor ce vin din mediu și de acomodare, de adaptare a structurilor la solicitările mediului. Procesul de învățământ se transformă într-un flux continuu de situații de instruire, iar teoria instruirii devine un studiu științific al organizării situațiilor de învățare [112, p. 159].

Din punctul de vedere al modelului interactiv, într-o definiție lapidară, învățarea este o schimbare de comportament al elevului ca urmare a trăirii unei experiențe proprii. Procesul de

învățământ vine să provoace schimbarea prin poziționarea elevului într-o situație de viață cu conotații educaționale accentuate. Prin urmare, menirea procesului de învățământ este de a angaja elevul în trăirea unor experiențe de învățare noi și impune o dualitate analitică: forțe care înlesnesc, provoacă schimbarea și forțe aflate în dezvoltare, care suportă schimbarea.

Educația este o formă de acțiune umană efectivă, care este structurată în felul următor:

***Praxisul = agentul+ obiectul acțiunii.+ situația + realizarea.***

Altfel spus, educația este o desfășurare practică sau praxisul, ea rezultă din interacțiunea unui subiect cu alt subiect, într-un context organizat, obținându-se rezultate. Anticiparea rezultatelor conferă caracter conștient acestei acțiuni și orientează organizarea și desfășurarea acțiunilor prin care rezultatele pot fi produse. Educația este o acțiune conștientă specific umană prin faptul că are un motiv voluntar, intenția de a induce o modificare la nivelul sistemului de personalitate a celui educat și urmărește un scop bine definit, adică precizează conținutul sporului de cunoaștere teoretică și practică a eficienței acționale și modificarea atitudinală ce urmează a fi indusă. Partenerii acțiunii educative co /participă la realizarea scopului pe măsura capacităților proprii de conștientizare și înțelegere a finalităților urmărite.

Teoria holistică a educației este elaborată de R.Titone și are la bază o concepție umanistă proprie a învățării, ce poate fi numită ca o ***hermeneutică holodinamică***, care sintetizează rezultatele cercetărilor genetice și psihologice ale școlii de la Geneva și teoria ierarhică a învățării a lui R.Gagne și vizează destinul sociouman al individului prin socializarea lui activă și asumarea responsabilităților pentru acțiunea pusă în curs. De asemenea, orientarea este spre formarea unei viziuni asupra lumii ca un tot unitar, ca o comunitate, în care starea unuia depinde de starea celorlalți. Acest tip de educație nu este doar un ideal, ci una din variantele posibile de pregătire a elevilor pentru viață în

condițiile actuale. Ea este o completare obiectivă și necesară a oricărei perspective în educație.

Educația holistică se orientează la:

- actualizarea omului, a drepturilor sale, libertății, a normelor interrelațiilor în societate;
- crearea unui sistem eficient al educației permanente ca o condiție de utilizare valoroasă a potențialului uman;
- învățarea integrată, bazată pe problemele principale ale supraviețuirii omului și dezvoltarea civilizației ca totalitate a culturilor;
- *industrializarea* școlilor, adică crearea școlilor cu un număr mare de elevi, în caz contrar se consideră nerentabile;
- elaborarea unor *modele noi ale pedagogului și elevului*;
- promovarea interdisciplinarității, transdisciplinarității, pluridisciplinarității;
- învățarea regulilor vieții, nu doar ale științei, oferind libertate intelectuală;
- predarea în școală în baza unei *tehnologii epistemice*;
- Învățarea manifestării de sine prin intermediul fiecărei discipline școlare;
- corelarea cunoașterii științifice cu o cunoaștere existențială;
- Participarea elevului la procesualizarea valorii umane în propria persoană;
- promovarea universalităților ca bază a învățării;
- Formarea competențelor universale.

Principiile educației globale sunt următoarele:

- orientarea spre dezvoltarea personalității elevului;
- caracterul neîntrerupt (educația permanentă);
- activizarea procesului de cunoaștere;
- caracterul integrator: entitățile sunt integrate într-o rețea de ramificații și orice testare a unei singure entități este și o testare a întregii rețele;
- caracterul veridic (veridicitatea în utilizare);
- coerența organizării.

*In mediul rural* tendința actuală este aceea de a reduce afluxul de elevi spre treptele de învățământ postobligator. La originea acestei tendințe se află cauze economice și sociale cu caracter general, dar

și cauze care țin de funcționarea sistemului de învățământ. Una din explicațiile acestui fenomen este faptul că elevii, pentru a trece în altă treaptă de învățământ, trebuie să schimbe locul de trai, fapt ce implică cheltuieli suplimentare, pe care familiile din mediul rural nu pot, de multe ori, să le susțină. Plus la aceasta, alt factor este și calitatea slabă a procesului de învățământ. De asemenea, se adaugă și situația că eventualele beneficii ale absolvirii liceului sau facultății nu se manifestă prin revenirea în mediul rural. Însă dezvoltarea învățământului în mediul rural este o șansă majoră în dezvoltarea generală a învățământului. În acest sens, resursele educaționale au ca atribute de bază condiția de *eficientă*, *de raționalitate* și *de utilitate*. Condiția de eficiență presupune calitatea de a produce rezultate sporite cu aceleași resurse sau cu resurse mai puține, raționalitatea este o caracteristică sau o calitate de a încorpora în procesualitatea realizării criteriile de eficiență impuse de satisfacerea cât mai bună a unor nevoi crescânde cu resurse limitate sau convertirea criteriilor de eficiență în principii de organizare a activității. Raționalitatea este expresia caracterului necesar al activității și este dependentă de „cantitatea” de știință și de experiență încorporată în structura și desfășurarea activității. De asemenea, raționalitatea consemnează funcțiile structurilor educaționale și o calitate a mentalului și acțiunii subiecților, implicând înțelegerea, asumarea, transpunerea în comportamente adecvate a cerințelor obiective ce decurg din condiția de raționalitate.

## NOȚIUNI DE REFERINȚĂ

Paradigma performanței, apropiere a cunoștințelor, cunoaștere „cucerită”, descoperirea științei, interstructurarea cunoașterii, a provoca /a suporta schimbarea, praxis, educația holistică, tehnologie epistemică, resurse educaționale.

## IDEI DE REFERINȚA

- *Pedagogia activă* pune **acțiunea** la baza construirii cunoașterii individuale, având ca reper învățarea prin interacțiunea elevului cu mediul înconjurător.
- În educație se promovează ideea că știința este un proces, înainte de a fi un produs și de aceea ea trebuie *învățată în proces*, prin efort propriu
- Educația este o acțiune conștientă, având un motiv voluntar și urmărind o modificare a personalității printr-un *efort de cunoaștere teoretică și acțiune practică*
- **Educația holistică** nu este doar un ideal, ci o variantă de pregătire a elevilor pentru viața actuală, fiind și o completare obiectivă a oricărei perspective în educație.

### 3.2. Emergența pragmaticii

Utilizarea termenului de pragmatică se afirmă tot mai activ în literatura pedagogică, astfel încât apare oportunitatea de a aborda pragmatica educațională din perspectiva noilor orientări în spațiul educațional actual. Deși istoria pragmaticii este redusă în timp, aproximativ 30-35 de ani, ea își are originea în studiul filosofic al limbajului, ca treptat să se extindă asupra diverselor științe care vizează activitatea umană. Pragmatica ca atare nu răstoarnă studiile fundamentale despre educație, ci ridică niște întrebări care au repercusiuni adânci în ansamblul educației. Inițiatorul pragmatismului, Ch. Peirce, a legat ***cunoașterea de acțiune***, acesta fiind meritul său esențial, însă a limitat acțiunile doar la acțiuni instrumentale, monologice. J.Habermas dezvoltă această idee și propune un pragmatism nou, raportat nu la nivelul individului, ci al speciei, care apare ca subiect al acțiunilor și desfășoară atâtea acțiuni câte sunt necesare pentru emanciparea ei [93, p.144].

Această teorie este în curs de dezvoltare, fiind un salt spectaculos în științele educației, derivată direct din pragmatică, ca disciplină lingvistico-semiotică. *Pragma* din greacă înseamnă *acțiune folositoare*. De aici a derivat denumirea curentului filosofic american al pragmatismului, avându-i ca teoreticieni pe J.Dewey și W. James. Această mentalitate a cucerit Europa și chiar lumea întreagă și pragmatismul devine o formulă de succes în supraviețuirea în această lume. Pentru pragmatism este specifică *precizia, claritatea, rigoarea, persuasiunea și imperativitatea*, care se axează pe o activitate de dirijare optimă a proceselor de învățare. Proiectarea rațională este definitivă în teoria pragmatică a instruirii. Caracterul precis și rigoarea acțiunilor educaționale nu exclud, ci implică activ caracterul afectiv, plăcut al activității prin efortul de a analiza, de a gândi pedagogic lucrurile.

În felul acesta, se fac evidente câteva teze fundamentale

ale pragmatici, care din studiul limbajului au fost transferate în studiul educației: (a) *teza ascriptivistă* asupra acțiunii educative, după care aceste acțiuni sunt acte de formare a personalității elevului; (b) *teza autoreferinței*, după care sensul unei acțiuni educaționale este imaginea realizării sale, care indică faptul că a înțelege acțiunea formativă înseamnă a înțelege rațiunile existenței sale. Prin urmare, *pragmatica se ocupă de relația dintre semnificațiile educației și beneficiarii ei*.

Sarcina principală a pragmaticii este de a interpreta actul educațional pornind de la raportarea lui la acțiunea elevului. Aceasta implică atribuirea diferitor referenți subiecților educației din perspectiva raportării la realitatea care îi înconjoară. Una din contribuțiile importante ale teoriei pragmaticii în educație este înțelegerea fenomenelor pedagogice din perspectiva ideii că comportamentul elevului în actul educațional este dirijat de reguli și principii universale de natură rațional-acționară.

Elevul trebuie să aibă formată competența, dar să nu devină robul ei, ci să aibă mintea mereu trează, vie, în căutare. Și încă ceva. Preocuparea permanentă a educației trebuie să fie într-adevăr mintea elevului, deoarece, de exemplu, sămânța unui stejar nu poate nicicând să devină un molid. Prin urmare, neștiind ce sămânță am în față, eu, ca pedagog, vreau să cresc un molid, un frasin, un stejar. Dar cum? Neștiind *starea minții elevului*, nu mă pot preocupa *de ceea ce ar trebui să fie*. Oare cunoaște elevul modul în care lucrează gândirea lui? El trebuie să înțeleagă gândirea proprie, să cerceteze fiecare gând, să nu-l lase să fugă fără a-l fi înțeles pe deplin.

J.Dewey, ca pedagog pragmatist, pledează pentru reinterpretarea permanentă a propriilor experiențe cu ajutorul ideilor eficiente pe termen lung și reconstrucția prudentă a propriei realități. El renunță la fixarea regulilor definitive și susține *supravegherea permanentă a direcției gândirii și acțiunii umane*. Cercetătorul preferă o *logică a devenirii* în schimbul celei a ființării, în care nu sunt importante scopurile și finalitățile sau adevărurile definitive, ci

*mișcările de căutare activă*, reversibilă. Pedagogia nu trebuie să transmită adevăruri, ci să descopere potențele. Punctul de referință îl constituie realitatea cotidiană, care este observată din unghiuri diferite pentru a oferi diferite căi de acces la ea. Meritele constructivismului constă în distanțarea față de modurile de gândire înrădăcinate și în descoperirea stărilor omenești. Constructivismul vine să confirme ceea ce ni se întâmplă în cotidian și anume faptul că universul nostru este format din constructe.

*Emergenta cunoașterii*, ca un concept al pragmatismului, nu stimulează în primul rând o creștere a volumului de cunoștințe, ci, mai ales, o diferențiere a schemelor cognitive. Cu cât elevii se ocupă mai mult de o anumită temă, cu atât mai mult ei pătrund în tema respectivă și cu atât mai mult sunt înțelese contextele mai complexe. Această asimilare este legată de atribuirea sensurilor și semnificațiilor. Anume formarea acestor rețele conceptuale, informaționale și comportamentale înseamnă în același timp dezvoltarea competenței cognitive. În acest sens, putem vorbi și despre conceptul de *cunoaștere provizorie*. Ființa umană trece de la statutul de neștiutor la cel de expert prin diferite stadii de creștere a complexității. De exemplu, cine se ocupă de calculatoare are mai întâi în minte modele și explicațiile simpliste despre hardware și software, care nu sunt greșite, dar temporare. Această cunoaștere este extinsă și diferențiată pas cu pas, iar etapele intermediare sunt numite *cunoaștere provizorie*. În general, această cunoaștere rămâne provizorie, conține greșeli și este revizuită în permanență prin cercetare științifică.

Una din întrebările centrale ale pragmaticii constructiviste este cum pot învăța unii de la alții profesorii și participanții la învățare, cu toate că ceea ce se petrece în mințile lor este doar condiționat comunicabil. Răspunsul este: prin stabilirea de simbioze structurale între sistem și lume. De exemplu, florile și albina se află într-o simbioză structurală: nu doar albina s-a adaptat florii, ci și floarea depinde de albină. Simbioza structurală este vitală pentru ambele și ele se dezvoltă împreună, au o evoluție comună



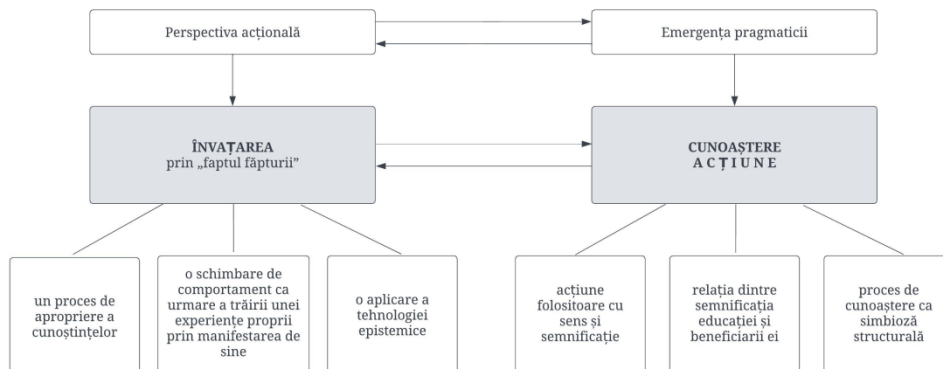
[130, p. 119]. Cunoașterea este deci o realizare constructivistă, care fabrică lumi viabile în care sunt posibile acțiuni eficiente. Co-evoluția este șansa de a ne dezvolta într-o comunitate a înțelegerii și acordului cu ceilalți. Premisele esențiale ale acestei simbioze structurale este, în primul rând, *limbajul comun*, în ciuda riscurilor neînțelegerilor și, în al doilea rând, dispoziția și capacitatea partenerilor de a adopta, cel puțin temporar, o *perspectivă de observare comună*.

### IDEI DE REFERINȚA

În teoria pragmatică a învățării este definitorie proiectarea și **acțiunea rațională**, pentru care sunt specifice precizia, rigoarea, imperativitatea.

- Pragmatica se ocupă de **relația** dintre semnificațiile educației și beneficiarii ei.
- Ideea de bază a pragmaticii educaționale este următoarea: a învăța pe măsură ce „făptuiesc”, deoarece acest lucru nu plictisește. învățarea este făptuirea.
- Pragmatica implică **supravegherea** permanentă a direcției gândirii și acțiunii elevului.
- Prin pragmatică **cunoașterea devine emergentă**, prin atribuire de sensuri și semnificații elevul trece de la statutul de neștiutor la cel de expert prin diferite stadii de creștere a complexității.

Teorigrama 5



### **3.3. Argumente factologice**

#### **EXTRAS**

#### **din Raportul cu privire la activitatea Ministerului Educației și Tineretului în anul 2007**

Pe parcursul anului 2007 Agenția de Evaluare și Examinare a realizat mai multe activități de importanță majoră, însă cele mai relevante, care s-au soldat cu succese apreciabile, pot fi considerate:

a) elaborarea, actualizarea, completarea și mediatizarea în republică a Regulamentelor de organizare și desfășurare a examenelor de bacalaureat, de absolvire a școlii medii de cultură generală, a Regulamentului privind securitatea testelor și Metodologiei de organizare și desfășurare a examenelor la toate treptele de școlaritate;

b) asigurarea unui maxim de obiectivitate în procesul de organizare și desfășurare a examenelor și asigurare a credibilității rezultatelor prin modul unitar de corectare și notare a lucrărilor;

c) asigurarea caracterului extern al examenului prin organizarea centrelor neutre de examen și a comisiilor externe de evaluare și administrare a examenului;

d) tipărirea și eliberarea centralizată a diplomelor de bacalaureat.

În anul de referință, ministerul, prin intermediul Agenției de Evaluare și Examinare, a asigurat:

a) elaborarea și editarea programelor de examene la disciplinele de examene atât în limbile română, rusă, pentru toate profilurile, cât și în limbile minorităților naționale (găgăuză, ucraineană, bulgară) și corelarea lor, la nivel de structură și conținut;

b) elaborarea și coordonarea activității a 64 de grupuri de lucru pentru 64 de examene distincte;

c) elaborarea a circa 180 de variante de teste pentru elevii celor 4 trepte de școlaritate în baza matricei de specificații,

pentru simularea și examenul real, a baremelor de corectare;

d) organizarea simulării examenelor pe întreaga populație școlară;

e) acumularea datelor și analiza statistică, în vederea perfecționării itemilor;

f) completarea bazei de date pentru sesiunea 2007 și pentru sesiunea 2008;

g) efectuarea pretestării tuturor candidaților la bacalaureat;

h) analiza și sistematizarea rezultatelor examenelor de absolvire pentru fiecare treaptă de școlaritate (în sesiunea 2007 au participat 33194 candidați la examenul de BAC, 13343 candidați la examenul de absolvire a școlii medii de cultură generală, 53734 - la examenul de absolvire a treptei gimnaziale și 43192 absolvenți ai școlii primare);

i) organizarea seminarelor de instruire a colaboratorilor DGRÎTS, responsabili de ariile curriculare și a membrilor Comisiei republicane de verificare;

j) instruirea tuturor cadrelor didactice implicate în organizarea și desfășurarea examenelor;

k) participarea la testarea internațională TIMSS și PISA;

l) elaborarea sistemului intern de dezvoltare profesională a AEE (s-a organizat: un seminar instructiv de 40 de ore în august 2007, coordonat de către Timothy Habick, președintele Centrului de Evaluare din Canada - 8 persoane; o misiune de cunoaștere a practicii internaționale de evaluare la Vilnius, Lituania - 4 persoane).

Implementarea softurilor educaționale se realizează conform Planului de activitate al ministerului de către Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației și direcțiile municipale / raionale învățământ, tineret și sport. Pentru a asigura eficiența procesului de implementare, inițial a fost lansat un proiect-pilot. Pe parcursul anului 2007 au fost realizate 3 etape de extindere a

implementării soft-urilor educaționale.

Etapa a treia a procesului de implementare a demarat pe data de 1 septembrie 2007, numărul instituțiilor de învățământ care utilizează platforme de soft educațional fiind de 53, iar până la sfârșitul anului curent numărul instituțiilor urmează să fie extins până la 64. In perioada septembrie - octombrie 2007, a fost efectuată instruirea profesorilor din instituțiile incluse în proiect, instalarea echipamentelor și a platformelor de soft educațional, realizate lecțiile de testare în instituții.

În baza rezultatelor implementării s-a constat:

- creșterea potențialului profesorilor și sporirea interesului elevilor față de procesul educațional în urma utilizării platformelor și a soft-urilor educaționale;
- sporirea obiectivității evaluărilor, realizate cu ajutorul sistemelor de testare încorporate în platforma educațională;
  - creșterea nivelului de dotare a instituțiilor de învățământ cu tehnică de calcul;
- necesitatea instruirii și perfecționării continue a cadrelor didactice în domeniul utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație;
- reorganizarea și optimizarea procesului educațional pentru adaptarea lui la cerințele societății informaționale prin utilizarea resurselor TIC;
- modernizarea infrastructurii instituțiilor de învățământ conform cerințelor impuse de aplicarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- necesitatea desemnării în cadrul fiecărei instituții de învățământ a unei persoane, responsabile de implementarea TIC;
- organizarea asistenței informaționale pentru soluționarea operativă a problemelor curente de funcționare a laboratorului TIC;
- apariția profesorilor, care au devenit „promotori” ai tehnologiilor informaționale și comunicaționale în instituțiile de învățământ în care activează;
- creșterea nivelului de creativitate a elevilor;

- sporirea interesului elevilor față de tehnologiile informaționale și comunicaționale moderne;
- extinderea numărului și creșterea calității didactice a surselor de informare, destinate elevilor și profesorilor.

Întrucât implementarea soft-urilor educaționale este un proces de durată, care necesită soluționarea mai multor probleme de ordin organizatoric, financiar și logistic, ministerul preconizează perfecționarea cadrului normativ și a celui instituțional, monitorizarea permanentă a nivelului de aplicare a tehnologiilor respective în educație și extinderea procesului de perfecționare a cadrelor didactice și a celor manageriale. În anul 2008 se preconizează extinderea implementării platformelor educaționale încă în circa 160 de instituții preuniversitare.

### **EXTRAS**

#### **din Nota informativă cu privire la implementarea Proiectului „Educația de calitate în Moldova”, 7 august 2006**

Obiectivul de bază al Proiectului constă în sporirea accesului la învățământul de calitate pentru copiii din familiile sărace, în particular, în mediul rural; eficientizarea utilizării resurselor și fortificarea capacității sistemului de planificare și managementul prestării serviciilor educaționale. De menționat, că acest Proiect a devenit rodul negocierilor cu Banca Mondială efectuate în anul 2005 atât la Chișinău, cât și la Washington. Inițial condițiile propuse de BM stipulau, că din suma creditului (10 mln USD) oferit Republicii Moldova în scopul sporirii calității studiilor în instituțiile preuniversitare din mediul rural, pentru procurări materialelor didactice și echipamentul vor fi alocate 58%, restul banilor au fost preconizate pentru traininguri, consultări etc. Discuții ale grupului de lucru al METS, sub conducerea ministrului cu reprezentanții BM, s-au

finisat cu semnarea la Washington în luna decembrie 2005 a acordului, prin care s-a stipulat că pentru procurările din suma alocată vor fi preconizate 83%, iar restul banilor – pentru traininguri, instruiți și achitarea consultărilor. În primăvară 2006 a fost anunțat concurs internațional pentru furnizorii ai materialelor didactice și echipamentul școlar. Totodată, cu scopul sporirii transparenței în realizarea Proiectului, în toate gimnaziile și liceele din mediul rural, METS a expediat scrisorile-demersuri cu solicitare de a prezenta lista materialelor didactice necesare (laboratoare de chimie, fizică, biologie, sală pentru educația fizică etc.) în baza cărora să fie completată comanda internațională. Spre finele anului 2006 toate solicitările au fost recepționate și în baza lor a fost întocmită oferta către furnizorul internațional. Către începutul noului an de studii 2007-2008 toate instituțiile preșcolare din mediul rural al țării au primit echipament și materiale didactice conform cerințelor înaintate.

În perioada de derulare a Proiectului au fost realizate următoarele activități: crearea Consiliului Național pentru Curriculum, elaborarea și editarea a 17 ghiduri curriculare la disciplinele din ciclul liceal și Cadrul de referință al Curriculumului Național. În perioada lunii iunie 2006 s-au desfășurat seminare de instruire pentru directorii de liceu în 10 centre de formare. Liceele din mediul rural au prezentat 252 proiecte pentru concursul Grant-urilor de Calitate. Au câștigat la prima etapă 131 licee.

În luna aprilie 2007 a fost organizat trainingul de familiarizare a profesorilor de liceu cu noile curricula disciplinare, la care au participat 92 formatori naționali, 976 de formatori locali și 8 mii cadre didactice. Tot în această perioadă au fost elaborate și editate Standardele de formare profesională și distribuite în toate instituțiile de învățământ preuniversitar, în centrele de formare din republică și în universitățile pedagogice.

## Capitolul IV. TEORIA COGNITIV-CONSTRUCTIVISTĂ ÎN EDUCAȚIE

### 4.1. Abordarea cognitivista în recuperarea reflexivității elevilor

Este general cunoscut faptul că omul trăiește cu această genială constrângere: nu poate să nu învețe. Interacțiunea cu mediul creează o experiență de învățare continuă al cărei rezultat omul îl folosește la dezvoltarea sa. Învățarea implică a descoperi noi modalități *de a face lucruri pe care le poți face deja*.

Elevul, aflându-se în școală, nu poate rămâne, din punct de vedere al cunoașterii, doar *ceea ce este*. El vrea și poate să fie altceva, să ființeze ca un stăpânitor al lumii, iar calea cea mai bună în acest sens este de *a ști*. Elevul are această trebuință de a ști și anume ea este mobilul acumulărilor lui cognitive.

Educația actuală se bazează, implicit, pe teoria cunoașterii lui J.Habermas, care este formulată înăuntrul „pragmatismului transcendențial” și are ca nucleu *teoria intereselor de cunoaștere*, în accepția căreia interesele de cunoaștere constituie premisa tacită, dar inevitabilă, a oricărei cunoașteri. Ele alcătuiesc adevăratul prealabil al cunoașterii. În felul acesta, Habermas depășește aparența obiectivistă a cunoașterii, punând în lumină existența unor interese mai profunde decât interesul pentru adevăr, legate de acțiunile prin care omul își reproduce existența [Apud 3, p.136]. J. Habermas a preluat ideea pragmatică și a prelucrat-o, afirmând că dimensiunea în care se formează dependența cunoașterii de acțiune nu aparține nici domeniului faptelor, nici domeniului teoriilor, ea se află dincolo de acest dualism, ea este transcendențială. Există cadre, afirmă cercetătorul, în care realitatea este obiectiv cognoscibilă la nivelul unor interese conducătoare de cunoaștere. Temeiul cunoașterii se află în afara ei, în acțiunile inevitabile prin care omul își reproduce existența. Această aserțiune este valabilă pentru toate categoriile de cunoștințe ce se



dobândesc. Aceste interese pot fi: interes tehnic, interes practic, interes emancipator etc. De asemenea, în raport cu teoria intereselor de cunoaștere și în educație are loc *recuperarea reflexivității*, care înseamnă renunțarea la reducerea teoriei cunoașterii doar la teoria științei. Rațiunea presupune o voință de promovare a reflecției în procesele vieții și ale educației.

În ultimul timp tot mai insistent se vorbește despre *nevoia nevoii de cunoaștere*, adică nevoia stimulării și formării trebuințelor de cunoaștere și a motivațiilor cognitive, a obișnuinței de a citi, de a se informa și de a analiza critic informația cu care vine în contact. Datorită faptului că procesul de învățământ este în mare parte un proces de educație cognitivă, dar și datorită importanței pe care componenta cognitivă o are în orice activitate umană, nevoile de educație intelectuală reprezintă cea mai extinsă categorie de nevoi [144, p. 71]. Fiind legată direct de conținutul învățământului, educația cognitivă nu este numai de ordin subiectiv, privind structura cognitivă a personalității celui care învață, dar și cerințe de ordin obiectiv, privind integrarea lui școlară și socio-profesională.

Modelul centrat pe abordarea cognitivă a cunoștințelor, după cum constată F.Voiculescu, oferă o soluție complementară care relevă *ce* și *cum* trebuie să se învețe sub raportul mecanismelor psihice prin care conținuturile învățării sunt asimilate, stocate în memorie și apoi recuperate în activitățile și în performanțele pe care le realizează elevul [Ibidem, p.85]. **Abordarea cognitivă** răspunde cerințelor de organizare rațională a cunoștințelor în cadrul procesului de învățare, dirijând asimilarea și integrarea cunoștințelor în *arhitectura sistemului cognitiv* al elevului. În cadrul abordării cognitive, se intensifică trecerea de la *cunoștințele declarative*, care sunt cunoștințe asupra lumii, nu asupra acțiunii și sunt un fel de inițializare, de fază pregătitoare sau de sursă a cunoștințelor procedurale, care corespund unui anumit mod de acțiune, ele sunt cunoștințe despre acțiune, care condiționează eficacitatea acțiunii și însăși

învățarea lor are loc în contextul acțiunii. Caracterul non cognitiv al acestor cunoștințe nu exclude cognitivul, ci îl încumbă. În măsura în care elevul dispune de proceduri adecvate și bine asimilate, el se implică la nivelul superior de cunoaștere sau acțiune (strategii, metaanalize) și poate exercita un control mult mai bun asupra sarcinilor pe care le are de rezolvat. *Cunoștințele strategice*, la rândul lor, se referă la condițiile acțiunii, la posibilitățile de care elevul trebuie să țină seama pentru a realiza o anumită sarcină, adică la ceea ce condiționează realizarea eficientă a unei acțiuni, ele răspund la întrebarea *când* și *de ce*. Aceste cunoștințe permit elevului să decidă în ce context poate să utilizeze o anumită informație, o anumită procedură sau o anumită acțiune. Cunoștințele strategice sunt responsabile pentru transferul celor învățate, ele sunt suportul flexibilității și al adaptabilității achizițiilor. Însă orice cunoaștere fără concept este supusă indubitabil erorii, idee pe care Im. Kant o formulează în felul următor „Orice cunoaștere reclamă un concept, oricât de nesigur” [81, p.141]. Prin urmare, în cunoaștere este principală necesitatea conceptualizării, conștientizarea conceptelor, deoarece fără acest instrument de concepere, realitatea rămâne pentru elev un fapt insesizabil în ordinea cunoașterii. *Cunoașterea prin concept este calea regală către știință* (Hegel).

Echilibrarea raportului dintre declarativ și procedural reprezintă condiția necesară pentru trecerea de la un învățământ verbalist și expozitiv la un învățământ acționai și aplicativ, iar implicarea cunoștințelor strategice reprezintă condiția realizării unui *învățământ strategic* [144, p.88]. Rolul metacunoașterii în structura cercetărilor actuale în pedagogice ce vizează învățământul strategic, este acreditat de specificul acesteia de a fi responsabilă de gestiunea *bazei de cunoștințe* pe care o are elevul și de adecvarea cunoștințelor în funcție de cerințele sarcinii ce urmează a fi rezolvată.

*Cunoașterea este o competență creatoare de identitate.* Ea

nu este o cantitate de informații măsurabilă sau examinabilă, ci este, mai ales, o cale vitală de acces la lume și un mod de a fi raportat la lume. Cunoaștem doar ceea ce vrem să cunoaștem, afirmă H. Siebert [329, p. 125]. Informațiile care nu se potrivesc în concepția elevului despre lume sau care îi sunt neplăcute sunt trecute cu vederea destul de ușor. Este un semn al înțelepciunii faptul de a te putea limita și concentra chiar într-o societate informațională. Nu este vorba de capacitatea limitată a memoriei, ci de faptul esențial *că flecare trebuie să hotărască pentru el*.

*A ști* este uneori definit ca opusul lui *a învăța*. Pentru cel care învață sunt tipice curiozitatea și deschiderea pentru nou, iar cel care știe se simte superior, deoarece gândește că știe tot. Or, *societatea informațională a cunoașterii este insistentă*: peste tot sunt produse informații care fie că sunt oferite, fie că sunt impuse. În acest sens, K. Muller a formulat câteva teze ale cunoașterii:

1. Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, context și starea afectivă a elevului;

2. Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei *cunoașteri intermediare* continue;

3. Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată. Așadar, cunoașterea este autoorganizată și emergentă;

4. În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă, flexibilă și transferabilă interdisciplinar;

5. Cunoașterea presupune, în esență, *existența unei semnificații și a unui sens*, este deci fundamentată lingvistic și *reconstruibilă ca interpretare*;

6. Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv. Și cunoașterea pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate;

7. Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de interacțiunile dialogice autentice;

8. Cunoașterea se naște din situații problematice care necesită o soluționare și duce la strategii rutinate de soluționare a

problemelor precum și la o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm [Apud 129, p. 127].

Prin urmare, fiecărui elev îi revine sarcina să decidă și să-și asume responsabilitatea dacă va cunoaște sau nu un anumit lucru. Iar semnificațiile atribuite de indivizi unei informații sunt foarte diferite și unice. Sarcina educației este conștientizarea caracterului constructiv și reflexiv al cunoașterii, nu doar creșterea masei de cunoștințe. Reflexivitatea cunoașterii nu înseamnă doar reflectarea la consecințele noilor informații, ci și autoobservarea cum știm și ce știm. *Cunoașterea este un drum care se deschide pe măsură ce mergem.*

**Metacunoașterea** (*cunoaștere peste, deasupra cunoașterii*) are rolul de a decide asupra subsistemelor de cunoștințe necesare în rezolvarea unei probleme specifice sau în alegerea celei mai bune strategii de rezolvare a unei probleme, de a controla și a monitoriza utilizarea bazei de cunoaștere a elevului. Metacunoașterea presupune cunoștințe construite și strategii care pot fi predate și învățate și nota ei distinctivă este dată de intervenția cunoașterii și controlului de sine al elevului. Ea permite elevului o *conștientizare cognitivă* prin *conștiința potențialului intelectual propriu, conștiința eficacității proprii* și, de asemenea, elevul devine conștient de exigențele sarcinii, de strategiile pe care le poate aplica în utilizarea bazei de cunoaștere personale în rezolvarea sarcinii [121, p.31-32]. În felul acesta, elevul dobândește o anumită percepție a importanței sarcinii la efortul virtual necesar pentru realizarea ei, controlându-și personal reușita realizării.

Metacogniția atrage atenția asupra subiectului însuși în cunoaștere, în conștientizarea ei (ca priză de conștiință), prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a propriei cunoașteri. În „sens pedagogic, metacogniția explică principiul educației care reclama ca elevul să devină în mod real un subiect al educației. Ea stimulează dezvoltarea cognitivă a elevului sub aspectul întemeierii bazei sale de cunoaștere, al optimizării regulilor de producere, al sporirii accesului la cunoștințele din

memoria de lungă durată. Conform opiniei lui J. Delacour, metacogniția nu este o operație intelectuală satisfăcută, transcendentă, ci aproximează dacă o interpretare este corectă sau nu, dacă are valoare sau nu. Ea reflectă o însușire a spiritului, formarea metodelor globale ale sinelui, fiind o reprezentare a reprezentărilor globale asupra propriei activități de cunoaștere, o formă reflexivă de manifestare a stării conștiente de care depinde învățarea prin controlul elevului însuși [45, p133].

Deci, putem constata că metacogniția este importantă în cunoaștere și învățare, deoarece pune în evidență în primul rând procesele, construcția și condițiile de realizare a ei, nu produsele ca atare, ea se construiește continuu. Valoarea metacogniției, prin *priza de conștientizare* se evidențiază în învățarea activă, de cercetare, deoarece îi face pe elevi conștienți de propriile procese de cunoaștere, de modalitățile prin care să învețe, de organizarea și realizarea cunoașterii și a competențelor necesare, de modul de apreciere a demersurilor și a rezultatelor. Metacogniția are rolul de a arăta elevului cum să vadă o problemă și cum s-o înțeleagă, pentru a o rezolva. Or, metacogniția este unul din factorii de dezvoltare-formare a motivației prin relevarea condițiilor de succes, de atingere a performanțelor, de depășire a obstacolelor în învățare. Elevii pot să-și anticipeze performanțele, să-și redefinească standardele propuse, să-și programeze chiar învingerea obstacolelor, întărindu-și motivația intrinsecă și să-și adapteze expectanța succesului, reglându-și modul de acțiune și conștientizând rolul contribuției proprii în rezolvare. Metacogniția devine *obiectiv formativ foarte important*, dar și instrument de bază în eficientizarea activității educaționale.

Este foarte inovativă ideea de a elabora unele *curricula specifice* privind metacogniția, activitatea de cercetare a elevilor, formarea *competențelor de expertiză cognitivă*, a reflecției evaluative.

Utilizarea cercetărilor asupra cogniției este, după cum afirmă E. Joița, un semn de reformare a educației, pentru că focalizează

atenția asupra abordării, înțelegerii, valorificării mecanismelor implicate în cunoaștere, în rezolvarea de probleme și situații complexe, reale. Pentru educație, procesele mentale cognitive și mecanismele lor devin obiective ale formării, pentru a-1 introduce pe elev în realitatea vie a științei, a construcției ei, a-1 forma pentru continuarea dezvoltării ei, pentru aplicarea spiritului științific în rezolvarea problemelor din viața reală [78, p. 16]. Educația cognitivă, în accepția cercetătoarei, dezvoltă spirala formativului, explicând și specificând fondul lui conform științelor cogniției. Anume aici se găsește rezolvarea problemei de bază: micșorarea decalajului, prin formare activă, între creșterea exponențială a informațiilor, ca volum, complexitate, diversitate și capacitatea elevilor de a le asimila pe criterii calitative, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și a le dezvolta prin cercetare.

În abordarea cognitivă în educație un rol deosebit îl au formele de organizare și procesare a cunoașterii, acestea prezentându-se sub formele date mai jos:

a) **Raționament**, ca mecanism de prelucrare și de construire a concluziilor. Raționamentul este necesar în cogniție, deoarece indică cum se produc noile cunoștințe în baza celor anterioare, prin mecanisme inferențiale specifice.

b) **Problematologizare**, ca problemă a problemei, ca o interogativitate problematologică (M. Meyer). De obicei, orice încercare de rezolvare a problemei presupune un răspuns justificator, care *suprimă problema*, în timp ce soluția, *răspunsul problematologic* o permanentizează, o amplifică, o diversifică. Răspunsul, soluția nu sunt unice, deoarece a problematiza o problemă înseamnă-a găsi alternative. În felul acesta problema nu se epuizează, răspunsul da naștere altor probleme și soluții. În răspuns se include ceea ce este problematizat și acest ceva problematizat este, din faptul *că este*, soluția unui răspuns problematologic [95, p.19].

c) **Rețele cognitive**, care prevăd o formă de organizare a cunoștințelor pe criterii logice, după diferite criterii de ordonare. O

rețea este formată din noduri (concepte) și arce (relații între concepte), ca relații de subordonare, de echivalență și de derivare.

d) *Scheme cognitive*, organizarea cunoștințelor în structuri generale, corespunzătoare unei teme, situații, sarcini și sunt niște blocuri de cunoștințe autonome în raport cu alte informații, sunt niște „insule de organizare”, nu ca un concept ce se raportează la o rețea.

e) *Scenariul cognitiv*, care pornește de la o schemă cognitivă și o dezvoltă prin enumerarea acțiunilor componente specifice situației complete, a seriei de evenimente ale situației, contextului, într-o ordine logică sau temporală a acestora, ca scene ale unui act [Apud 78, p.74].

Trebuie să subliniem faptul că în general există o deosebire între *a învăța* și *a dobândi cunoaștere*. Învățarea încetează când există acumularea de cunoaștere, iar când cunoașterea capătă toată importanța, învățarea încetează. Învățarea nu este niciodată un proces de adăugare, iar când se dobândește cunoaștere, mintea doar adună. Învățarea este un proces activ. Cunoașterea este construită în mintea elevilor. În acest context, o acțiune, centrată pe elevi, implică oportunități pentru interacțiuni sociale, investigații independente, studiu independent, exprimarea creativității, pregătirea pentru diverse stiluri de învățare [131, p.65].

În relația de autoritate reciprocă, în viziunea lui C.Beck, cunoașterea poate fi conciliată. În opinia cercetătorului, cunoașterea combină generalul și particularul, iar sensul și semnificațiile ideilor depind de context. Plus la aceasta, în anumite limite, ideile pot fi desfășurate pentru a se potrivi unor anumite interese.

Dintr-o idee poate fi luat doar ceea ce se potrivește contextului. Prin urmare, se poate învăța de la alții, chiar și în situația când o cunoaștere trebuie să fie diferită de altă cunoaștere, de la care învățăm, în această situație apare

posibilitatea ca profesorul și elevii să învețe împreună [Ibidem, p.81].

## NOȚIUNI DE REFERINȚĂ

Transcendență, recuperarea reflexivității, nevoia nevoii de cunoaștere, sistem cognitiv, cunoștințe procedurale, cunoștințe strategice, cunoaștere conceptuală, cunoaștere intermediară, metacunoaștere, baza de cunoaștere, conștientizarea cognitivă, expectanța succesului, problematologizarea.

## IDEI DE REFERINȚA

➤ Oamenii, în general, trăiesc cu această *genială constrângere*: nu pot să nu învețe. La fel și elevii, ei trebuie să fie formați în spiritul acestei constrângeri: dacă ar dori cumva să nu învețe, piedica să fie ei înșiși

➤ Teoria intereselor de cunoaștere enunță că imboldul acumulărilor cognitive ale elevului este trebuința de *a ști*, ca una inevitabilă și una prin care elevul își reproduce existența.

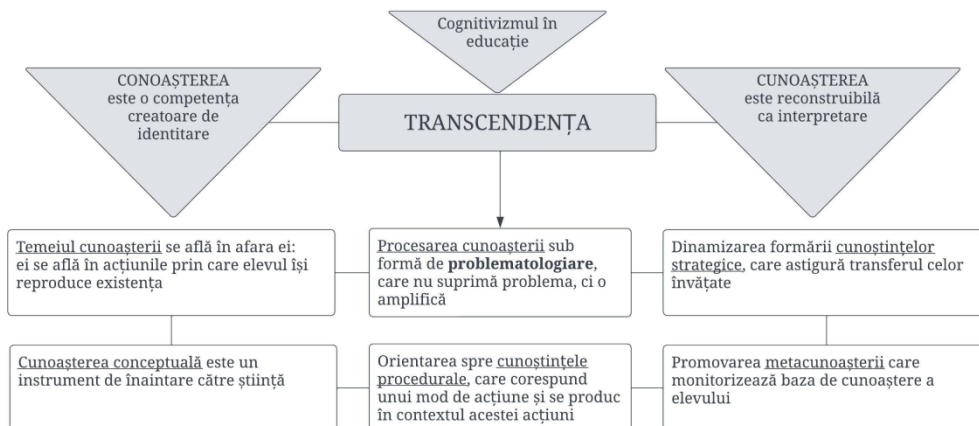
➤ Educația cognitivă este legată direct de conținutul învățământului și implică direct *nevoia nevoii de cunoaștere*, răspunzând cerințelor de organizare rațională a cunoștințelor în cadrul procesului de învățare, asigurând integrarea cunoștințelor în sistemul cognitiv al elevului: *cunoștințe procedurale, cunoștințe strategice, cunoaștere conceptuală, conștientizare cognitivă* etc.

➤ Formarea *competențelor metacognitive* este unul din factorii de dezvoltare-formare a motivației intrinseci pentru succes, de adaptare la expectanța succesului.

➤ Deoarece societatea informațională a cunoașterii este „insistentă”, procesul de cunoaștere a elevului nu este abordat ca o anumită cantitate de informații măsurabilă sau examinabilă, ci este, în temei, o cale de acces la lume.



Teorigrama 6



#### 4.2. Teoria constructivistă și *înțelegerea înțelegerii*

Această teorie se afirmă în științele educației ca reacție la aprofundarea cognitivismului, fiind una de actualitate, bazându-se pe *interpretări calitative personale* și apelând la valorile culturale individuale, la interpretările și analizele subiective, nu numai la aspectele obiective, științifice ale realității și instruirii.

Constructivismul vizează, în primul rând, nevoia de a *înțelege înțelegerea* (meaning of meaning). În opinia lui B. Wilson, constructivismul se referă la: (a) natura realității, în care reprezentările mentale sunt cunoscute direct, prin *căutare proprie*; (b) natura cunoașterii, care este o construcție individuală și subiectivă; (c) interacțiunile umane, care implică cooperarea și colaborarea în negocierea ideilor; (d) natura științei, care presupune o activitate de înțelegere, de construire a cunoașterii și a cunoștințelor. Constructivismul este interpretat și ca o teorie a cunoașterii, furnizând reale soluții pentru educație. Contribuțiile aduse de un șir de cercetători sunt relevante pentru constructivismul cognitiv: J.Brown, cu organizarea și rezolvarea situațiilor cognitive; J.Bruner prin construcția mentală a structurilor cognitive, prin rezolvarea de probleme; J.Dewey prin însăși fundamentarea teoriei constructivismului, rolul învățării active prin descoperire; E.von Glaserfeld prin constructivismul radical și efectele lui asupra instruirii și abordarea semantică a construirii cunoașterii, R.Spiro cu ideea flexibilității cognitive etc. După cum afirmă E.Joița, constructivismul accentuează rolul subiectivismului în cunoaștere, ca bază a înțelegerii, prin experiență directă și interpretare proprie și raportare la alte opinii în temă prin cooperare, colaborare, negociere, dezbateri, confruntare. Aceasta se face cu scopul ca înțelegerea să fie cât mai obiectivă [77, p.9]. La baza *cunoștințelor constructiviste*

stau următoarele **axiome**: (a) *axioma fenomenologică*, ca relație între fenomenul obiectiv al cunoașterii și modalitatea subiectivă de a cunoaște, recurgând la diferite moduri de reprezentare și interpretare; (b) *axioma teleologică*, care indică intenționalitatea, finalitatea actului de cunoaștere, capacitatea de a interpreta cunoștințele prin referirea lor la finalități, utilizarea metodologiei orientate spre finalități. Realitatea există obiectiv, ea nu poate fi construită, elevul construind doar cunoașterea ei, încercând s-o înțeleagă cu propriile forțe și împreună cu ceilalți.

Constructul presupune, de fapt, o alcătuire, o compunere, o structură, o clădire efectuată pe baza unui proiect, a unui studiu specific, un mod de a grupa diferite elemente într-un tot cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri schițate. Din latină *construere - a construi* înseamnă a forma un întreg, legând trainic și în ordinea necesară părțile componente, prin realizarea unui șir complex de operații. În felul acesta, cunoașterea pornește de la o problemă a realității externe, obiective (fizică, tehnologică, socială, spirituală etc.) care este sesizată, analizată, prelucrată, interpretată, modelată conceptual, înțeleasă, valorificată practic. Constructivismul insistă pe înțelegerea datelor în cadrul unui context autentic, real, dar fără a rămâne la simpla sesizare, identificare, prezentare, la simpla analiză critică a lor, ci prin formularea de interpretări proprii variate, scheme, rețele cognitive, prin lărgirea experiențelor anterioare în cunoaștere sau prin restructurarea lor. Ideea este de a oferi un ghidaj, facilitare, iar nu transmitere directă a conceptelor, demonstrație a modului de înțelegere, interpretare, de construire, nu urmărirea explicită a însușirii cât mai exacte a celor transmise, ci a progresului în construirea cunoașterii.

Constructivismul rezultă, așadar, din nevoia combaterii limitelor cunoașterii umane, pentru a produce cunoștințe noi, prin diverse procese cognitive. Realitatea este obiectivă, dar

înțelegerea ei este subiectivă, datorită experiențelor individuale, care influențează puternic formarea constructelor, calitatea proceselor cognitive.

În teoria constructivistă se analizează trei tipuri distincte:

- *Constructivismul radical*, avându-l ca teoretician pe Ernest von Glaserfeld, care îl numește *radical* deoarece „răstoarnă” concepția clasică a transmiterii cunoașterii prin reprezentare abstractă a realității. Acest constructivism se referă la alt mod de cunoaștere și de interpretare a ei, de învățare a conceptelor prin cercetare directă, prin formarea *reprezentărilor proprii asupra realității*. Constructivismul radical este justificat prin înțelegerea cunoașterii realității, fundamentată pe cale *experiențială, individuală, subiectivă*, pentru a ajunge la constructe mentale. Persoana devine agent direct al cunoașterii prin evidențierea rolului în formarea reprezentărilor directe despre realitate.

- *Constructivismul cognitiv*, care pornește de la teza că realitatea, deși există obiectiv, nu se descoperă de la sine, ci doar dacă elevul cunoscător procesează informațiile pe care le acumulează, dacă pune în mișcare o construcție mentală progresivă de prelucrare a acestora.

- *Constructivismul social* subliniază natura socială a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, ca mijloc de îmbogățire a experienței individuale de cunoaștere, în cadrul unui context socio-cultural concret, prin co-participarea în realizarea experienței cognitive. Constructivismul social este exogen, pentru că are în vedere realitatea autentică, ca sursă pentru experiențele mentale cognitive. În acest caz, afirmă Crahay, spre deosebire de celelalte două tipuri de constructivism, în care cunoașterea este privită din perspectiva individului, în cunoaștere este implicat și grupul. Astfel, constructivismul social pleacă de la definirea situației concrete în care se acționează, se negociază, se manifestă competențele participanților, se

stabilesc puncte de convergență între diferitele interpretări date problemelor [Apud 77, p. 35].

Constructivismul radical pune accentul pe faptul că cunoașterea *evoluează, se maturizează, dar de fiecare dată este o construcție locală, imediată și apoi evoluează în spirală*. [Apud 77, p.21]. Cunoașterea este un rezultat de construcție a elevului, ca un construct personal, în care elevul acționează efectiv: analizează, compară, interpretează, formulează ipoteze etc. Cunoașterea elevului este adaptativă, deoarece se modifică mereu experiența reală a lui, servind organizării lumii experiențiale, nu doar pentru descoperirea realității reale. Nu este nevoie ca elevul să aibă înaintea un construct asupra lumii reale, ca să-1 construiască personal. Fiecare elev își construiește propria cunoaștere, diferită după perspectiva de abordare și după situație, ducând la o experiență personală în diferite teme, care apoi se organizează în sisteme proprii. *Noile experiențe se acomodează la sistemul anterior, până când se ajunge la un model propriu de acțiune, la structuri mentale proprii, ca instrumente cognitive individuale, utilizabile în crearea ulterioară de interpretări variate*.

În felul acesta, pentru practica învățării în clasă se conturează câteva principii: substituirea transmițerii cunoștințelor cu experiența individuală de rezolvare a problemelor, utilizarea strategiilor constructiviste de formare a schemelor mentale a conceptelor, nestandardizarea evaluării, stimularea motivației intrinseci, învățarea prin cooperare și colaborare. Dacă elevii cunosc numai conceptele sau termenii, ei cunosc doar o parte a lumii reale, prin ochii și mintea altora, dar nu realitatea obiectivă, pentru că nu cunosc direct, prin experiență proprie, nu interpretează propriu, nu se întreabă, nu formulează ipoteze și nu le confirmă. Elevul trebuie să aibă experiența de „*tipul mărului*” (Newton), ca să sesizeze esențele, să caute și să găsească răspunsuri, să-și facă o reprezentare proprie, deși subiectivă. Această experiență este *fundamentală în înțelegere*, în

autocontrol. *Înțelegerea construită individual* (making-meaning) reflectă operațiile elevului prin experiență directă, instrumentele pe care le aplică, interpretările și analizele sale, formularea reflecțiilor și afirmarea metacogniției lui [77, p. 26].

Cu referire la constructivismul cognitiv, trebuie să precizăm faptul că P. Doolittle a relevat specificul acestuia în raport cu cel radical. Constructivismul cognitiv se apropie mai mult de *epistemologia ca știință* a cunoașterii și recunoaște *rolul interacțiunii sociale* ca sursă a cunoașterii. Cunoștințele stocate în memorie trebuie să fie restructurate, adaptate, transformate astfel ca să se înțeleagă progresiv mai bine, să integreze optim informații, să clădească noi structuri, rețele, scenarii, cunoștințe, în mod activ și autentic. *Învățarea este activă* dacă elevul este implicat în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor, semnificațiilor cunoștințelor și a relațiilor dintre ele și este *contextuală*, deoarece elevul este în relație cu ceea ce cunoaște și este dependent de ce relații stabilește, ce contradicții sesizează ca să le rezolve, ce transferuri realizează, ce aplicații conturează, cum formulează ideile și argumentele [Apud 77, p. 30].

Constructivismul social, la rândul său, presupune faptul că elevii își construiesc singuri ce-și propun, prin autonomie și inițiativă proprie în modurile proprii de construire, utilizând un model mental producere, descoperire, analiză a experienței câștigate. Elevul devine conștient că va aplica o metodologie în elaborarea unei construcții, că așteaptă un anumit rezultat după această acțiune, că trebuie să-și mobilizeze experiența anterioară, să-și privească critic noua experiență, să reflecteze, să utilizeze noua experiență, să aprecieze. Construirea presupune *facere*, accentul deplasându-se pe acțiune, pe pregătire și realizare, pe latura metodologică proprie a cunoașterii. Constructivismul, în context educațional, este mai mult decât cunoaștere, el este o strategie de formare și educare, elevul fiind „constructorul” care clădește idei, proiecte,

mijloace, soluții, structuri mentale proprii. Important este că prin aceasta se asigură și se aprofundează înțelegerea, care se completează prin interpretările făcute, prin reflecție.

Constructivismul apropie pedagogia și învățarea școlară de abordarea lor umanistă, axiologică, semnificativă. Se ajunge, astfel, la posibilitatea punerii în aplicare concretă a dezideratului în spirit axiologic prin cunoașterea constructivistă. Cunoașterea nu este doar reproducerea unei serii de fapte, ci găsirea sensurilor, semnificațiilor, formularea de idei, efectuarea de inferențe, testarea opiniilor. În condițiile actuale, problema învățământului devine o problemă de construire a cunoașterii individuale, fiind avansată ideea *cognitivizării tinerilor generații* [28, p.7]. Aceasta reclamă o învățare *bazată* pe înțelegere, căutare, explorare, clădire, interpretare proprie. Crește rolul confruntărilor mentale și sociale, a inițierii în cunoașterea științifică. Elevul trebuie să pornească de la curiozitatea naturală de a cunoaște, de la satisfacția intelectuală a cunoașterii.

În construirea înțelegerii se utilizează următoarele entități: *informații, situații reale, fenomene, însușiri, relații, imagini, modele, fragmente, acțiuni, comportamente, termeni, elemente, manifestări, surse, factori, evenimente, reguli, experiențe, date, fapte, sensuri, semnificații, lucrări, texte, prezentări, propuneri, criterii, condiții, principii, cazuri, situații, greșeli, valori, întrebări, răspunsuri, abateri, experiențe, credințe, manifestări, consecințe, standarde etc.*

Constructivismul, cu alte cuvinte, se referă la **realitatea oferită de experiență** și nu la o realitate ontologică, ea vizează cunoașterea, nu existența. Cei care învață construiesc cunoașterea pentru ei înșiși, fiecare elev construiește înțelesul individual, or, *a construi înțelesuri înseamnă a învăța. Astfel elevii înțeleg lumea*, nu construiesc propria lor lume. Învățarea trebuie să înceapă și să se termine cu probleme în jurul cărora elevii încearcă să construiască în mod activ înțelesuri. Scopul

învățării este ca elevul să-și construiască propriul său înțeles, nu doar să memoreze informații corecte sau să asimileze înțelesul altora. Prin urmare, predarea nu poate începe cu prezentarea unor adevăruri „sacre”, ci cu crearea oportunităților de a „forța” gândirea elevilor, de a-i determina să trăiască o intensă stare de *disconfort intelectual*, care să-i oblige să reflecteze.

Reflecția implică verbalizarea, iar verbalizarea presupune revizuirea modului în care a fost gândită o situație greșită. Revizuirea, de obicei, are drept consecință sesizarea deficiențelor de gândire, clarificări și noi posibilități de rezolvare. Elevul trebuie îndemnat să se explice atât în fața profesorului cât și a colegilor săi [Apud 131 p. 125]. Încurajând gândirea independentă, respectând ideile elevului, profesorul contribuie semnificativ la dobândirea *identității intelectuale* a acestuia.

Învățarea este un proces total, fără ca totul să se întâmple în același timp, afirmă H.Siebert [129, p.29]. Învățarea constituie o parte integrantă și firească a vieții, deoarece învățăm ce este important pentru noi, ce ne face plăcere. Învățarea este o construcție a realității (*Weltanschauung*), crearea unei concepții despre lume, compusă din experiențele și amintirile noastre; rețelele noastre de concepere și cunoștințe; perspectiva și modul nostru de gândire. Autoreferențialitatea cunoașterii, recursivitatea, adică reflexivitatea și determinarea structurală a gândirii indică faptul că o activitate cognitivă este ancorată în biografia unei persoane, se „hrănește” din biografia sa anterioară și este încadrată în aceste limite biografice [Ibidem, p. 37].

Studiile empirice despre construcția realității înconjurătoare demonstrează că transmiterea de cunoștințe nu duce nicidecum la consensul opiniilor, ci la augmentarea diferențelor pentru că aparent fiecare alege acele informații din oferta informațională pe care le poate folosi în favoarea poziției sale. O dată cu creșterea informației, se polarizează și opiniile



receptorilor de informație. Or, învățarea este întotdeauna o deschidere de noi posibilități, iar scopul cel mai înalt al activității de formare este acela de a stimula curiozitatea. H.Siebert propune utilizarea complementară a următoarelor concepte ca repere călăuzitoare: (a) conceptul constructivist de *viabilitate*; (b) conceptul de *eficacitate* pe termen lung; (c) conceptul iluminist de *rațiune*. Viabilitatea, în acest caz, trimite la orientările pragmatice, utile, experimentate *aici și acum*. Eficacitatea pe termen lung include o verificare a adecvării gândirii și acțiunilor la viitor, iar *rațiunea* se referă la responsabilitatea ființei umane pentru binele comunității, umanitate și dreptate [129, p.6I].

Constructivismul nu propune deci neapărat o nouă metodică a predării, ci mai degrabă o *atitudine pedagogică specifică*, iar Rolf Arnold a dat acestei atitudini denumirea de *atitudine calmă*, care presupune o disponibilitate mentală pentru experiențele, perspectivele și propunerile altora [8, p. 53]. *Atitudinea calmă și constructivitatea sunt unitare*. Constructivitatea înseamnă convingerea că nimeni nu deține adevărul absolut, că există mai multe interpretări posibile, că viabilitatea unei soluții depinde de experiențele individuale, că disciplinele științifice oferă modele ale lumii, iar greșelile țin de condiția umană. Acest concept al atitudinii calme este binevenit, deoarece voința și gândirea proprie a celor ce învață trebuie respectate.

Probabil că una dintre noțiunile favorite ale educației constructiviste actuale este cea de *semnificație*. Popularitatea sa în educație este, într-o anumită măsură, destul de reușită. Esența semnificației constă în faptul că un fenomen educațional *reprezintă ceva*. Este plauzibilă ideea că a reprezenta este nucleul semnificației în general. Ceea ce fenomenul semnifică imediat este esența lui. De exemplu, educația semnifică esența unei acțiuni, adică nucleul central care aparține educației ca fenomen.

## NOȚIUNI DE REFERINȚĂ

Înțelegerea înțelegerii, cunoștințe constructiviste, constructivism radical /cognitiv /social, construct personal, cunoaștere adaptivă, înțelegere construită, semnificația cunoștințelor, disconfort intelectual, identitate intelectuală.

### IDEI DE REFERINȚA

➤ Teoria constructivistă a cunoașterii insistă pe înțelegerea datelor în cadrul unui context autentic, însă fără a rămâne la o simplă analiză critică, ci prin formularea de interpretări proprii variate.

➤ Ideea esențială a constructivismului este de a oferi un ghidaj, nu de a transmite direct cunoașterea, de a oferi o *demonstrație a modului de înțelegere*, nu urmărirea explicită a însușirii exacte a celor transmise.

➤ Cunoașterea este un rezultat de construcție a elevului, ca **un construct personal**, în care elevul acționează în diferite moduri

➤ Învățarea prin experiență personală generează o **înțelegere construită individual**.

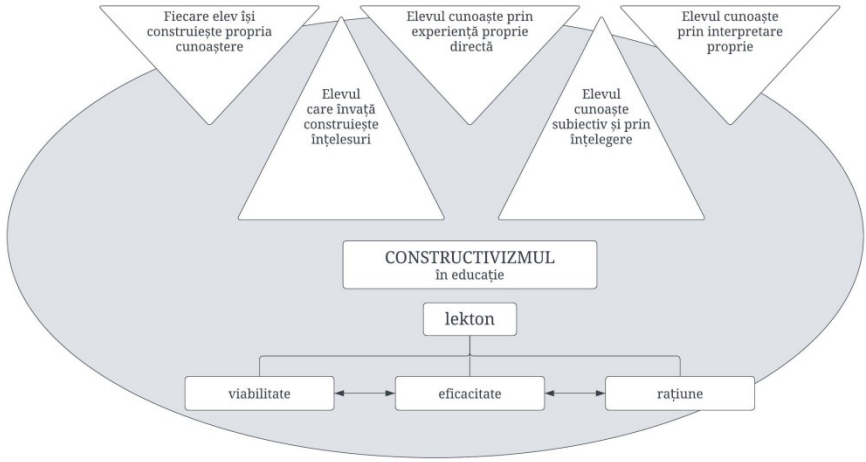
➤ Învățarea este activă dacă elevul este implicat în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor și a semnificației cunoștințelor. Construirea presupune *facere*, accentul deplasându-se pe acțiune, pe realizare

➤ Teoria constructivistă afirmă că **a învăța înseamnă a construi înțelesuri**. Predarea presupune crearea oportunităților de a „forța” gândirea elevilor.

➤ Teoria constructivistă enunță că învățarea este un proces de atribuire a semnificațiilor.

➤ Constructivismul presupune o atitudine pedagogică specifică, numită **atitudine calmă**: convingerea că nimeni nu deține adevărul absolut, că există mai multe interpretări posibile, că viabilitatea soluției depinde de experiențele individuale etc.

Teorigrama 7



### 4.3. Curriculumul ca o nouă paradigmă educațională

Ca teorie pragmatică și constructivistă, teoria curriculumului are valoare educațională acțională, care se poate realiza prin *eficientizarea activității* de proiectare la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ, dobândind astfel stabilitate axiologică și deschidere metodologică și asigurând adaptabilitatea la condiții de schimbare într-un cadru deschis. Ea este o teorie a acțiunii eficiente, cu caracter praxiologic, reprezentând o direcție fundamentală de evoluție a educației, reflectată la nivel conceptual și metodologic.

Deosebirea dintre accepția modernă și postmodernă a curriculumului rezidă în faptul că din perspectivă modernă curriculumul are sensul de proiect pedagogic organizat prin corelarea obiectelor, disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă a elevilor; în accepțiune postmodernă curriculumul are sensul de proiect pedagogic organizat pe baza unor principii care evidențiază importanța prioritară a obiectivelor asumate, care determină alegerea anumitor experiențe de învățare, strategii de organizare a învățării, mijloace de evaluare [38, p. 91]. În toate accepțiile curriculumului, nucleul de bază rămâne a fi, explicit și implicit, programul de studiu și disciplina școlară.

În practica curriculară se utilizează actualmente **modelul pentagonal** de conceptualizare, bazat pe relațiile reciproce între elementele curriculumului (finalități, conținuturi, strategii etc.). Acest model are justificare teoretică și practică și se află într-o bună corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului, iar dezvoltarea lui a fost stimulată de nevoile practice educaționale. Un curriculum este văzut ca o construcție teoretică și practică, *perfectibilă în contact cu* construcția societății, a personalității elevului, a științei educației. Este un construct pedagogic, care pleacă de la experiențe educaționale sau de instruire confruntate cu experiența nemijlocită, se adaptează mai mult situațiilor

reale și diverse, deschizătoare de perspective de afirmare a diversității de paradigme educaționale. Conținuturile curriculare, în re-construirea lor în sens performant, respectă următoarele principii: echilibrului, reprezentativității, compatibilității, eficacității, interconexiunii, flexibilității.

În activitatea de *eficientizare curriculară* s-au atestat efecte scontate, dar și efecte ne-scontate, cele indezirabile și greu previzibile. Acestea au fost posibile, deoarece nu întotdeauna curriculumul s-a bazat de o filosofie trainică a educației, aflată în consonanță cu filosofia omului din societatea democratică modernă, nu întotdeauna s-a centrat pe viața reală, cu valorile ei actuale, cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare ale indivizilor acestei societăți.

De asemenea, a fost deficitara respectarea *principiului asigurării*, care stipulează că un curriculum trebuie să beneficieze de o susținere adecvată și nu trebuie pus în practică dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenți etc.) și *principiul temeiniciei*, care stipulează că un curriculumul trebuie proiectat pe termen lung, astfel încât să suscite ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai târziu [Apud 74, p. 196].

*Dezvoltarea curriculară* este o activitate permanentă, consecventă cu progresul cunoașterii și cu evoluția societății. În practică însă permanentizarea schimbării, afirmă A.I.Olivier, nu este recomandabilă, deoarece școala are nevoie de o anumită stabilitate pentru a funcționa optim. Schimbarea curriculară trebuie să *intervină cât mai rar cu puțință* și numai dacă este impusă de factori obiectivi. „Îmbolnăvirea” curriculumului este anunțată de elevi sau studenți prin abandonul școlar, insuccesele absolvenților, disciplina, evaluarea standardizată, randamentul profesorilor etc. Dar aproape orice progres socio-economic

generează factori determinanți pentru schimbarea și dezvoltarea curriculumului educațional. Este un adevăr cert pentru întreaga istorie modernă. Curriculumul trebuie, în aceste condiții, nu doar să asigure asimilarea culturii existente, ci să și permită îmbogățirea culturii [Apud 74, p. 199].

Societatea viitorului va fi, probabil, una esențialmente creativă. Criteriile social-economice exercită deja presiuni pentru proiectarea curriculumului necesar „școlii creative”, orientată spre formarea personalității creative. Această presiune face necesară și *o filozofie a educației creative*. Creația este, cu siguranță, cea mai demnă dintre activitățile omenești, poate chiar singura cu adevărat demnă de om. Oricum, idealul paideutic orientează curriculumul educațional contemporan în sensul ***împlinirii umane prin cultură***.

Dezvoltarea curriculumului educațional este o activitate publică și se desfășoară în condiții de transparență maximă. Un curriculum dezvoltat este un „proiect de viitor” pentru comunitate și pentru fiecare dintre membrii săi. El nu poate fi promovat decât cu maximum de grijă acordată fiecărei consecințe care poate fi dedusă sau prevăzută rațional.

Pedagogia postmodernă promovează activ *proiectarea curriculară rațională ca o nouă paradigmă* a educației actuale, accentul punându-se *pe competențele* în raport de care sunt organizate conținuturile, metodologia, evaluarea. În cadrul acestei paradigme centrarea asupra finalităților - ideal, scop, obiective, asigură abordarea optimă a personalității la nivel global, cu raportare la toate conținuturile și formele generale ale educației, cu raportare la toate resursele metodologice și la toate strategiile de evaluare a activităților [38, p. 222].

Prin urmare, realizarea proiectării curriculare are loc într-un context socio-cultural și educațional deschis, la toate nivelurile sistemului de învățământ, ale procesului de învățământ și activităților educaționale. Conceperea și implementarea curriculară induce intrinsec și perfecționarea sau dezvoltarea permanentă a

curriculumului, în raport de situațiile și de rezultatele care apar pe parcurs. Evaluarea continuă a rezultatelor obținute după implementarea proiectului curricular este o parte integrantă a curriculumului ca atare și o resursă de *dezvoltare permanentă a proiectării curriculare*. Produsele curriculare, urmărind valorificarea deplină a resurselor de dezvoltare a personalității, au în vedere toate conținuturile și formele generale ale educației.

Definirea constantelor, schemelor teoretice sau a cadrului de referință ale curriculumului este esențială pentru stabilirea specificității domeniului, pentru recunoașterea teoriei curriculumului. Curriculum este conceptul-cheie în jurul căruia se organizează cunoașterea curriculară, este axa rețelei conceptuale a teoriei curriculumului. Reformele școlare actuale sunt, în primul rând, reforme ale curriculumului.

Este foarte actuală perfecționarea organizării curriculumului în proiectarea activității de *învățare prin cercetare* deja la nivelul învățământului preuniversitar; de formare a *competențelor metacognitive și de evaluare expertizată* prin reflecție; de includere a exemplurilor de modele de învățare eficiente în științe; de valorificare a întrebărilor de *analiză a învățării*; de formare a competențelor de înțelegere științifică a realității, aceste acțiuni având sarcina de a minimaliza dezavantajele curriculumului existent.

Curriculumul se conformează unui șir de caracteristici, în funcție de dezvoltarea cunoașterii umane, de progresul științific, tehnic, cultural etc., care pot limita sau pot extinde dimensiunea de conținut. Aceste caracteristici vizează:

(a) *stabilitatea*, care desemnează „fondul de aur” al cunoașterii umane (teorii, principii, idei, concepții, formule etc. general valabile);

(b) *mobilitatea*, care presupune deschidere spre noutate și valoare, integrarea lor într-o structură perfecționată și eliminarea din această structură a cunoștințelor uzate moral;

(c) *diversificarea*, care presupune apariția unor noi discipline

școlare sau specificarea celor existente;

(d) *amplificarea*, conținutul se amplifică de la o treaptă de învățământ la alta, în special sub raportul semnificațiilor și al extensiunii implicațiilor lui imediate și de perspectivă;

(e) *esențializarea*, care indică selectarea din științe a aceluși conținut care este fundamental, important, valoros în aspect ideatic și practic în vederea formării personalității elevului;

(h) *actualizarea*, care indică corespunderea cunoștințelor cerințelor vremii, pentru a le conferi un caracter interesant și necesar.

În practica curriculară se atestă modele axate pe rezultatele învățării, printre care se înscrie și modelul OBE (autcome-based education), inițiatorul căruia este W.G.Spady [Apud 12, p 142]. El afirmă că factorul critic în proiectarea unui curriculum sunt rezultatele „de ieșire”, pe care noi le numim *rezultate aval*. Acest model presupune, în concepția autorului, focalizarea și organizarea clară a întregului sistem de educație în jurul a ceea ce este esențial să facă elevii cu succes la sfârșitul experiențelor de învățare. Principiile pe care se bazează modelul stipulează următoarele: convingerea că toți elevii pot avea succes; rezultatele finale sunt recunoscute public și relevante din punct de vedere social; un sistem de evaluare bine formulat (criterii și standarde de performanță); oferirea multiplelor oportunități de învățare și evaluare, astfel ca elevii să poată atinge rezultatele preconizate; recunoașterea și valorizarea experiențelor anterioare ale elevilor. Un sistem educațional proiectat pe principiile acestui model este profitabil, deoarece centrarea pe rezultate permite părinților și publicului larg să vadă dacă investițiile în sistemul public de educație se regăsesc într-o mai bună calitate a învățării. Acest model este recomandabil, deoarece prevede unele achiziții cu *caracter transdisciplinar*, cross-curricular. Aceste rezultate se precizează în termeni de competențe, cu diferite grade de complexitate. Centrarea pe competențe are mai multe repere de



argumentare: posibilitatea de a determina social competențele, ca răspuns la nevoile concrete ale societății și, în special, la nevoia de formare a unei culturi generale a tinerilor, care urmează să rezolve un șir de probleme ale vieții; o demonstrare a competențelor implică mobilizarea cunoștințelor și a unor scheme de acțiune validate deja în experiența elevilor, o activare a transferului situațional și o punere în act a resurselor achiziționate în diverse circumstanțe; precizarea valorilor dezirabile, pe care dorește școala să le formeze elevilor în vederea integrării lor sociale; permeabilizarea barierelor rigide ale disciplinelor prin identificarea competențelor transversale; flexibilizarea procesului prin determinarea a ceea ce trebuie format elevilor, stimulând libertatea tehnologică a profesorului.

### **NOTIUNI DE REFERINȚA**

Stabilitate axiologică, arhitectură a cunoașterii, perfectibilitate de contact, dezvoltare curriculară, „îmbolnăvirea” curriculumului, designer de curriculum.

### **IDEI DE REFERINȚA**

➤ Un curriculum presupune nu doar asimilarea culturii, ci și constituirea ei, în felul acesta curriculumul culturii constituite devine mijloc, punct de sprijin pentru curriculumul culturii care se va constitui.

➤ *Un curriculum dezvoltat* este un „proiect de viitor”.

➤ Idealul paideutic orientează curriculumul educațional în sensul ***împlinirii umane prin cultură***.

➤ Proiectele curriculare se aplică cu respectarea *principiului minimax*: minimalizarea riscului și maximalizarea efectelor favorabile.

#### **4.4. Argumente factologice**

##### **EXTRAS**

##### **din informația despre realizările Proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Moldova”**

În cadrul Subcomponentei 1.2 a Proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Moldova” a fost elaborată o colecție de 10 ghiduri metodologice pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar:

1. Predarea interactivă centrată pe elev;
2. Evaluarea continuă la clasă;
3. Cunoașterea elevului: consiliere și orientare;
4. Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural;
5. Elemente transdisciplinare în predare;
6. Organizarea procesului educațional;
7. Computerul în predare și învățare;
8. Managementul instituției școlare;
9. Curriculum la decizia școlii;
10. Școala și comunitatea.

Obiectivul ghidurilor este de a spori calitatea și relevanța predării și învățării în învățământul preuniversitar și de a consolida competențele profesionale generale legate de practicarea profesiei de cadru didactic. Pentru asigurarea calității ghidurilor, autorii au respectat următoarele criterii: corelarea conținutului cu obiectivele și temele indicate în Termenii de referință, aprobați de Banca Mondială; corectitudinea științifică; funcționalitatea materialelor; claritatea conținutului, schemelor, tabelelor și ilustrațiilor; originalitatea materialelor prezentate; prezentarea materialului în manieră interogativă; bibliografie relevantă.

Ghidurile au fost editate din sursele Proiectului "Educația de calitate în mediul rural din Moldova" și au fost distribuite

(prin F.C.I. "Mold-Didactica") bibliotecilor din instituțiile de învățământ preuniversitar (licee, școli medii, gimnazii, școli primare), universităților cu profil pedagogic și centrelor metodice de formare a cadrelor didactice de la Direcțiile Raionale /Municipale de Învățământ, Tineret și Sport, Institutului de Științe ale Educației, Institutului de Stat de Instruire Continuă.

Ghidurile elaborate au fost utilizate pentru desfășurarea trainingurilor de abilitare metodologică a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

### **EXTRAS din Raportul Ministrului Educației, Tineretului și Sportului la Colegiul din 09.02.2006**

În 2006 a fost realizată evaluarea integrală a curriculumului liceal prin : axarea pe interesele personale ale elevului; formarea competențelor comunicative, toleranței, a gândirii critice; formarea deprinderilor de viață; educarea în spiritul valorilor naționale, general-imane, educației civice; instruirea antreprenorială; educația ecologică. A fost modernizat Planul-cadru de învățământ primar, gimnazial și liceal și elaborate Standardele minime de calitate privind îngrijirea, educarea și socializarea copilului din instituțiile de tip internat. De asemenea, a fost elaborată Strategia Națională de reformare a sistemului rezidențial.

Obiectivul major al inspecției frontale și tematice a fost verificarea implementării programelor curriculare, axate pe obiective, care presupun proiectarea și ameliorarea continuă a strategiilor de predare-învățare și determinarea criteriilor de evaluare a diferitelor componente ale sistemului educațional.

Problema modernizării învățământului mediu de specialitate a fost pusă în discuție în cadrul Conferinței teoretico-practice „Modernizarea învățământului mediu de

specialitate”.

În cadrul conferinței a fost demonstrat că aceste instituții s-au inclus plenar în procesul de elaborare a standardelor profesionale și de implementare a sistemului de credite transferabile. La Colegiul de Transporturi din Chișinău, de exemplu, se implementează un proiect comun cu Ministerul Afacerilor Externe din Franța în vederea pregătirii cadrelor în domeniul transportului auto, cu respectarea standardelor europene în domeniu. În acest scop, a fost organizat un schimb de profesori, a fost deschis un centru de diagnosticare computerizată a transportului auto. Această colaborare permite instituției de învățământ renovarea bazei tehnico-materiale, perfecționarea calificării cadrelor didactice și promovarea unui învățământ performant.

## CAPITOLUL V

### ANCORAREA TEHNOLOGIILOR ÎN EDUCATIE

**M.Lucan** și o posibilă întrebare:

- *Are oare importanță în procesul educațional mijlocul de transmitere a informației, dacă pornim de la ideea că mijloacele informaționale sunt „prelungiri” tehnice ale omului ?*

#### 5.1. Filosofia secolului XXI – informația

Informația se situează, ca și filosofia, printre marile fapte ale gândirii și este filosofia *sui-generis* a acestui secol. Astăzi tot mai activ se utilizează un nou concept în aria activității umane, cel de ***om de informații***, adică un om care știe realmente, în baza orizontului său de cunoaștere, să exploreze informativ un câmp ori un mediu informațional din diverse domenii. Informația se construiește ca o realitate semantică bipolară: una ține de realitatea propriu-zisă, iar alta de realitatea cunoașterii. Orice om produce și, mai ales, consumă informație, de multe ori fără să-și dea seama, fără a conștientiza acest lucru. Informația ne ajută, ne stimulează, fiind una din *practicile savante* ce nu au nevoie de o investiție teoretică de efort. Prin urmare, o activitate informativă specializată are nevoie de o *știință a informației*. *Ceea ce este specific informației este faptul că ea se învață teoretic după ce deja se știe, la fel ca limba maternă* [Apud 142, p.21].

În general, informația este un ansamblu coerent, coeziv și unitar, afirmă Șt. Vlăduțescu, de semnificații gnozice, caracterizate prin noutate, relevanță și utilitate, referitoare la stări, situații, obiecte, fenomene, fapte, probleme, evenimente, persoane. Plus la aceasta, de noțiunea de informație se leagă și cea de *date*, adică niște semnificații cuantificate, elemente

concrete de cunoaștere în legătură cu obiecte, stări, situații, fenomene, persoane [Ibidem, p.21 ]. Prin informație omul cugetă despre o realitate, concepe lucrurile, gândește despre anumite entități.

Ca atare, informația este un fenomen relativ independent, existând obiectiv în raport cu materia și energia, nefiind legată de un anumit suport material. Ea este o componentă a realității ca totalitate de evenimente, *ca operație de punere în ordine prin intermediul unei conștiințe* [147, p.91]. Informația se situează între obiectiv și subiectiv, deoarece prin ea o realitate care există este exprimată de o conștiință ce creează un raport de ordonare cât mai apropiat de realitate.

Informația este, așadar, un ansamblu de semnificații; are un caracter procesual și obiectiv, fiind o proiecție subiectivă reprezentată de conștiință. Informația se deosebește de cunoștințe prin faptul că ea este primară, iar cunoștințele constituie o informație ordonată, structurată. Una din nevoile fundamentale ale omului fiind nevoia de certitudine, de siguranță, în ordinea cunoașterii, anume informația vine să satisfacă această nevoie. Omul caută informații dintr-un *spirit de ordine* și din dorința de noutate, manifestându-se într-un exercițiu de prelucrare a semnificațiilor.

Astăzi informația alcătuiește adevărate rețele, ea circulă cu viteze ce o fac uneori imperceptibilă. Azi lupta pentru supraviețuire este o luptă pentru informație, deoarece ea răspunde chestiunilor ce privesc nu numai trebuințe particulare, ci și problemele care privesc evoluția umanității în general: natura universului, realitatea lumii, relația dintre semnificații și sens. Astăzi puterea aparține informației și o societate informată este o societate puternică, liberă și deschisă. La fel și educația: *o educație informatizată este una puternică și apărută, stabilă și consolidată*. Informația este a treia generație de dominație a lumii în raport cu celelalte (epoca forței, a comerțului, finanțelor) și este mai aproape de individ, ea a intrat chiar în intimitatea

individului.

După cum am mai menționat, în procesul de constituire a informației este importantă organizarea semnificațiilor și atribuirea de sens. Pentru a obține semnificațiile, are loc o explorare a surselor, a codurilor disponibile și o raportare a acestora la cele utilizate de producătorul de informație. O operație obligatorie rămâne a fi interpretarea unitară a semnificațiilor și adunarea lor într-un sens generic, unitar. Elevul, ca un consumator de informație, extrage și alocă semnificații, iar calitatea și cantitatea informației reprezintă, în mare parte, *propria sa construcție*. Și această construcție nu este întâmplătoare sau relativă, căci activitatea cognitivă a elevului este rațională, bazată pe gândire, este un produs al gândirii [142; p. 54]. Informația comportă, de asemenea, un element de conștiință, de sens. Producția și consumul informației sunt procese intenționale, profund conștiente și axiologice. Selecția, ierarhizarea și calificarea informațională se face în funcție, în primul rând, de criteriul utilității. Elevul este angajat complet, dispunând de anumite strategii cognitive, din care alege pornind de la scop, motivație și nevoi. Informația are o existență latent-obiectivă și devine manifestă doar dacă devine obiectul atenției conștiinței elevului ce o extrage, îi dă formă. Comportamentul cognitiv al elevului este reductiv și raționalizant, el căutând să-și păstreze energia mentală și neglijând informația neconcludentă, pentru a reduce încărcătura cognitivă sau utilizând în exces anumită informație pentru a se scuti de noi investigații. Așadar, sistemul cognitiv al elevului nu rămâne la un simplu consum, ci recurge la operații, acțiuni, mișcări, manevre, strategii etc.

Elevul consumator trebuie mai mult să caute decât să găsească informația de care are nevoie și, în funcție de sistemul în care se va integra această informație, ea primește, dobândește semnificație. Prin urmare, informația stă la limita disponibilității și i se conferă mai multă semnificație decât valoarea pe care o are. Detectarea, selectarea, discriminarea și interpretarea informației au

loc prin intermediul unor grile de relevanță și a unor scale de evaluare care se articulează ca niște *scheme în sistemul cognitiv* al elevului. Schemele cognitive ale elevului, care conțin mai multe feluri de cunoștințe organizate în baza unor anumite categorii, sunt instrumente utile percepției, procesării, tratamentului și interpretării informațiilor.

Informațiile au indici structurali care le conferă relevanță: unitate, noutate, coerență, coeziune semantică, închidere sau deschidere în raport cu baza de cunoaștere, mecanisme de interpretare, ea apare ca o construcție complexă, realizată dintr-un material anumit pe baza unor *principii*. Fără principii, informația nu are eficiență:

- principiul *imposibilității* de a nu se informa.
  - principiul *semnificației*, care indică că semnificațiile reprezintă materialul din care se face informația, fiind un proces complex de ordonare și interiorizare a semnificațiilor;
  - principiul *variabilității* obiectului și semnalului informațional: obiectul informației trebuie să respecte condiția de variabilitate, ca diferență ce devine noutate, el trebuie să fie exterior instanței informaționale, noutatea este coordonata esențială a informației.
  - principiul *divizibilității și ierarhizării* informației, elementele ce compun informația formează rețele complexe în sens bipolar, alcătuind o imagine unitară de semnificații;
  - principiul *selectivității* informației: subiectul este selectiv în raport cu obiectul cunoașterii sale, efortul său de informare pornește din necesitatea internă de echilibru interior și calm exterior;
  - principiul *pierderii* de informație, care indică că volumul de informație degradează în orice prelucrare sau transmitere, iar scăderea noutății este determinată de sporirea numărului celor pentru care noutatea deja devine cunoștință [Apud 142, p. 111],
- In raport cu elevul producător sau consumator, informația



este un eveniment gnozic ca fapt sau act, o organizare, iar în raport cu obiectul cunoașterii lui, informația este o punere în ordine din care nu lipsește tendința teleologică: atingerea unui scop, realizarea unor obiective și realizarea unor interese.

În acest context, utilitatea înseamnă favorizarea practică în raport cu un scop. Valoarea pragmatică a informației este indicatorul prin care se măsoară efectul informației asupra receptorului și asupra acțiunilor sale. Pentru fiecare informație există o așteptare și un rezultat. Informația pune în evidență distanța dintre așteptare și derulare. Ea este deci o funcție a utilității. Iar necesitatea informației este cuantificată prin energia și efortul ce se consumă, interesul ce se acordă, investiția ce se realizează și forțele ce se mobilizează în constituirea, păstrarea, prelucrarea ei.

Informatizarea a produs evenimente care au schimbat puternic lumea în care trăim, fapt de care nu putem face abstracție din perspectiva viitorului. Deoarece dezvoltarea tehnologiilor informaționale se accentuează continuu, ea produce, într-un ritm tot mai rapid, noi obiecte, fapt care obligă de a realiza, în timpul câtorva ani, *adaptări ale percepției și ale comportamentului*, care, nu cu mult timp în urmă, se întindeau peste generații chiar. O caracteristică de bază a tehnologiilor moderne este globalitatea lor: ele se întind în mod exploziv de-a lungul globului. Urmarea este o potențare a beneficiului și a transformării lumii într-o civilizație mondială impregnată tehnologic. Tehnologia contribuie, în plan educațional, la formarea elevului ca *technikos*, adică o persoană care posedă o capacitate practică, cuprinzând stăpânirea intelectuală a metodelor aplicate, un minimum de știință și înțelegere tehnologică.

Azi selecția conținutului de informații, condiționarea acestora pentru o utilizare pertinentă, stăpânirea tehnologiilor de informare sunt componentele principale ale unui *management al informației*. A colecta, a tria, a trata, a valida, a difuza informația utilă este cu siguranță problema specialiștilor

în informare și documentare, dar aceasta privește atât și pe cercetători, economiști, ingineri, industriași cât și pe formatori, responsabili de instituții de învățământ, elevi și studenți. Toți trebuie să intervină ca actori ai unei **noi inteligențe**, fondate ne un management responsabil al informării. Mai mult, azi, trebuie găsite legăturile care se stabilesc între procesul informației, pe de o parte, și demersurile de formare sau învățare, pe de altă parte. Formatorii trebuie să cunoască ce reprezintă diferitele moduri de informație, dezvoltarea practicilor pedagogice originale, fondate pe noi moduri de prezentare a informației, pentru a incita elevii și studenții să devină adevărați cetățeni ai societății informației. Meseriile documentării se organizează, tradițional, fie în jurul cărții, fie în jurul informației, fie din ce în ce mai mult între o combinație a celor două dimensiuni. Documentarea și meseriile corespunzătoare se dezvoltă azi între cei doi poli, pe un nou domeniu, care s-ar putea numi informare-documentare (ID). În fața acestei extraordinare diversități de practici profesionale, apare un nou rol al mediatorului, mediatorul care oferă **informații inteligente**, contribuind fără nici o îndoială la transferul de cunoștințe. În acest context și în aceste condiții, sensibilizarea și formarea cu metode de informare devin cruciale.

În această arie de probleme, un program de muncă pentru științele informației și comunicării ar include următoarele elemente[96, pi 11]:

- articularea între dispozitivele tehnice ale comunicării și producția mesajelor și sensului;
- inserția socială a tehnicilor; /
- punerea în evidență a procedurilor de elaborare a mesajelor și a condițiilor de realizare a lor;
- dimensiunea sociologică și economică a activității informaționale și comunicaționale, stimulând inovațiile și experimentele;
- studiul schimbărilor ce intervin în procesele de mediație,

în forme accesibile și deschise tuturor.

*Pedagogia informației* se bazează pe o bună înțelegere privind euristica informației, adică a proceselor cognitive specifice pe care fiecare le aplică în cercetarea informației. Bineînțeles, ar trebui să vorbim despre aceste metode ca procese individuale, dar și ca procese colective: dezvoltarea group-ware sunt investiții cognitive colective, caracteristice organizațiilor de azi: a-i obișnui pe tineri azi să știe și să poată contribui la colaborări viitoare devine obiectivul pedagogic major al instituțiilor de învățământ.

Noile tehnologii sunt transversale, regăsindu-se în domenii foarte diferite între ele; sunt contagioase, în sensul că transferul dintr-un domeniu în altul se face foarte repede; sunt expansive, adică apariția de utilizarea lor determină apariția altor tehnologii și mai noi; sunt creatoare de valoare adăugată mare, presupunând un aport însemnat de inteligență și energie.

În ultimul timp din ce în ce mai mult se vorbește despre *industrializarea educației*, sugerându-se ideea că, la fel ca celelalte sectoare ale informației și culturii, sectoarele transmiterii cunoștințelor, despre care se consideră tradițional că țin de categoria bunurilor publice, tind să se subordoneze dominației raporturilor sociale. În acest caz, criteriile de performanță, competitivitate și rentabilitate exercită efectiv o influență activă asupra politicilor educaționale. Ele tind, însă prea radical, de a ridica în mod implicit la rang de ideal o nouă concepție despre funcția educativă: dezvoltarea potențialului de ansamblu al ființei umane, însă prin comercializare și privatizare a educației, prin industrializarea ei. Prin *industrializare* se înțelege *un fenomen transversal* sau un ansamblu de fenomene care trebuie să se manifeste simultan în mai multe locuri ale sistemului, *simultaneitatea și convergența* lor fiind caracteristicile care justifică atribuirea calificativului respectiv. Conform opiniei autorilor, pentru a caracteriza industrializarea educației este

necesar de a lua în considerare trei dimensiuni importante: *tehnologizarea, raționalizarea și ideologizarea* și faptul că profesorii sunt cei dintâi *industriași ai societății* [Apud 98, p.22-28]. Intr-adevăr, în universități, licee și colegii se încearcă aplicarea metodelor de promovare și tehnici de gestiune cu nimic mai prejos decât cele din întreprinderi.

Industrializarea educației este un fenomen exogen, adică ținând atât de inițiativele politice și industriale, cât și endogen, deoarece industrializarea se dezvoltă în însăși interiorul educației ca atare, în condițiile sale instituționale de funcționare și în strategiile actorilor săi, în filiațiile pedagogice: mediatizarea învățământului; privilegierea autoformării; evaluarea randamentului formării; interpătrunderea sectorului public cu cel privat; aplicarea paradigmei comunicaționale ca metodă de pilotare a structurilor de educație; predominarea planificării strategice; activități organizate administrativ; recurgerea la experimentare ca strategie de inovare; accesarea la competențe etc.

Industrializarea educației este o inovație care este capabilă să ducă treptat *la conversia radicală* a unor sfere din ce în ce mai largi ale sistemului educativ. Industrializarea educației depinde de politicile de informatizare socială în informatică, audiovizual, telecomunicații, de raporturile dintre ele, determinante fiind logicele de diversificare și de valorizare a capitalului și de faptul că ele găsesc în domeniul educației un teren de dezvoltare promițător. Pentru J.G. Lacroix și G.Tremblay industrializarea educației marchează o accentuare a procesului general de industrializare și de comercializare [136, p.12].

Vorbind despre industrializare, înțelegem că determinativele economice acționează direct asupra educației. Apariția dezbaterilor despre industrializare pune, de fapt, munca în centrul mizelor sociale. Învățământul se situează, în fond, între creație și acțiune. Actualmente, din morală educația, a devenit utilitară, iar cultura alegerii a devenit o componentă a comportamentelor. Accentul pus pe faptul de a face mai productive și de a

industrializa serviciile educative coincide cu proiectul de constituire a unui *nou regim de acumulare*.

Pregătită de multă vreme, „întâlnirea” dintre educație și tehnologie devine astăzi mai sesizabilă. Societatea informațională este o șansă pentru educație, iar cererile educative sunt indispensabile apariției, apoi dezvoltării pe scară largă a industriilor comunicării. Era cunoașterii deci este deschisă celor care fac eforturile de a o pregăti.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Semnificație, interpretarea semnificațiilor, comportament cognitiv, elev *technikos*, management al informației, informații inteligente, cultură a informației, pedagogie a informației, industrializarea educației

### **IDEI DE REFERINȚĂ**

➤ Informația, ca o nouă filozofie a secolului XXI, este concepută ca un ansamblu de semnificații și ca o componentă a realității.

➤ Azi orientarea spre informație privește nu numai aspecte particulare, ci probleme ce desemnează evoluția umanității în general, în special relația dintre sens și semnificații. Azi puterea aparține informației și o societate informată este o societate puternică, liberă, deschisă. La fel și educația: ***o educație informatizată este una puternică*** și apărută, stabilă și consolidată.

➤ Elevul este un consumator de informații și, în această calitate, el extrage și alocă semnificații, iar calitatea și cantitatea de informații, care există în materialul gnozic, reprezintă, în mare parte, propria sa construcție

➤ Elevul consumator de informație mai mult trebuie să caute decât să găsească informația de care are nevoie și aceasta,

în funcție de sistemul în care va fi integrată, capătă semnificație.

➤ Coordonata esențială a informației este **noutatea**, deoarece o informație auzită de două ori nu mai este informație, deoarece în mod primar auzim informația, iar a doua oară auzim deja o „cunoaștere”, ceva deja cunoscut.

➤ Impregnarea tehnologică a societății „constrânge” la o gândire controlabilă prin experiență, lucru foarte util pentru educație, deoarece contribuie, în plan educațional, la formarea elevului *technikos*, elev care are o capacitate practică, dar și o înțelegere tehnologică intelectuală.

## 5.2. Instruirea tehnologizată

Actualmente se impune o reorganizare tot mai activă a sistemului de învățământ, pentru a-l face performant, mai puțin costisitor și mai bine adaptat noilor exigențe economice și sociale. Progresele realizate de tehnologiile de informare și comunicare permit a întrevădea soluții noi pentru diverse probleme. Utilizarea adecvată a acestor tehnologii face sistemul de educație mai eficient, dacă, desigur, în cadrul acestuia există tendința de a accepta schimbările necesare. Dacă inovația tehnologică este la originea transformărilor economice și dacă ea provoacă adaptările sociale necesare, tot ea este și pivotul reorganizării pe care o acceptă sistemul educațional. Utilizarea tot mai largă a acestora este un bun început pentru reformarea metodelor de învățământ și raționalizarea procesului de învățare [98, p.47].

Tehnologia oferă o bază concretă pentru speranțele de reformă ce promovează inovația pedagogică. Modernizarea pedagogiei include mediatizarea ce permite *personalizarea* prestării serviciilor educative. În noul mediu tehnologic, participarea elevului devine polul principal în jurul căruia se organizează prestarea serviciului, el devine capabil să-și definească propriile nevoi, să-și stabilească parcursul. În același rând, el devine și consumator al unui serviciu. Educația vizează deci *autonomizarea* elevilor.

În prezent, când informația nu este doar un lucru natural sau un text cultural, ci un *dispozitiv tehnologic*, apare o nouă funcție în educație. Informația culturală, prin intermediul înregistrărilor, diagramelor, rapoartelor relevă realitatea într-o manieră mai largă și incisivă decât obișnuitele semne naturale. Informația tehnologică, la rândul ei, ridică atât claritatea cât și transformarea realității educaționale la un alt nivel de transparență. În așa fel, apare și un nou tip de informație: informației *despre* și *pentru* realitate i se adaugă *informația ca realitate*, afirmă A. Bougmann [18, p. 2]. Cele trei tipuri de

informație: informația naturală, informația culturală și informația tehnologică sunt și stratificate, și întrepătrunse, și înlănțuite. Un lucru este clar: informația tehnologică este cea mai proeminentă în peisajul cultural contemporan și devine un torent care amenință să desființeze predecesorii. De exemplu, conținutul Galeriei Naționale din Londra *a fost transformat în informație tehnologică* și stocat pe un CD, în felul acesta elevul poate „avea toată Galeria Națională” în clasă sau acasă.

Indiscutabil, cercetarea, predarea, învățarea sunt intim legate de informație, susține A.Borgmann [18, p.200]. Prima o produce, a doua o comunică, a treia și-o însușește. Deci putem afirma că o schimbare fundamentală în domeniul informațiilor conduce inerent la transformarea învățământului. Lumea educației a devenit mai vastă și mai clară, deoarece tot mai multe persoane și tot mai multe date pot fi accesate mai rapid și controlate mai ușor. Denumirile date instruirii prin intermediul *tehnologiei informației* sunt variate - învățământ la distanță, învățământ distribuit, chiar *hiperînvățământ* etc. Dacă învățământul se transferă din clasa școlară în spațiul cibernetic, dispare manifestarea autorității, se atenuează limitările și povara deficienței personale în „îmbogățirea cunoștințelor”. Elevul devine suveran în alegerea învățării, a metodelor de prezentare și a timpului și spațiului pentru studiu.

Modelul informațional este conceput în sensul de a pune elevii în situația să proceseze informația și să ajungă, pe această bază, la construcția propriilor lor cunoștințe. Premisa de la care se pornește este reconsiderarea învățării prin raportare la sistemul procesării informațiilor, definit ca formă superioară de prelucrare conștientă a informației, un proces intern de transformare, organizare, stocare și restituire a informației care angajează procese și mecanisme de tipul celor de recepție, conceptualizare, codare, memorizare, transferare pentru a ajunge, în final, la elaborarea unor structuri cognitive temeinice și în cadrul unor procese de prelucrare a informației noi. Este centrat pe



eficiență și pe performanță în învățământ, pe raționalizarea procesului de predare-învățare, în sensul descompunerii învățării în operațiile sale.

Actualmente activitatea elev-calculator devine un element esențial al procesului educațional, deoarece este reorientată instruirea individualizată, învățarea prin cercetare, opțiunea în baza obiectivelor învățării. Elevii pot lucra în baza programelor complexe sau a sistemelor-expert în căutarea alternativelor de rezolvare a problemelor. Ca mijlocitor între programul informatizat, profesor și elev, calculatorul se deosebește prin funcțiile lui formative, deoarece se pune accentul nu atât pe acumularea de informații cât pe procesarea acestora, aplicarea în diverse situații, combinarea lor, învățarea explorativă, simularea de modele etc.

Constructivismul cognitiv realizat cu ajutorul calculatorului și a sistemului-expert este capabil să ajute elevul să-și autodirecționeze cercetarea într-o problemă, să-și ghideze activitatea sau să realizeze coparticiparea, colaborarea în găsirea unor informații, surse, soluții.

W.J.Clancey a analizat rolul primordial al computerului în educație și în special în construirea cunoașterii, formulând un șir de idei esențiale în acest context:

✓ deoarece o situație cognitivă implică în rezolvarea ei *prelucrarea la nivel concret al reprezentărilor*, calculatorului îi revine sarcina de a asigura această bază pentru structurarea mentală ulterioară, reprezentările fiind agenți în construcția conceptelor;

✓ deoarece conceptele sunt produsul prelucrării reprezentărilor în memorie, calculatorului îi revine sarcina de a fundamenta noile prelucrări, corespunzător reprezentărilor de bază;

✓ deoarece cunoașterea este o manipulare, o coordonare a proceselor, relațiilor, reprezentărilor, calculatorului îi revine

sarcina să exprime această esență a ei printr-o largă varietate de surse: modele, exemple, produse informatice, referințe, meniuri, îndrumări etc.

✓ deoarece conceptele sintetizează cunoașterea reprezentărilor prin operații, procese, generalizări, atunci sarcina calculatorului este să sprijine aceste procesări cognitive în formarea mai compactă a conceptelor, prin generalizare mai obiectivă;

✓ deoarece coordonarea conceptuală a cunoașterii este abstractă și este specific umană, calculatorului îi revine sarcina să ofere prezentarea, manevrarea diferitelor moduri de reprezentare. Lucrul de bază revine totuși elevului, care trebuie să aibă formată competența de a produce interrelațiile și generalizările, ca să ajungă la cunoaștere și categorizare [Apud 78, p.173].

***Provocările*** instruirii tehnologizate sunt următoarele:

➤ Devine tot mai evidentă tendința de a nu limita informațiile la inerția mijloacelor de comunicare analogice, la imobilitatea unui loc anume (spațiul clasei) sau la inoportunitatea unui moment anume (lecția) [Apud 18, p.203].

➤ Efectele reale ale informației tehnologice sunt destul de impresionante. Oricare vor fi evoluțiile viitoare, realitatea va deveni mai transparentă pentru elevi, mai lipsită de greutatea cunoașterii. Elevii învață cum să privească lumea prin prisma informației tehnologice și, pe măsură ce învață acest lucru, întinderile și structurile odată prea mari și vagi, devin limpezi și luminoase. Pentru elevi, care prin natura lor trebuie să vrea să cunoască, acesta este un câștig minunat.

➤ Fluiditatea și avantajele inerente ale tehnologiei informației poate determina învățământul să ia în calcul o manieră total diferită de a prezenta informația, o metodă de selectare, stabilizare și izolare a informației, care să genereze o observare discretă și o manieră de a o face suficient de disponibilă.

➤ Informația culturală concentrează creativitatea și disciplina ființei umane. Dacă s-ar abandona sarcina înțelegerii tehnologiei informației, puterea omului de a înțelege informația și competența lui de a îmbogăți *viața minții* și spiritul s-ar atrofia. Prin urmare, ceea ce este valabil pentru înțelegerea informației este valabil și pentru producerea ei. Nu este exclus ca simplitatea peniței și „goliciunea” hârtiei să devină o provocare.

Însă nu putem trece cu vederea și existența unor *limite* ale tehnologizării:

➤ Scopul instruirii în spațiul cibernetic este de „a produce” persoana care învață, aceea care a învățat cum să învețe, dar care, de altfel, nu știe nimic. Există o paralelă remarcabilă între mintea elevului care învață și structura unui calculator personal. Acesta din urmă, în stare inertă, nu are nici un fel de cunoștințe. El știe foarte bine cum să regăsească și să prelucreze informațiile, iar depozitul său de informații, *hard disk-ul*, are o capacitate de stocare enormă, echivalentă unei biblioteci mici, însă memoria sa este „goală”. Atât în cazul calculatorului cât și al elevului care învață, completarea la *a avea baza de date a lumii în vârful degetelor* este *a nu avea nimic în cap*.

➤ Explozia tehnologiei informației a dat naștere speranței tradiționale într-o vigoare educațională reînnoită, prosperă și o specificitate novatoare. În felul acesta, libertatea și suveranitatea acelor care învață sunt o provocare pentru învățământ.

➤ Retorica remodelării învățământului în contextul tehnologiei informației este bine „acordată” cu speranțele puse în tehnologie sau limitările impuse și posibilitatea de opțiune manifestă în consumul cotidian de bunuri și servicii. Plăcerea consumului însă nu necesită un efort și, prin urmare, *nici o disciplină* [Apud 18, p. 204].

În prezent, tehnologia informației a slăbit profunzimea

semnelor și apare un sentiment de îngrijorare privind fluxul de informații, care, în loc să alimenteze cultura, amenință să o distrugă. Curentul mai tradițional al semnelor culturale a devenit confuz și s-a dilatat. Informația este pe cale să inunde și să „sufocă” realitatea [Ibidem, p. 210]. Observatorii de cultură tehnologică vor trebui să arate că recunoașterea universală și corectă a vorbirii, traducerea automată integrală, analiza sintactică și semantică profundă și, *a fortiori*, inteligența artificială sunt niște obiective imposibile, de realizat de către calculatoare și vor limita întotdeauna capacitatea omului de a controla informația.

Elevul, lipsit aproape prin definiție de cunoașterea prealabilă a ceea ce urmează să cunoască, are puține șanse să găsească mijloacele propriei autonomii în relația directă, mai mult constrângătoare decât pare la prima vedere, pe care o întreține cu resursele disponibile. I se cere astfel să aibă de la bun început competențele pe care trebuie să le dobândească în final. Elevul trebuie să manifeste o capacitate de acțiune încă de la începutul procesului pedagogic ca un subiect autonom, în vreme ce statutul său îl pune, cel mai probabil, în situația de a face ucenicia unei autonomii care nu este pe deplin dobândită decât la sfârșit. Prin urmare, oricât de generoase nu ar fi intențiile care stau la baza creării și înmulțirii spațiilor de liber acces la cunoștințe, acestea nu sunt prin ele însele un mijloc de democratizare ori de autonomizare a educației.

Informația nu mai este soluția problemelor noastre, ea devine însăși problema. Suntem copleșiți de informații și ceea ce ne trebuie este cunoaștere și, chiar mai important, înțelepciune, nu un surplus de informații. Acestea solicită o activitate specific umană, precum și anumite practici teleologice, în care se inserează informațiile, selectate în funcție de utilitatea și semnificația lor. Problema principală este aceea că abilitățile speciale de a concepe scopuri și proiecte, de a găsi cele mai bune metode de cooperare, prin care să fie cel mai bine puse în

valoare talentele și priceperea fiecărui individ sunt ignorate sau minimalizate de către cei fascinați de procesarea mecanică a informației. Nu trebuie să uităm de faptul că mașinile de calcul sunt niște instrumente pentru oameni și nu invers.

În aceasta ordine de idei, trebuie să constatăm că reorganizarea informatică în școli a devenit o politică oficială a statului, deoarece este clar că dacă învățământul din Republica Moldova dorește să recupereze întârzierile din procesul global și multidimensional de re-modernizare, atunci centrarea pe noua revoluție tehnologică este inevitabilă. Educația trebuie chiar să anticipeze aceste *high tech*. Desigur, suntem în prezența unuia dintre cele mai costisitoare aspecte ale reformei educației, dar și al celui în care orice întârziere în plus este sancționată imediat, deoarece poate suscita ratarea tranziției și a remodernizării în învățământ.

De asemenea, această nouă cultură, deschisă spre noutate și interdependență și spre educație, poate să garanteze reușita unei reforme multidimensionale, care este decisivă nu doar pentru modernizarea învățământului, ci și pentru supraviețuirea societății, deoarece niciodată în trecut supraviețuirea nu a fost atât de mult legată de rapiditatea cu care reușește să evolueze educația.

Implementarea programelor informatice de tip didactic, cu finalitate educațională explicită și stimularea producerii unor asemenea programe în acord cu valorile majore ale umanității și cu recuperarea diversității culturale este una din prioritățile învățământului modern.

*Odată tehnologizat, învățământul nu mai este doar locul de valorizare a investiției tehnologice, ci devine el însuși o investiție, care trebuie să contribuie, prin ridicarea nivelului competențelor, la ameliorarea ansamblului sistemului educațional și la creșterea nivelului rezultatelor. Dar produsele educative industrializate prin intermediul tehnicilor de informare au nevoie de cooperarea activă a cadrelor didactice și, desigur, pe*

termen lung. Cu alte cuvinte, nu trebuie să credem că dinamica industrială ar fi exterioară educației, că ar aduce din afară produsele unei noi școli „paralele” (cea informatizată) sau și-ar propune să rezolve din exterior problemele educației instituționale, deoarece, după cum constatăm, ea este deopotrivă internă și externă, fără nici o îndoială și este un proces de durată, abia început. Se mai observă că ansamblul instituțiilor educaționale are tendința de a acorda un loc important strategiilor de dezvoltare tehnologică în cadrul unui „compromis” local, în care actorii educaționali pot negocia și stabili diverse acorduri, pe baza unor proiecte.

Informatizarea educației reactualizează mize care nu au nimic tehnic sau au de a face prea puțin cu practicile de utilizare tehnologică, deoarece ele sunt direct legate de chestiunea identității profesionale și sociale. Apare deci cercetarea pentru alte tehnologii, pentru *tehnologiile imaginii și sinelui* Reorganizarea ce prinde azi formă face ca elevul sau studentul să-și asume responsabilitatea reușitei și a eșecului unui sistem, însă astfel sistemul se eliberează de una misiunile sale esențiale, responsabilitatea „apăsând” asupra subiecților educației, fără ca aceștia să fie îndeajuns de bine pregătiți pentru a și-o asuma în întregime. *Trebuie să fim atenți la faptul că emanciparea subiecților poate fi iluzorie, cel puțin atâta vreme cât nu au mijloacele de a se poziționa și de a se orienta singuri față de o ofertă educațională în liber-serviciu.* Aceste centre de personalizare, autoformare nu trebuie să izoleze elevul și să-l lase în fața unui material prea bogat.

La început accentul este pus pe avantajele pe care le prezintă multimedia pentru învățământ, prin faptul că favorizează diversitatea și varietatea surselor, prin accesibilitatea și disponibilitatea profesorilor. Educatorii, în consecință, au găsit în multimedia mijlocul de a profita de avantajele folosirii combinate a mai multor media, în vederea instrumentării și ameliorării rețelei pedagogice, pentru a o face mai eficientă. Responsabilitatea în

accesul la cunoaștere revine elevului-autodidact. Explorarea potențialului multimedia cere imperativ ca autonomizarea procesului de învățare să nu priveze structurile de educație de posibilitatea de a continua să controleze practicile de utilizare și utilizatorii. Informatizarea educațională apare ca un proces de „deșcolarizare” a sistemului școlar și de „pedagogizare” a industriilor culturale. Instituțiile își concentrează prestațiile asupra producerii unor medii pedagogice în care elevul /studentul își asigură propria formare, completându-le cu prestații educative colective și tradiționale sau cu servicii complementare individualizate [98, p.127].

Recurgerea la instrumente de informare și de comunicare în sistemul educațional are drept obiectiv perfecționarea conținuturilor propuse elevilor, a condițiilor de prestare a învățământului prin transformarea calitativă a segmentelor educative. În acest caz, însuși pedagogul este solicitat să practice o „artă inginerescă”, devenind agentul unei veritabile industrii educative în care se produce o redistribuire de roluri [Ibidem, p.125]. Raporturile profesionale și sociale până nu demult propuneau tiparul unui profesor a cărui identitate era dată de relația sa directă cu elevul sau studentul. Actualmente, apar condiții ale unei posibile transformări a identității profesionale în cea de mediator, prin recurgerea la noile tehnologii informaționale și de comunicare. În acest caz, profesorul apare ca terțiar în relația elevului cu „tehnica”, facilitând utilizarea practică a echipamentelor. Pe lângă sarcina de a stimula și menține motivația elevului și a-l ghida către un scop bine determinat prin mijloace potrivite, apare și necesitatea de a asigura acest rol prin terțul formator, adică anumite echipe de consiliere, structuri de pilotare, tutori, a căror sarcină este de a însoți elevul în elaborarea proiectului său de învățare și de a aprecia modul în care îl aplică dintr-o perspectivă formativă. Prin urmare, sunt implicați și alți actori, nu numai profesorul ca atare și dacă această asistentă nu este asigurată, atunci apare riscul neînvățării..

În fața inflației de tehnică, a fascinației pentru valori-mijloace, pentru cetățeanul informat, conștient, rațional și de caracter, pentru medii care transmit mesaje, se impun complexitatea și ambivalența, care nu sunt valori mediatice. Cu toată fascinația care o suscită, Internetul nu poate oferi un răspuns asupra vieții și iubirii. Transformările reclamate de reorganizarea informațională a învățământului se suprapun peste tendințele care determină politicile și practicile educative și se înscrie perfect în cadrul unor logici sociale, legate de predominarea practicilor de consum care îi sunt asociate. Prezența tehnologiei este indiscutabilă, ireversibilă și intrată într-o fază de generalizare.

Educația nu mai poate fi azi concepută în afara acestui proces de informatizare, care transformă profund procesele de predare și de învățare, la fel cum transformă și alte universuri profesionale.

Cercetările europene asupra societății informaționale și a celei cognitive marchează plasarea lor în spațiul educativ general. Pentru a-i pregăti pe europeni în vederea confruntării cu exigențele societății informaționale, afirmă M.Bangemann, sistemul de educare și de formare trebuie să-și fixeze un obiectiv ambițios: să ofere un învățământ de calitate de-a lungul întregii vieți și să satisfacă nevoi tot mai numeroase și tot mai diverse. În contextul restricțiilor bugetare și al creșterii concurenței, instituțiile de învățământ trebuie să îndeplinească această misiune reducând pe cât e posibil costurile. Acest lucru implică faptul ca instituțiile de învățământ să caute noi instrumente educative și să aplice metode pedagogice potrivite. *Multimedia educative pot aduce răspunsuri la aceste probleme prin individualizarea și flexibilizarea procesului de învățământ* [Apud 98, p. 68].

La ora actuală întregul domeniu este în profundă transformare. Experții europeni consideră că este necesar ca profesorii să fie puși în situația de a se adapta noilor tehnologii și schimbărilor pe care acestea le impun în practica pedagogică. Ritmul cu care multimedia educative pătrund în școli este însă



prea lent, chiar și la scară europeană. Convertirea profesorilor nu este deloc un lucru simplu, ei încearcă să experimenteze noi soluții de înnoire, însă prea izolate la moment unele față de altele. Arta pedagogică a cadrului didactic constă, de fapt, în a fi la dispoziția elevilor și tinerilor, a le înțelege universul, a le sesiza interesele care îi animă. Din această perspectivă și în raport cu noile tehnologii educaționale, unele cadre didactice au această capacitate abia perceptibilă, în timp ce alții chiar nu o au.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Instruire tehnologizată, inovație tehnologică, informatizare, servicii educative, informația ca realitate, model informațional, activitate elev-calculator, a produce învățare, investiție, autonomizarea elevilor.

### **IDEI DE REFERINȚA**

➤ Tehnologia oferă o bază concretă pentru inovația pedagogică și permite *personalizarea serviciilor* educaționale și *autonomizarea elevilor*.

➤ Informația tehnologică *este un nou tip de informație, deoarece informației despre și pentru realitate i se adaugă informația ca realitate*.

➤ Spațiul cibernetic oferă elevului autonomie în alegerea învățării. *Interactivitatea elev-calculator* devine un element esențial al procesului educațional, deoarece se reorientează la instruirea individualizată și învățarea prin cercetare.

➤ Prin instruirea tehnologizată realitatea devine tot mai transparentă pentru elev, mai facilă pentru cunoaștere.

➤ Educația pentru noua tehnologie are atât o importanță intrinsecă, deoarece presupune un proces de re-modernizare a

învățământului, dar și extrinsecă, deoarece poate schimba toate dimensiunile tradiționale ale educației

➤ Învățământul nu mai este doar locul de valorizare a investiției tehnologice, ci el însuși devine o investiție care contribuie la ridicarea nivelului competențelor.

### 5.3. Argumente factologice

#### **EXTRAS**

**din comunicarea autorului la Conferința Internațională „Calitatea învățămîntului. Teoria și practica utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație”, 12-13 martie 2008, Chișinău**

Tehnologiile informaționale și comunicaționale afectează conceptele de predare și învățare prin modul în care profesorii, elevii și studenții au acces la cunoștințe și oferă un șir de instrumente și metode care facilitează trecerea de la un mediu de învățare centrat pe profesor la un mediu colaborativ, interactiv, centrat pe elev și pe student. Evident, implementarea tehnologiei informației și a comunicațiilor în sistemul educațional reprezintă un proces complex, care, pe lângă aspecte de ordin tehnic, necesită abordări inovative în perfecționarea cadrelor didactice, elaborarea de softuri educaționale, reconceptualizarea metodelor de predare-învățare, remodelarea managementului educațional.

Implementarea pe scară largă a tehnologiei informaționale în procesul de învățămînt a căpătat un nou impuls o dată cu elaborarea și aprobarea Programului Prezidențial „Salt”, obiectivul general al căruia constă în modernizarea sistemului educațional din Republica Moldova prin:

- dotarea tuturor instituțiilor de învățămînt preuniversitar cu tehnică modernă de calcul;
- conectarea tuturor instituțiilor de învățămînt preuniversitar la Internet și informatizarea procesului educațional;
- Crearea și implementarea Sistemului Informațional pentru

Managementul educației;

➤ Crearea site-ului educațional.

Obiectivele generale și obiectivele specifice ale acestui program au fost concretizate în Strategia națională de edificare a societății informaționale „Moldova electronică”. În domeniul educației electronice, obiectivele specifice ale Strategii sunt:

➤ Asigurarea accesului tuturor elevilor din instituțiile de învățământ preuniversitar la mijloacele moderne oferite de TIC: computere personale, produse program pentru instruirea asistată la computer, resursele informaționale ale Internetului.

○ Informatizarea managementului educațional la toate nivelurile sistemului de învățământ: primar, secundar general, secundar profesional, mediu de specialitate și superior.

➤ Asigurarea condițiilor pentru ca fiecare absolvent al școlii profesionale, colegiului sau al instituției de învățământ superior să cunoască și să aplice tehnologiile informaționale și de comunicații.

În scopul realizării sarcinilor stabilite în Programul Prezidențial „Salt” și Strategia națională de edificare a societății informaționale „Moldova electronică”, Ministerul Educației și Tineretului și Ministerul Dezvoltării Informaționale au elaborat „Conceptia sistemului informațional educațional”, care a fost aprobată prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 270 din 13 aprilie 2007. Crearea SIE va asigura accesul elevilor, studenților, profesorilor la resursele educaționale informaționale, va asigura formarea mecanismelor necesare pentru elaborarea soluțiilor strategice și operative orientate spre dezvoltarea învățământului în Republica Moldova. În scopul realizării rapide și eficiente a Programului de stat la sediul companiei „Moldtelecom” lunar au fost organizate teleconferințe ale ministrului cu manageri din cadrul METS și cu specialiști din cadrul Direcțiilor raionale Educație, Tineret și

Sport, responsabili de tehnologii informaționale și conectarea instituțiilor la rețeaua Internet. Aceste comunicări și discuții directe au dat posibilitatea de a cunoaște situația obiectivă de pe loc privind reușita implementării Programului „Salt”, identificarea problemelor și înlăturarea lor.

Realizarea Programului Prezidențial „Salt” a contribuit într-o măsură decisivă la crearea condițiilor pentru utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor în procesul de studii. Comparativ cu anul 2004, s-a extins accesul elevilor la facilitățile oferite de tehnica de calcul și rețeaua globală Internet. În circa 83% din instituții au fost create /renovate sălile de calculatoare. În 2007 la un calculator reveneau până la 28 elevi, iar la un calculator cu conexiune la Internet revin 40 de elevi. /

Pe parcursul anilor 2006-2007 Ministerul Educației și Tineretului a implementat un proiect-pilot, care a avut drept scop dotarea tuturor instituțiilor de învățământ general cu softuri educaționale la patru discipline din domeniul științelor exacte. În prezent, 53 de instituții de învățământ general utilizează platformele de soft educațional, preconizându-se ca până la sfârșitul anului curent softurile educaționale să fie implementate de încă 11 instituții.

În anul 2008, S.A. „Moldtelecom” a conectat circa 1000 de instituții de învățământ prin tehnologia ADSL. Totodată, în anul 2008 a fost creată și implementată rețeaua „MoldEduNet”.

Putem să ne mândrim cu faptul că spre mijlocul anului 2008 Programul „Salt” a fost implementat cu succes. Toate instituțiile de învățământ din țară au fost conectate la Internet, n-a fost nici un gimnaziu sau liceul ca să nu aibă cel puțin o clasă de calculatoare. Grație cooperării cu Ministerul Dezvoltării Informaționale în Republica Moldova a fost implementat un sistem informațional de evidență electronică, verificarea și eliberarea documentelor de absolvire instituțiilor

de învățământ de toate nivele. Introducerea și implementarea acestui sistem a permis lichidarea completă a pieții negre de vânzare-cumpărare a certificatelor și diplomelor de studii.

## **EXTRAS**

### **din Raportul cu privire la activitatea Ministerului Educației și Tineretului în anul 2007**

În scopul implementării Programului Educațional „SALT” și în conformitate cu Hotărârea Guvernului nr. 270 din 13.04.2007 „Cu privire la aprobarea Concepției sistemului informațional educațional”, Planul de acțiuni de implementare a Programului „SALT”, aprobat de către Prim-ministru, Planul de acțiuni de implementare a Programului „SALT” pentru anul 2007, conform Concepției Sistemului Informațional Educațional au fost întreprinse următoarele acțiuni:

➤ Pentru Subsistemul Rețeaua Telecomunicațională a Ministerului Educației și Tineretului „MoldEduNet” a fost elaborat și coordonat cu Centrul de Telecomunicații Speciale caietul de sarcini. Pentru acest subsistem a fost elaborat un suport pentru monitorizarea conexiunilor Internet, gestionat de Centrul Tehnologiei Informaționale și Comunicaționale în Educație și S.A. Moldtelecom.

În conformitate cu planul de dezvoltare, S.A. „Moldtelecom” lărgeste infrastructura de conectare și serviciile prestate pentru instituțiile de învățământ.

În cadrul subsistemului Implementarea TIC (Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale) în Educație, în conformitate cu documentele elaborate în anul 2006, ministerul a repartizat în instituțiile de învățământ echipamentul tehnic și seturi de instalare a sorturilor educaționale.

➤ În cadrul realizării subsistemului Instruirea cadrelor

didactice și de conducere, a fost elaborată și aprobată documentația tehnică, iar Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație a elaborat un prototip funcțional, care se testează pentru a fi implementat și în alte subdiviziuni ale ministerului.

➤ În cadrul acestui subsistem a fost creat modelul de instruire în cascadă, coordonat de Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație. În anul 2007 au fost instruiți 465 de formatori locali, 210 profesori pentru utilizarea soft-urilor educaționale la cele 4 discipline școlare, 200 de manageri și profesori de informatică. Au fost instruiți și certificați în calitate de instructori pentru implementarea platformelor de e-Learning 35 de profesori din instituțiile de învățământ preuniversitar din republică.

În perioada de referință, în instituțiile de învățământ preuniversitar au fost instalate 3600 de calculatoare. Pe parcursul anului 2008 instituțiile de învățământ preuniversitar au fost dotate cu încă circa 3500 calculatoare.

Pentru subsistemul „Resursele informaționale ale Ministerul Educației și Tineretului” a fost elaborat, în comun cu Ministerul Dezvoltării Informaționale, caietul de sarcini.

## Capitolul VI. POSTMODERNISMUL ÎN EDUCAȚIE

**B.Wilson** și o posibilă întrebare:

*Este oare postmodernismul un răspuns bun dat modernității prin faptul că pune la îndoială posibilitățile științei ca unică metodă de a obține progresul ?*

### **6.1. Postmodernismul educației și orientarea spre integralitatea ființei umane**

Postmodernitatea se legitimează, afirmă E.Păun, prin noi perspective și soluții atât în plan teoretic cât și practic, ea răspunde schimbărilor ample care se produc în societate, aflându-se în relație cu modernitatea și ca o continuitate, și ca discontinuitate. În caz contrar, nu ar fi justificată [112, p. 13]. Postmodernitatea se focalizează, în special, pe problematica omului, în spațiul educațional fiind, de fapt, în proces de constituire. Educația, în accepțiune postmodernă, trebuie să pornească dinspre elev spre educație, spre modalitățile instituționale de educație, deoarece scopul suprem al educației este *dezvoltarea umanității în flecare ființă umană*. Postmodernismul în educație a apărut ca răspuns la „acapararea” tehnologică a individului și dominarea valorilor economice, *a avea* desemnându-se mai important decât *a fi* și a subordonării sale în raport cu societatea. De asemenea, ca răspuns la proiectarea lecției din perspectiva relației determinist-mecaniciste între obiectivele și activitățile din cadrul lecției și din perspectiva relației pedagogice bazate pe autoritatea și dominarea cadrului didactic asupra elevului. Relația educațională este, adesea, în spațiul modernității, considerată doar ca o relație de comunicare, prezența reală a elevilor în actul pedagogic fiind una redusă sau episodică, deoarece momentele în care elevii au inițiativă și autonomie sunt programate și dirijate tot de profesor.



În opinia lui J-P. Pourtois și H.Desmet, perspectiva postmodernității presupune valorificarea specifică a modernității: raționalitatea și multiplicitatea. Agenții educației se transformă în actori care îndeplinesc mai multe roluri socio-educative și autori ai actului formativ, consemnând specific relația *personalitate-societate*. Se promovează ideea educației pentru toți ca o pedagogie de sinteză, capabilă să propună elevilor și studenților *înțelegerea științei prin abordări multiple* [118, p.30]

Un șir de analize recente indică faptul că în educație se pun tot mai insistent în evidență acțiuni subsumate perspectivei postmoderne, în special din perspectivă existențial-umanistă și interacțională. Perspectiva existențial-umanistă militează pentru o educație centrată pe persoană și revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional. Plus la aceasta, se axează pe un dialog dintre individ și societate. Iar perspectiva umanistă se orientează spre *globalitatea, totalitatea și integralitatea individului, ca finalitate de bază a educației*. Se produce, de asemenea, o resurrecție a elevului ca actor în spațiul educațional. Profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia – este mesajul esențial al orientărilor postmoderne în educație. În domeniul curriculumului, ca una dintre cele mai evoluționare idei în educație, se operează nu în termeni de obiective, ci în *termeni de cultură*, care pleacă de la analiza contextelor culturale în care se structurează și se instituționează curriculumul [J.Bruner]. Mesajul principal este că la nivelul clasei nu se produce doar transmiterea unui curriculum dat sau prefabricat, ci, mai ales, se reelaborează și *se construiește ad-hoc un curriculum*.

Postmodernismul în educație presupune următoarele momente:

- Căutarea și acceptarea de *alternative educaționale*;
- Renunțarea la *granița dintre științe /discipline*;
- *Umanizarea tehnologiei*;

- Promovarea *noilor valori*;
- *Globalism*;
- *Pluralitate și construcție*;
- Eliminarea obiectivelor normative, referențiale în favoarea *scopurilor* [Apud 77 p.45].

Postmodernismul, în fond, este o reconstrucție, o reorganizare, o reproiectare, o reevaluare a modelelor tradiționale în scopul conturării altei construcții, pe noi baze științifice și tehnologice, sociale și culturale. Postmodernismul se orientează spre acceptarea realității existențiale, promovarea prioritară a valorilor umaniste, sociale, în raport cu tehnologismul.

Teoria postmodernistă promovează ideea reconceperii programelor școlare, prin trecerea de la cele sistematice, cu conținuturi precizate și organizate normativ, la cele care să ofere „plaje informaționale”, pentru construcții variate ale conceptelor. Postmodernismul este o reacție la științificitatea riguroasă a modernismului, la abordarea strict deterministă a cunoașterii comportamentului în diferite situații, la predominarea autoritarismului și tehnologism rigid, care blochează dezvoltarea liberă a elevului, afirmarea lui creativă. De aici și orientarea tot mai evidentă spre *pluralitate, liberalism, diversitate de valori, alternative, construcție individuală, valorizare, umanism* etc. Se reabilitează rolul elevului în învățare, subiectivitatea lui în învățare și modul de armonizare și obiectivare în câmpul socio-cultural în care cunoaște viața.

Postmodernismul oferă un ghid practic pentru introducerea elevilor în mecanismul cunoașterii științifice, dă o explicație epistemologică proprie învățării științei pornind de la experiența cotidiană, dar schimbând radical modul de înțelegere, explicare. Prin construcția personală, interiorizată, subiectivă a realității se pot găsi mai multe alternative, soluții, din diverse perspective, se evidențiază rolul lui *a ști cum să faci*

și *cum să înțelegi*, cum să formezi concepte care nu corespund cu lumea reală, abstracte, numite constructe.

Constructivismul se orientează spre perspectiva de *re-construcție optimizată*, care este tocmai spiritul pedagogic al dezvoltării. El nu este o simplă formă a învățării, ci una care să respecte și cerințele epistemologiei, ale *cum să cunoști științific*, *chiar din școală*. Pentru că însăși această cunoaștere există ca atare, este una obiectivă, reală ca fenomen, doar modul ei de realizare este unul subiectiv și, dacă face parte din lumea reală, ce-l înconjoară pe elev și în care se va angaja efectiv mai târziu, atunci trebuie introdus din timp [Ibidem, p.97].

Educația în postmodernitate este legată mai mult de problemele valorii, de procesualitatea ei, de accesul persoanei la valori.

În învățământ, în opinia lui E.Stan, în perioada postmodernismului apare tendința de a înlocui învățământul ca pedagogie printr-un învățământ ca management, prin urmare, apare „școala managerială”, care presupune reconceptualizarea rolului profesorului, al elevului și al relației dintre ei. Deci se poate vorbi, în acest caz, despre reconstruirea pe baze manageriale a relației eminentemente pedagogice [131, p. 25]. Acest lucru presupune o „livrare” organizată riguros a informațiilor și competențelor, în doze măsurabile cu un obiect perfect definit al măsurării: promovarea examenelor. Problema constă ca acest produs clar al educației să nu fie doar absolventul, ci absolventul ca personalitate, să nu fie o bombardare a elevilor cu răspunsuri, fără ca aceștia să pună întrebări, în timp ce întrebările lor nu sunt luate în seamă. Trebuie să fim atenți la faptul că întrebarea, explicită sau implicită, pusă de către studentul ce se profesionalizează, de către societate sau de către instituția de învățământ nu mai este „*E adevărat?*”, ci „*La ce servește aceasta?*”.

Este nevoie de o îmbinare reușită *între procesul învățării*, pe care cade accentul într-o relație pedagogică și *produsul învățării*, pe care plasează accentul școala managerială, având ca rezultat dezvoltarea, rafinarea, modelarea concomitentă a intelectului, afectivității, încrederii, convingerii. Relația pedagogică, spre deosebire de cea managerială, presupune încredere și o colaborare în care profesorul și elevii decid lucrurile împreună, scopul fiind acela al dezvoltării minții tinere care caută îndrumarea unui profesor înțelept [Ibidem, p 31]. Educația trebuie tratată ca o *convergență a realizărilor* individuale ale profesorului și elevului, determinată de o anumită formă a interacțiunii sociale. Nu trebuie uitat și faptul că elevii nu sunt o „materie primă” a educației, care, fasonată, modelată, rafinată trebuie să se înscrie în parametrii prestabiliți, iar cei care nu intră în acești parametri să fie considerați ca niște „rebuturi”. Educația este un proces sau un eveniment de transmitere și de rezultativitate în *identitatea amonte (input) și aval (output)*.

Educația postmodernă este autoreflexivă, decentrată, adică *vizează*, elevii și configurează câmpul educațional din perspectiva acestora. Dar aceasta nu înseamnă desființarea autorității profesorului și nici înlăturarea lui, ci *redefinirea autorității ca* autoritate coparticipativă și accentuarea laturii de facilitare, de ajutor al rolului de profesor. O pedagogie decentrată nu încurajează accentul pus pe examene și pe curriculum, considerând că mai important este parcursul, nu finalul și se referă, în primul rând, la elev, apoi la curriculum, încurajează mai degrabă creativitatea, nu reproducerea, asumarea liberă, chiar cu riscul de a greși, nu organizarea autoritar-birocrațică, axată pe profesor și pe competențele acestuia. Profesorii postmoderni au sarcina de a cultiva elevilor competența de a fi constructorii propriilor experiențe și cunoștințe, decât de a fi „chiriașii” unor structuri și construcții teoretice elaborate de alții. *A fi postmodern înseamnă a adăuga ceea ce îți este propriu* și, în acest sens, școala nu cultivă doar arta adaptării eficiente, ci și arta

construirii opțiunilor privind viitorul; nu se mai susține că există cineva care are toate răspunsurile, că există cel mai bun răspuns, ci se creează înțelegeri și se promovează alegeri; educația presupune esențialmente explorarea.

În acest cadru de referință, trebuie să constatăm că dacă *modernismul* reprezintă momentul în care *umanitatea s-a inventat pe sine*, atunci *postmodernismul* reprezintă momentul în care umanitatea a descoperit că *se poate reinventa pe ea însăși*.

Caracteristicile unui câmp școlar postmodern pot fi următoarele: un câmp multipolar, în cadrul căruia autoritatea profesorului trebuie câștigată în fiecare clipă, autoritatea elevului este complementară celei a profesorului; profesorul reprezintă o instanță în căutarea unei identități [131, p.102].

### NOȚIUNI DE REFERINȚĂ

Umanizare, postmodernism, raționalitate, multiciplitate, relația personalitate-societate, totalitatea-integralitatea individului, globalism, pluralitate, redefinirea autorității profesorului.

### IDEI DE REFERINȚĂ

- Într-un câmp școlar postmodern educația presupune explorarea, presupune faptul că *autoritatea profesorului trebuie câștigată în fiecare clipă*;
- Postmodernismul în educație se focalizează pe problematica *dezvoltării umanității în ființa umană* din perspectiva existențial-umanistă și interacțională, care militează pentru o educație centrată pe persoană și revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional.
- Mesajul esențial al orientărilor postmoderne în educație este că profesorul nu lucrează *asupra*

*elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia.*

- Postmodernismul se orientează spre *acceptarea realității existențiale*, promovarea prioritară a valorilor umaniste, sociale, în raport cu tehnologizarea.
- Tendința postmodernismului este de a înlocui învățămîntul ca pedagogie printr-un învățămînt ca management.
- Orientarea postmodernă stipulează că educația este un proces de rezultativitate. A fi postmodern înseamnă *a adăuga ceea ce îți este propriu.*

## 6.2. Educația permanentă - cheia secolului XXI

Conceptul de *educație permanentă / formare continuă* este unul prioritar în educația postmodernă și vizează faptul că școala, oricât de elevată nu ar fi, nu poate să satisfacă, actualmente, toate necesitățile formative ale omului. Din aceste considerente, educația este completată permanent, pe parcursul întregii vieți, pentru a feri omul de limitele instruirii și dezvoltării personalității sale. Educația permanentă este un sistem educațional deschis, care se compune din obiective și conținuturi specifice, în vederea menținerii și dezvoltării continue a potențialului cognitiv, acțional și axiologic al omului. Cu atât mai mult, ca educația permanentă are misiunea de a răspunde prompt la schimbările ce se produc în societate, în știință, tehnică, economie etc. Educația permanentă neutralizează „uzura” cognitivă și practică a oamenilor, deschizându-le nenumărate posibilități de realizare profesională și umană.

Operaționalizarea conceptului de educație permanentă determină schimbări importante în câteva domenii fundamentale ale activității educaționale: în obiective și conținuturi, în structurile organizaționale, în metodologia sa specifică. Afirmându-se ca un factor de *potențare a resurselor umane*, educația permanentă devine un fenomen atotcuprinzător, prezent în toți „porii” socialului, o dimensiune permanentă a vieții. Realizarea principiului educației permanente aduce și schimbări în structurile acestei activități, în primul rând vizând integrarea într-un sistem unic al educației copiilor, tineretului și adulților. Ea solicită o interpretare dialectică a unui sistem unic și, evident, deja au apărut transformări: (a) se intensifică în procesul de învățare *legătura cu viața, acesta devenind principiul fundamental al politicii educaționale*; (b) se dezvoltă atitudinea creatoare față de cunoștințe, sporind gradul de autonomie a elevilor, apelându-se și la alte canale informative, nu numai la cele din instituția școlară; (c) instruirea cognitivă este substituită prin formarea competențelor în general și dezvoltarea competențelor de

învățare permanentă; (d) se formează activ atitudini de sociabilitate și socializare, comportamente pozitive, atitudine activă față de viață.

Conceptual se schimbă vizualizarea educației permanente, care nu mai este percepută doar ca o completare a instruirii școlare, ci este sesizată ca o acțiune de facilitare a adulților de a se acomoda schimbărilor rapide ce se produc în diverse sfere socio-economice și culturale. Aceștia sunt asigurați cu instrumente intelectuale pentru a putea face față schimbărilor. Acest fapt presupune nu doar acumulări științifice și cunoașterea tehnicii avansate, dar și dezvoltarea aptitudinilor și a talentelor, a creativității și, în general, a personalității umane.

Educația permanentă reprezintă o direcție de evoluție a formării personalității umane care vizează integrarea funcțională a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației pe tot parcursul și în fiecare moment al existenței umane, pe coordonata verticală și orizontală a sistemului și a procesului de învățământ [38, p. 206]. Personalitatea umană trebuie să se dezvolte pe tot parcursul vieții, educația permanentă fiind în acest sens o expresie a acestui act educativ. Acest concept și fenomen pedagogic devine substanțial la nivelul de politică a educației, în viziune postmodernă. După cum afirmă J.Delors, educația permanentă este motorul societății, una dintre cheile secolului XXI [Ibidem, p.207]. Se produce o deschidere temporală a educației pe verticala întregii vieți a persoanei. În viziune postmodernă, orice activitate educațională *corelează formarea actuală a personalității cu dezvoltarea sa viitoare, permanentă, continuă*. Deschiderea spațială a educației permanente vizează activitatea de formare-dezvoltare a personalității desfășurată transversal, intensiv și extensiv în toate influențele și acțiunile posibile. *Perspectiva educației permanente permite eliberarea programelor școlare și universitare de presiunea informației, redistribuind-o în raport cu timpul disponibil*. Educația permanentă derivă din noile realități socioeconomice și culturale și poate fi reprezentată de



câteva noțiuni-cheie: *expansiunea, inovația, integrarea* și de câteva aspecte specifice: tendința de a precede dezvoltarea economică, anticipând direcțiile de evoluție la nivelul resurselor umane și tehnologice; își propune să pregătească oamenii pentru niște societăți care deocamdată nu există; încearcă să amelioreze contradicția dintre produsele educației și nevoile societății atunci când societatea nu acceptă produsele oferite de educația instituționalizată. Plasarea educației dincolo de limitele școlare și universitare implică o transformare radicală a structurilor care favorizează dezvoltarea personalității umane, în funcție de necesitățile sale momentane și permanente, atât de natură cognitivă cât și de natură afectivă, profesională, general-umană. Educația permanentă construiește un continuum educațional care anticipează sistemul educativ al societății de mâine, asigurând formarea-dezvoltarea echilibrată a personalității prin raportarea acesteia pe tot parcursul existenței la valorile pedagogice fundamentale: morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice, sociale, politice etc. Educația permanentă angajează învățarea continuă, globală, integrală și participativă.

Obiectivul general al educației permanente vizează redresarea echilibrului dintre cele trei forțe care interacționează în făurirea civilizației: omul, tehnologia; organizarea socială, fiind axată pe *reînnoirea spiritului uman*, care va impune și o transformare radicală a educației. După cum afirmă R.Dave, educația permanentă satisface nevoia omului de a controla, adapta și crea tehnologia și organizarea socială relevantă pentru o nouă calitate a vieții și pentru o căutare semnificativă a valorilor mai adecvate spiritului contemporan [44, p.112]. În acest context, în cadrul educației generale, personalitatea trebuie *pregătită pentru a deveni propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale* prin intermediul multiplelor forme disponibile. Ea direcționează educația pe coordonata evolutivă a *permanenței educației permanente*. Este foarte oportună activitatea de formare a *competențelor de autodidaxie* a adulților prin diversificarea

formelor, tehnologiilor de învățare. Învățarea permanentă nu este doar unul din aspectele formării și educației, ci devine un principiu de bază în participarea de-a lungul vieții într-un context de învățare. Resursele umane sunt o valoare de primă importanță a unei societăți a cunoașterii. Participarea la educația și formarea continuă devine importantă absolut pentru toți salariații, iar îmbunătățirea metodelor și contextelor educaționale reclamă o investiție semnificativă pentru modelarea competențelor practicienilor în educație. Predarea, ca rol profesional, se transformă și reclamă schimbarea statutului profesorilor și formatorilor, aceștia devin consilieri, mediatori, mentori. Rolul lor este de a ajuta și a sprijini pe cei care învață în așa fel, ca aceștia să fie *personal răspunzători de propria lor învățare*. Formarea continuă reclamă o învățare activă, motivație pentru învățare, capacitatea unei judecăți critice și *competența de a ști*.

Profesionalizarea cadrelor didactice, adică necesitatea de a spori competențele și de a trece de la un statut de competențe la altul, mai „profesional”, cu tot ce presupune acest cuvânt în materie de aplicabilitate, este un imperativ al timpului. Acest lucru oferă posibilitatea reabilitării laturii explicite și raționale a acțiunilor educative, pe care termenul de profesionalizare o presupune în mod implicit. Profesionalizarea oferă cadrelor didactice argumente de care se folosesc pentru a-și renegocia identitatea, conștientizând faptul că învățămîntul este o activitate în care te poți realiza. Profesionalizarea devine principiul majorității așteptărilor, exigențelor și speranțelor puse în cadrele didactice atât în prezent cât și în viitor. Profesionalizarea cadrelor didactice devine un mod prin care aceștia sunt obligați să interiorizeze obiectivele de performanță stabilite și să ia decizii care le revin în concordanță cu politica generală în cadrul căreia trebuie să se integreze [98, p.82]. Profesionalizarea are caracteristicile unei *neostandardizări*, rezultatul fiind producerea unor modele de gestionare a autonomiei. În acțiunea educativă există permanent o alianță mereu înnoită între instrument și sens, deoarece

meseriile din cadrul educației sunt caracterizate de reguli, care sunt marcate, transformate de angajarea și talentul fiecăruia.

Privind rolul profesorului în educație, s-au constituit două teorii distincte: perspectiva economistă, care vizează relația profesor-elev, ce stă în centrul practicii educaționale și perspectiva comprehensivă, care vizează un holism de natură metafizică. În cazul perspectivei economiste se ignoră, într-un fel, finalitățile posibile ale educației, accentul fiind pus pe instrumentalizare și manifestare. Profesorul nu este o persoană care timp de 6-8 ore pe zi „uită” de sine pentru a-și exercita abilitățile special formate în vederea realizării unui proces educațional. *În centrul practicii profesionale stă chiar persoana profesorului, care face abstracție de stângăciile elevilor săi, stabilind cu ei o relație afectivă. O astfel de relație începe, evident, de la o dublă ascultare: a elevului și a contextelor care îi stimulează angajamentul de învățare. Prin urmare, este necesar nu doar de a se baza pe un set de criterii pre-specificate, dar și pe calitatea implicării înseși. Relația afectivă este una care angajează două voințe care se încred una în alta, iar derularea acestei relații se împarte între aceste două voințe, devenind o problemă de co-responsabilitate.*

Delimitarea între dezvoltarea cantitativă și calitativă a personalului didactic se află în centrul atenției specialiștilor în formarea continuă, care se axează pe faptul că educația trebuie să slujească adevăratele interese ale omului. Acum, mai bine „înarmați” tehnologic, profesorii se eliberează de sistemele lor vechi de gândire și acțiune și de sentimentele „paralizante”: pe de o parte, au toată admirația pentru realizările anterioare în educație, iar, pe de altă parte, dorința de a îmbunătăți continuu aceste practici, fără ca să le diminueze importanța și valoarea, în măsura în care ele permit acest lucru. Aplicarea noului în practica de formare necesită o serie de condiții: inventivitate, capacități, dorință, curaj deosebit. Este de ajuns ca unul din elementele practicii profesionale să fie supus unor îndoieli,

pentru ca întregul ansamblu să fie penetrat de întrebări, pornindu-se pe calea căutării unor soluții ce vizează sistemul în totalitatea sa. Pentru profesor, dezvoltarea profesională este o acțiune de a inventa, de a născoci, a imagina, pe o solidă bază de modestie științifică, excluzând orice nedorință de a crește profesional, sub impulsul unei necesități interioare și pentru a răspunde solicitărilor exterioare. Profesorul începe să devină din ce mai mult el ca profesionist.

Este evident faptul că azi profesorul reprezintă mai puțin centrul de cunoaștere și autoritate și se plasează într-o oarecare contradicție cu realitatea școlii, în care *profesorii sunt moderni, iar elevii sunt postmoderni* [Apud 131,p.57]. Prin urmare, este nevoie să conștientizăm cât de anevoios este drumul elevului către centru, ca spațiu rezervat, deocamdată, adulților. *Rolul școlii fiind acela de a-l pregăti pe elev pentru „migrația” către centru, către statutul de adult.*

#### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Expansiune, inovație, integrare, continuum educațional, autodidaxie, profesionalizare, co-responsabilitate, educație permanentă, neostandardizare.

#### **IDEI DE REFERINȚA**

➤ Actualmente educația permanentă devine un fenomen atotcuprinzător, o *dimensiune permanentă a vieții*, care *generează* schimbări importante în însăși sistemul educațional

➤ Perspectiva educației permanente re-orientează procesul de învățare spre o intensificare a legăturii cu realitatea, permite eliberarea programelor școlare de presiunea informației, re-distribuind-o în raport cu timpul.

➤ Educația permanentă încearcă să amelioreze contradicția dintre produsele educației și nevoile societății atunci când societatea nu le acceptă

➤ Educația permanentă desemnează echilibrul dintre cele trei dimensiuni: omul, tehnologia, organizarea socială, axându-se pe reînnoirea spiritului uman.

### 6.3. Evaluarea alternativă și măsura valorilor

Formularea finalităților marchează forța educației. În felul acesta, cele mai importante finalități ale educației sunt *socializarea și personalizarea*. Socializarea permite găsirea locului propriu în societate, iar personalizarea permite constituirea sinelui. Socializarea este cea care unește, care îi integrează pe indivizi într-o comunitate, într-un mod amplu și durabil, iar personalizarea este cea care eliberează de prejudecăți și clișee, ea permite persoanei să rămână ea însăși în gândire și în exprimare.

Analiza finalităților educației din perspectivă teoretică angajează explicarea și interpretarea esenței activității de formare /dezvoltare a personalității, făcând posibilă înțelegerea determinismului teleologic specific educației. În același rând, toate variabile endogene și exogene ale contextului educațional sunt subordonate nucleului funcțional al educației: cauzei primare și celei finale a activității [148, p.60].

Evaluarea în învățământ este o problemă veche, însă cu un sir de conotații noi, care reies, în primul rând, din încărcătura sa morală, hotărându-se, de multe ori, soarta celor evaluați. Ea presupune un proces de obținere a informațiilor asupra elevilor și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care sunt utilizate, la rândul lor, pentru adoptarea unor decizii.

Evaluarea ridică problema relației între subiectivism și obiectivism în cunoaștere, între constructivism și pozitivism în chiar conceperea și realizarea ei. În prezent, *criteriile de referință* sau *referențialele* sunt puncte de reper în conceperea activităților de evaluare a produselor învățării, iar raportarea la norme și standarde definește alcătuirea instrumentelor de verificare și interpretare a rezultatelor consemnate de către cei evaluați, mai ales în manieră cantitativă a performanțelor evidențiate. Evaluarea, de fapt, nu apreciază atât rezultatele

standardizate, cât *elementele care au condus la construirea cunoașterii ca rezultat*: capacități, abilități, competențe, procese mentale, experiențe de învățare, motivația și atitudinile afirmate, elemente de management al instruirii, programe de acțiune etc.

Evaluarea ia multe forme și poate fi considerată cu atât mai corectă cu cât mai diverse sunt modalitățile de evaluare. Predarea reprezintă *o afacere publică* și primim diferite tipuri de feed-back despre cât de bine se predă. În acest sens, responsabilitatea aparține cadrului didactic care predă. Evaluarea este necesară, deoarece de ea au nevoie, în primul rând, elevii și studenții, deoarece îi ajută să descopere cum se descurcă în propria învățare. Evaluarea este forța majoră care trebuie să-i determine pe elevi și studenți să învețe serios.

În domeniul evaluării se impune o corecție semantică, prin evaluare cognitiv-formativă înțelegându-se nu doar evaluarea continuă, cea efectuată pe parcursul procesului de cunoaștere și învățare, ci și cea de-a lungul întregului proces, inclusiv în faza finală, *limitând supremația evaluării sumative, standardizate* [77, p. 219]. Dacă evaluarea trebuie să contribuie la îmbunătățirea efectivă a educației, aceasta devenind obiectul ei central, atunci ea trebuie să fie o evaluare formativă extinsă. De aici și necesitatea ca această evaluare să nu fie standardizată, când aprecierea este prioritar calitativă, în raport cu modul cum se realizează obiectivele.

Cercetările aplicative insistă, în ultimul timp, pe definirea *referențialului de evaluare*, care se caracterizează și se construiește ținându-se cont de câteva note esențiale. Referențialul este un instrument prin care un program de acțiune este pus în relația cu o realitate sau cu un ansamblu de puncte reale. Referențialul de evaluare permite ca evaluările să fie semnificative și comparabile, pune în acord evaluarea internă cu cea externă (socială), compară intrările în proces și rezultatele. În acest caz, descriptorii de performanță încheie

demersul de specificare, concretizare a criteriilor riguroase, obiectivelor de evaluare și reprezintă indicatorii concreți, identificabili în produsele activității, ca etaloane de evaluare relativ standardizate. Prin urmare, nu extremele în conceperea conținutului și forma evaluării sunt productive, ci *reconsiderarea relației dintre acestea*: cunoștințele trebuie reconceptuate din scopuri în sine în mijloace de dezvoltare cognitivă, prin învățarea cărora se antrenează și procesele și instrumentele de constituire a lor.

Accentul, în evaluare, urmează să fie pus altfel, pe *măsurarea valorilor*, nu numai cunoștințelor și competențelor exacte. În acest sens, M.Griffin vorbește despre *o nouă paradigmă* bazată pe principii și procese în formarea conceptelor. În acest sens, sunt relevante proiectele elaborate de către elevi, portofoliile susținute argumentat, lucrările scrise, bazate pe interpretare personală mai mult decât rezolvarea testelor, al căror rol devine tot mai limitat [Apud 77, p. 225]. În cercetările actuale de pedagogie umanistă se utilizează și termenul evaluarea potențialului, *ca apreciere a premiselor pe care le are elevul, din perspectiva acțiunilor viitoare* (capacități, abilități, motivații, experiențe, atitudini), spre deosebire de evaluarea care are în vedere produse relativ finite (cunoștințe, competențe).

Actualmente, în viziunea constructivismului, se solicită noi direcții de perfecționare a evaluării, formulându-se ca cerințe prioritare și următoarele:

- Să se identifice și să se reflecte performanțele efective ale elevilor în achiziția cunoașterii ca proces și metodologie;
- Să se verifice și să fie apreciate abilitățile, competențele și în situații sau probleme slab structurate, pentru a aprecia exersarea flexibilității cognitive, *capacitatea de transfer*, nivelul procesărilor, modul de luare a deciziilor, de proiectare a unei rezolvări;
- Să se includă și sarcini de reflecție personală, variate

analize sau autoanalize, *moduri de proiectare și organizare a unor acțiuni* în dauna sarcinilor cu răspunsuri exacte, micșorarea ponderii lor.

*Concepția comportamentalistă* a evaluării tinde tot mai activ să fie substituită de evaluarea performanței, ca alternativă, care presupune verificarea competențelor prin sarcini complexe, care pot fi decompuse în subsarcini, iar *portofoliul performanțelor* permite o evaluare cumulativă a drumului elevului în prelucrarea informațiilor. Evaluarea formativă este integrată în învățare, influențând precizarea obiectivelor specifice și concrete, criteriile de apreciere, proiectarea desfășurării activității etc.

Probele de evaluare alternativă trebuie să devină fidele, constante în măsurarea dimensiunilor specifice și să dovedească obiectivitatea în valorizare [Apud 77, p.234].

Henri Pieron face o distincție între docimologie, docimantică, doxologie. *Docimologia* este știința care are drept studiu sistematic examenele, în particular al sistemelor de notare și comportamentul celor implicați. *Docimantică* este tehnica examenelor, iar *doxologia* este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară [Apud 41, p. 24].

Ca alternativă a evaluării, este oportună evaluarea *competenței de expertiză cognitivă*, care vizează nu atât cunoașterea ca atare, cât: (a) modul de construire și proiectare a activității de cunoaștere, natura argumentelor formulate; (b) calitatea ipotezelor formulate în construcția cunoașterii, pașii făcuți, organizarea activității de învățare; (c) aspecte generale ale cunoașterii și reflecției asupra ei cu formularea unor noi probleme pentru cercetare [Apud 77, p.183].

Trebuie subliniat faptul că în sistemul actual al schimbărilor în educație evaluarea reprezintă un aspect al tendințelor, deciziilor, ideilor, orientărilor de suprafață sau de adâncime. Teoria și practica evaluării se dezvoltă intensiv, sub semnul **unei paradigme de utilitate**: sistemul de învățământ există în virtutea



unei raționalități sociale, iar această raționalitate se exprimă prin obiectivele pe care sistemul social le alocă pentru învățământ.

În sistemul de evaluare se impune tot mai insistent necesitatea amplificării efective a *competențelor de evaluare competițională*. În acest caz, o importanță deosebită o au *criteriile, ca cel de-al treilea termen de comparație*. Existența perspectivei normative concretizate în criterii este caracteristică pentru evaluare, indiferent dacă rezultă din prelucrarea sistematică a unui mare volum de date sau nu. Activitatea de evaluare nu poate fi concepută fără prezența unei *secvențe de interpretare*, în cadrul căreia se realizează în varianta cea mai simplă traducerea dintr-un limbaj în altul de informații. Procesul de evaluare include valențe și dimensiuni speciale: orientarea evaluării spre personalizare, creativitatea gândirii critice, interpretării și manifestării individuale, acțiunii autonome, independente; reorientarea actului de evaluare către competențe și capacități, abilități și atitudini în contextul unor sarcini și situații de *evaluare autentică*, care sunt cât mai aproape de viața reală, privind *viitorul elevilor sau al studenților* și spre imaginea concretă a lor în ciclul de învățământ următor sau în activitatea ulterioară.

Una din formele evaluării este *judicata expertă*. În acest caz activitatea este de o complexitate sporită și discutabilă, adică nu există criterii unanim acceptabile. Purtătorii acestor criterii sunt experții. Deci se utilizează agregarea unui număr de judecăți individuale care alcătuiește judecată expertă finală [58, p. 15]. Însă este dificil de a aprecia valoarea unui lucru, adică de a evalua, dacă nu se iau în calcul anumite criterii de calitate. Din aceste considerente conceptele de *calitate și evaluare sunt interdependente*. Evaluarea este, de fapt, un instrument în procesul de dezvoltare a calității. Prin urmare, evaluarea poate fi privită ca un rezultat al măsurărilor, realizate prin procedee și instrumente specifice, al interpretării și aprecierii rezultatelor și al luării deciziei privind calitatea unui proces sau produs. Evaluarea atinge eficiența maximă dacă este realizată prin prisma

*dezvoltării*, iar un obiectiv optimist al evaluării este reprezentat de producerea *schimbărilor*.

Nu trebuie doar ca nota să fie o măsură a pregătirii reale a celor examinați, deoarece ea are un caracter relativ. Consecințele ei asupra viitorului elevului și a orientării lui profesionale ulterioare pot fi nefaste. Pentru atenuarea acestor efecte nedorite, se realizează evaluarea formativă continuă, care trebuie să conducă la stabilirea de *diagnostice individuale* pentru intervenția în cazul elevilor în dificultate. Actualmente tot mai des se practică *bilanțurile de competențe* periodice și *segmentarea examenelor în module sau credite*.

Evaluarea în domeniul educației urmărește să aprecieze cu obiectivitate și prin mijloace științifice efectele unei acțiuni pedagogice. Ea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în baza aplicării unor tehnici, metode și instrumente de măsurare, elaborare în conformitate cu obiectivele și strategia adoptată, în scopul emiterii unei *judecăți de valoare*, pe care se bazează adoptarea unei decizii în plan educațional. Activitatea judecății constă în judecare, adică în afirmarea sau negarea a ceva, a unei calități, a unei proprietăți, având următoarele funcții: una se referă la planul logic și este *enunțarea adevărului*, iar alta se referă la planul ontologic și este *semnificarea*. Judecata ocupă un loc important în domeniul practic al evaluării, cuprinzând două elemente: unul specific intelectual și altul volitiv. Judecata de valoare instituie un standard sau un set de standarde de evaluare și le pune în aplicare. Orice încercare de a demonstra că *ceva este bun, corect, acceptabil, drept sau eficace* depinde, în ultimă instanță, de criteriile adoptate. Or, a formula o judecată de valoare presupune implicații de natură conotativă. Termenii de natură evaluativă, cum ar fi *de dorit, efectiv, avantajos etc.* trebuie, mai întâi, să fie definiți. Definierea termenilor evaluativi reprezintă criteriile, iar criteriile, la rândul lor, precizează atributele pe care trebuie să le aibă un produs pentru a putea fi

evaluat într-un anumit fel și servesc pentru a clarifica temeiul pe care se desfășoară judecata de valoare. Termenii evaluativi trebuie să fie definiți în așa mod încât să sugereze o serie de afirmații ce pot fi sprijinite cu dovezi și raționamente [123, p. 127]. Evaluarea are tendința de a se centra pe rezultate pozitive, fără a le sancționa pe cele negative, oferind transparență și rigoare metodologică.

Iar atunci când aducem în centrul atenției problemele valorii, trebuie să fim conștienți în legătură cu ce este ea gândită: este o cunoștință, o competență, un comportament sau se referă la ființă ca întreg. Evaluarea se face din perspectiva valorilor și a unui înțeles care transcende realitatea curentă, ea este deschisă și ține cont de experiență, ea conduce „la fabricarea unei ierarhii a excelenței” [41, p. 32]. În ultimul timp tot mai activ se încearcă implementarea evaluării în practica învățării, formării, ca o evaluare conștientizată. Aceasta este o orientare nouă și corespunde unui demers dominant pedagogic ce favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere clare pentru ca elevul să dețină controlul asupra propriei transformări. Evaluarea prevede ameliorare, perfecționare, fiind un proces integrat învățării, ca mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Deoarece nu există doi pedagogi care să dețină exact aceleași experiențe profesionale și de viață, posibilitatea unui conflict apare în clipa în care urmează să fie formulată o judecată. În susținerea unei judecăți de valoare, rolul pledantului evaluator este de a furniza temeuri valabile și suficiente, pentru ca *cei evaluați să „gândească” în același mod cu el*. Judecata de valoare se referă la criteriile cu ajutorul cărora se poate măsura obiectul valorii, or, ceea ce se presupune a fi corect atribuit obiectului valorii reprezintă o judecată de valoare: bun-rău, eficient-ineficient, acceptabil-neacceptabil, corect-incorect etc. În producerea unei judecăți de valoare un mare rol îl are ierarhizarea valorilor. De exemplu, în fiecare zi, profesorii au anumite așteptări

referitor la ce anume elevii trebuie să facă la orele lor. Multor profesori le place disciplina pe care o predau și o consideră a fi una dintre cele mai importante în formarea unui om educat. Fiecare profesor își situează disciplina aproape de vârful unei ierarhii a cunoștințelor importante. Tot așa, acești profesori așteaptă ca elevii să acorde obiectului predat și pregătirii la acest obiect de studiu un loc de frunte în ierarhia personală de obiecte de studiu valoroase. Este posibil ca elevul să nu plaseze o disciplină de studiu foarte sus pe scara personală de obiecte de studiu valoroase, dar, pe de altă parte, dacă trebuie să obțină nota maximă la acest obiect obligatoriu, apare posibilitatea ca să fie totuși plasat în vârful ierarhiei. Aceasta este posibil pentru că există un criteriu important pentru a determina ce anume reprezintă un obiect de studiu valoros: un obiect de studiu valoros este acela care permite elevului să ia o notă maximală.

Problema centrală a unei judecăți de valoare în cadrul evaluării este dacă corespunde obiectul valorii criteriilor de evaluare. Oricum, judecata de valoare transmite și sentimentele noastre, dar și standardele respective, la nivel comportamental și social [123, p.325]. În acest caz, o valoare poate fi considerată ca o convingere durabilă, conform căreia un anumit mod de conduită sau o finalitate existențială sunt preferabile, social sau personal, unui alt mod de conduită sau unei alte finalități existențiale, opuse sau contrare. Scopul judecății de valoare în evaluare este de a decide cum trebuie judecate rezultatele demonstrate de elevi la anumite probe în baza valorilor de egalitate, șansă, echitate, reușită. Criteriile de evaluare definesc valorile și se află într-un proces continuu de descoperire și de creare. Nu de puține ori apar cazuri de discuție privind valoarea unui rezultat, deoarece un rezultat bun poate însemna lucruri diferite: complet, creativ, original etc. Din acest motiv, crearea de criterii este cea mai bună abordare, deoarece are potențialul de a garanta ferm claritatea consemnării și există mai puține riscuri ca evaluatorul să fie subiectiv. Dar, oricum, evaluatorul trebuie să

facă apel și la *bunul simț*, luând în considerare faptul că evaluarea este un proces instrumental și că este necesar să țină seama de cel evaluat.

În evaluare, conform opiniei lui C.Cucoș, importante sunt semnificațiile pe care le primesc procedurile de evaluare, conștientizarea și căderea de acord asupra acestora, producerea de efecte pozitive la nivelul actorilor implicați. Evaluarea este o procedură de propensiune a educației, scopul ei fiind nu de a ratifica o realitate dată, ci de a face să se construiască una mai bună, în folosul beneficiarilor [41, p.10].

Semnificarea activităților prin evaluare reprezintă un aspect esențial al demersului didactic, valorizarea fiind un semn că lucrurile și evenimentele nu sunt „indiferente”. Prin evaluare, elevii sunt luați în seamă și recunoașterea succeselor lor deschide calea spre noi realizări. Indiferența în actul educativ, afirmă C.Cucoș, este un fel de crimă. Și din aceste considerente, formarea unei *culturi evaluative* este o sarcină primordială a educației.

În învățământul universitar se manifestă o eterogenitate a evaluării, care nu este condamabilă, dar care devine un subiect de dezbatere. Această eterogenitate se explică prin *libertatea academică*. Ea a produs schimbări esențiale în planul libertății individuale, revendicate de către fiecare profesor universitar în organizarea propriilor activități de învățare și de evaluare, creând, pe alocuri, un *cult al libertății academice*, în numele căruia profesorul este o persoană liberă, unică, de neînlocuit, care nu trebuie supusă unor norme în activitatea sa. Atașamentul fiecărui profesor doar pentru disciplina sa și „arma” examenului constituie una dintre frânele în organizarea unor *examene integrate*, comune unui grup de discipline. Evaluarea diferă de la o instituție de învățământ superior la alta, de la o filieră de studiu la alta. De asemenea, diferă criteriile de evaluare de la un examinator la altul, deoarece nu sunt identice sistemele de referință după care se ghidează.

Este nevoie de promovarea unui sistem unitar de evaluare, a unui sistem de criterii și proiectarea unor standarde care să se aplice unitar pentru studenții de la aceleași specialități. În felul acesta se poate spori calitatea competențelor studenților. Deficiențele nestandardizării se manifestă în învățământul universitar atât la nivel macro cât și la nivel micro.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Judecată de valoare, referențial, măsurarea valorilor, evaluarea potențialului, capacitate de transfer, competența de expertiză cognitivă, judecata expertă, bilanț de competențe, proces instrumental, examen integrat, cultura evaluării, *docimologie, docimantică, doxologie*.

### **IDEI DE REFERINȚA**

*Evaluarea* este un mod de concepere, realizare, finalizare a verificării și aprecierii rezultatelor educației, a modului cum au fost rezolvate diferitele ei probleme, în termeni calitativi, prin raportare la valori construite, prin *judecăți de valoare*.

➤ *Criteriile de referință* sunt puncte de reper în conceperea activităților de evaluare a produselor învățării. Evaluarea nu apreciază doar rezultatele standardizate ci și elementele care au condus la constituirea cunoașterii ca rezultat: capacități, abilități, competențe, produse mentale, experiențe de învățare, motivația și atitudinile, programul de acțiune etc.

➤ Accentul în evaluare se deplasează pe *măsurarea valorilor, pe evaluarea potențialităților*, nu numai pe aprecierea de cunoștințe și competențe exacte.

➤ Procesul de evaluare include valențe și dimensiuni speciale: personalizarea, creativitatea gândirii critice, interpretarea și manifestarea individuală, contextualizarea în situații concrete.

➤ În domeniul practic al evaluării un loc important îl ocupă *judecata de valoare*, pe care se bazează adoptarea unei decizii în plan educațional. Judecata de valoare include un component

specific intelectual și altul volitiv.

➤ În condițiile deschiderilor sociale, tot mai insistent se impune necesitatea *examenelor integrate*, în vederea sporirii calității.

## **6.4. Argumente factologice**

### **EXTRAS**

#### **din informația referitor la Concursul Republican „Pedagogul Anului” plasată pe pagina Web a MET**

Alături de sarcina de a întări baza materială și veniturile pedagogilor și lucrătorilor din sistemul de învățământ al țării, de menționat că începând cu 2005 în fiecare an salariile lor au fost majorate cu 20-25 %, o deosebită atenție a fost acordată sporirii statutului social și ponderii lor în societate. Ca urmare, la inițiativa conducerii METS Guvernul Republicii Moldova prin hotărârea sa nr.370 din 12 aprilie 2006 a luat decizia de a desfășura începând cu anul 2007 Concursul Republican anual „Pedagogul anului”. La concurs au participat pedagogi din învățământul preuniversitar: educatori, învățători, profesori la toate ariile curriculare. Conform Regulamentului de organizare și desfășurare a Concursului Republican „Pedagogul Anului”, concursul s-a desfășurat în 3 etape:

- a. etapa locală (în instituția de învățământ) la care au participat 1192 de cadre didactice;
- b. etapa raională /municipală la care au participat 389 de cadre didactice;
- c. etapa republicană la care au participat 75 de cadre didactice. Etapa republicană a concursului „Pedagogul anului” include 2 faze.

La prima fază au participat 75 de pedagogi. Pentru evaluarea probelor de concurs au fost constituite 2 comisii de evaluare. Totodată, au fost elaborate și aprobate criteriile și indicatorii de evaluare a probelor de concurs.

Faza I a concursului include 5 probe: „Chestionar”, „Portretul profesorului ideal”, „Proiect didactic”, „Autoportret” și „Reflecții din exterior”. Comisiile de evaluare a probelor la etapa republicană a concursului au selectat, pentru participare la



a doua fază, 35 de cadre didactice, după cum urmează:

- educatori - 8;
- învățători - 8;
- profesori -19 (aria curriculară „Limbă și comunicare” - 12; aria curriculară „Educație socio-umanistică” - 2; aria curriculară „Matematică și Științe” - 3; ariile curriculare „Arte, Tehnologii, Sport” - 2.

Faza a doua a concursului constă din 3 activități: „Cartea mea de vizită”, „Ora publică”, elaborarea și susținerea discursului la tema „În numele viitorului, jur”. În rezultatul evaluării acestor probe și în temeiul Deciziei Comisiei de Concurs din 07.05.2007 au fost conferite 5 titluri și 6 nominalizări. Merită de menționat că, dacă în primul an de desfășurare a concursului învingătorii au fost premiați cu 5 mii lei, atunci începând cu anul 2008, Guvernul Republicii Moldova a susținut propunerea MET și a majorat prima până la 50 mii lei

## **PEDAGOGUL ANULUI**

**Ediția 2008**

### **INTELIGENȚA PROFESIONALĂ**

Stimați participanți ai Concursului PEDAGOGUL ANULUI! Aceste probe, propuse în cadrul concursului, sunt formulate pornind de la ideea lui Pascal că excelența se află în lucrurile comune și cunoscute. Nouă nu ne rămâne decât să le discernem.

Timpul lucrează pentru Dumneavoastră: Vă dorim succes în demonstrarea excelenței profesionale!

### **I. Propuneți o soluție pentru una dintre situațiile didactice de mai jos (la alegere)**

#### **Situația didactică 1**

Un elev dintr-o clasă la care aveți ore, la solicitarea de a

formula câteva obiective la o temă oarecare, nu prea înțelege sensul cuvântului și necesitatea lui în procesul educațional la disciplina pe care o predăți. El Vă solicită unele explicații. Formulați o variantă de răspuns, cât mai convingătoare, pentru acest elev.

### **Situația didactică 2**

La o lecție într-o clasă în care predăți, un elev, la solicitarea Dumneavoastră de a-și argumenta răspunsul, a rămas nedumerit. Pentru el răspunsul formulat deja este un argument. Clarificați, pentru acest elev, ce înseamnă a argumenta o idee, o părere, un răspuns.

### **Situația didactică 3**

În cadrul unei activități didactice, ați propus elevilor să lucreze în grup pentru a rezolva o sarcină destul de dificilă. Un elev nu s-a inclus absolut deloc în activitatea respectivă. La întrebarea Dumneavoastră de ce s-a întâmplat acest lucru, elevul a răspuns că el nu poate lucra în grup, dar a rezolvat independent sarcina de lucru. Explicați care va fi reacția Dumneavoastră în această situație.

## **II. Formulați, în 5-6 enunțuri, un răspuns plauzibil la una dintre întrebările psihopedagogice de mai jos (la alegere)**

1. Pornind de la particularitățile vârstei elevilor, cum credeți, în ce clase este mai bine să lucreze, în primul an de activitate, un tânăr pedagog ?
2. Cum credeți, axarea procesului educațional pe formarea competențelor elevilor nu diminuează valoarea rolului cogniției în formarea personalității elevului?
3. Cum considerați Dumneavoastră, care sunt perspectivele de dezvoltare ale învățământului la etapa actuală?

## **III. Rezolvați testul de dirigenție propus**

1. Să presupunem că Dumneavoastră sunteți diriginte la o clasă cu anumite probleme în aspectul *educației morale* (comportament neadecvat al elevilor la lecții, comunicare defectuoasă, cazuri de insultă etc.). Directorul solicită să rezolvați urgent problema. Formulați 5-6 acțiuni pentru a soluționa situația creată.

2. Schimbați consecutivitatea acțiunilor propuse mai jos, excludeți două și completați-le cu altele două pentru prima întâlnire cu elevii clasei la care ați fost numit(ă) recent diriginte.

- (a) un cuvânt introductiv de 10-15 minute
- (b) demonstrarea unui fragment de film educativ
- (c) propunerea unor reguli de conduită
- (d) rezolvarea unei situații concrete din viață
- (e) invitarea unui părinte care le vorbește elevilor despre profesia sa

3. Completați ideea de mai jos cu o părere a Dumneavoastră și argumentați-o.

*Dirigintele este consilierul elevului, el este...*

### **EXTRAS**

**din comunicarea autorului la Conferința științifică cu participare internațională „Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ” din 15-16 noiembrie 2007**

Actualmente, asigurarea calității învățământului este centrată preponderent pe bunele rezultate ale învățării, despre care Democrit a spus că, dacă sunt „răsplătite” în măsură mare, atunci formează cei mai buni cetățeni. Rezultatele învățării, care sunt exprimate în termeni de *cunoștințe, competențe, valori, atitudini* și sunt confirmate de o evaluare calitativă la sfârșitul parcurgerii sau prin finalizarea unei secvențe de învățare, a unui

program de studiu sau a unui nivel de învățământ, solicită reconsiderarea procesului educațional, lăsând la o parte abstracțiile și semnificând, în mod potențial, *fiecare elev concret*.

Noțiunea de evaluare pune două probleme fundamentale: una se referă la natura și intenția evaluării, alta la funcția evaluării în învățământ. Atunci când aceste probleme coincid, putem vorbi despre o evaluare *nu doar a elevului*, ci și *pentru elev*. În acest caz, evaluarea prezintă esența învățării și devine cel mai convingător semn al calității, prin care educația ajunge la cunoașterea propriilor semnificații.

Evaluarea la etapa actuală reflectă adecvat deplasarea suplă de la o *viziune implicită* spre o *viziune explicită*, care este intensă în implicarea competențelor ca valori printr-o puternică individualizare și particularizare a propriului domeniu de referință. Felul în care evaluarea reușește să marcheze educația este circumscris calității pe care o exprimă.

Cele mai importante aplicații ale evaluării se găsesc atât în componentele, cât și în procesele de evaluare, ce se diferențiază, finalmente, în funcție de relațiile fundamentale ce se află la baza acțiunii evaluative.

În ce privește prima dintre aceste relații, ea se referă la nivelul *perspectivei normative* a evaluării, care, la moment, este consemnată de:

- Concepția evaluării rezultatelor școlare;
- Standardele de evaluare;
- Metodologia de organizare și desfășurare a evaluării finale a rezultatelor școlare în învățământul primar;
- Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de BAC;
- Programe de examen etc.

Tendința evidentă în domeniul evaluării o reflectă fenomenul elaborării unei *baze informative moderne* și

formarea specialiștilor în evaluare într-un demers structurant. În acest demers structurant un rol esențial revine:

- Elaborării *Registrului electronic al elevilor*, care reflectă situația lor școlară complexă;
- Elaborarea *Catalogului electronic al instituțiilor de învățământ*, fapt ce permite perfectarea unei baze de date complete și facilitează în mod real realizarea tuturor acțiunilor în raport cu evaluarea rezultatelor școlare atât pe orizontala cât și pe verticala procesului educațional;
- Organizarea și desfășurarea unor formări ale specialiștilor în evaluare prin cursuri, stagii, în calitate de formatori avându-i pe coordonatorii de teste, autorii de programe, autorii de manuale etc;
- Realizarea evaluărilor internaționale ca TIMSS și PISA, fapt ce creează o imagine pozitivă în lume a sistemului nostru de învățământ și oferă un spor de credibilitate evaluării în ansamblu etc.

Datorită unei *mediatizări operaționale a activităților de evaluare*, în care sunt incluși diverși actori ai educației, evaluarea, ca una din activitățile de bază ale paradigmei educaționale, devine o „metaforă” frumoasă a succesului obținut de elevi, a plăcerii propriilor lor realizări. Aici se înscriu un șir de conferințe de presă, mese rotunde, întâlniri de lucru la care participă cadrele didactice, elevii și părinții lor etc.

Toate aceste aspecte indică, evident, un sistem de evaluare transparent, flexibil la schimbările socio-economice și culturale, la schimbările vieții în general, veridic în raport cu sistemul educațional și care probează o deplasare cosubstantială înspre calitate, necesitate și motivare. Dat fiind faptul că orice acțiune de evaluare se realizează într-un context educațional concret, bine definit și în raport cu un elev concret, ea manifestă anumite trăsături generale, care denotă apartenența la orientările moderne, definitorii pentru paradigma pedagogică actuală. Evaluarea devine, esențialmente, un domeniu

antropocentric manifest, care permite dezvoltarea personalității umane într-o practică umană eminentemente rațională, dar și axiologică.

Sistemul de evaluare funcționează cu o ritmicitate periodică, câștigând, prin fiecare realizare, la care ne-am referit, o accepțiune justă și o acceptare dialectică, integrându-se natural în învățământ.

Evident, perspectivele în domeniul evaluării rezultatelor școlare constituie premise de dezvoltare atât a metodologiei, cât și a instrumentarului de evaluare, însă toate acestea vor fi deja complementare bazei evaluative, care s-a constituit deja în republica noastră.

### **EXTRAS**

**din „Concepția evaluării rezultatelor școlare”, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației și Tineretului nr. 12.2. din 26 octombrie 2006**

Evaluarea rezultatelor școlare prezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificative finalităților educației și scopului acțiunilor de evaluare. Evaluarea rezultatelor școlare include:

- a) determinarea /precizarea scopului și obiectivului evaluării;
- b) definirea informației de referință (cum trebuie să fie obiectul evaluat);
- c) construirea /selectarea instrumentelor de evaluare;
- d) culegerea informației de constatare (măsurarea);
- e) compararea informației de referință și a celei de evaluare, interpretarea datelor și formularea judecății de valoare;
- f) analiza etapelor precedente în vederea îmbunătățirii evaluărilor ulterioare.

- Obiecte ale evaluării școlare sunt:
  - a) cunoștințele, capacitățile, aptitudinile, deprinderile, atitudinile;
  - b) organizarea și desfășurarea procesului educațional;
  - c) modul de folosire a unui aparat sau un mijloc de învățământ stabilit în prealabil;
  - d) trăsături de personalitate și conduita;
  - e) progresul școlar;
  - f) procesele de instruire;
  - g) sistemul și unitățile de instruire;
  - h) curriculumul;
  - i) personalul didactic etc.

- Principii ale evaluării rezultatelor școlare:
  - integrantei - evaluarea este o acțiune indispensabilă oricărei activități educaționale de predare /învățare;
  - centrării pe rezultat, care stabilește scopul evaluării: actul evaluativ și nu se reduce la colectarea unor informații și formularea unor judecăți, ci la luarea unor decizii privind adaptarea strategiilor educative la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor și la demersurile educative sociale;
  - caracterul funcțional al evaluării rezultatelor școlare, care preconizează o retroacțiune productivă a evaluării asupra formării /dezvoltării progresive a evaluatului, precum și asupra calității muncii și dezvoltării profesionale a evaluatorului; -
  - transparenței - acțiunile evaluative se fac cu știrea sau chiar la cererea celor evaluați sau a reprezentanților acestora, rezultatele evaluărilor aducându-se la cunoștința celor interesați, operativ și în forma corespunzătoare.

- Sistemul național de evaluare a rezultatelor școlare este descentralizat și democratic, se întemeiază pe politicile educaționale ale statului și pe demersul educațional modern, pe

libertatea și inițiativa evaluatorilor principali - cadrele didactice, pe independența și concurența loială a experților și instituțiilor de evaluare, este ierarhizat dinspre rezultatele evaluării școlare; activitatea sa este coordonată în mod democratic de un consiliu național al experților în domeniu; funcționarea sa este asigurată instituțional de către ministerul de resort. El răspunde principiilor evaluării școlare moderne și se compune din agenții evaluării, obiectul evaluării, rezultatele evaluării, instituția de acreditare a subiecților și rezultatelor evaluării, instituția coordonatoare a evaluării școlare la scară națională.

- Agenția de Evaluare și Examinare este o instituție publică și funcționează prin cooptarea în bază de concurs a experților. Ea conceptualizează evaluarea școlară; elaborează testele de evaluare normativă, zonală, națională; acreditează programele de evaluare, experții independenți și instituțiile speciale de evaluare școlară; monitorizează activitatea de evaluare externă a experților și instituțiilor speciale; desfășoară activități de implementare a conceptelor de evaluare, de explicare și promovare a actelor normative cu privire la evaluare etc.



## **EXTRAS**

### **din Raportul cu privire la activitatea Ministerului Educației și Tineretului în anul 2007**

Acreditarea, având o importanță deosebită în demersul întregului sistem educațional din Republica Moldova, necesită un șir de acțiuni de modernizare, în vederea:

- actualizării și modernizării cadrului normativ în domeniul acreditării

în învățământ;

- selectării prin concurs a experților în acreditarea instituțiilor de învățământ din Moldova;

- desfășurării seminarelor metodologice, a training-urilor pentru experții în acreditare, plasând accentul pe motivarea acestora pentru activitatea de expertiză;

- asigurării metodologice a expertizelor și evaluării în vederea acreditării în învățământ;

- certificării experților în acreditarea instituțiilor de învățământ prin implicarea unor calificate în consemnarea competenței ca expert;

- elaborării unui nou mecanism de acreditare periodică sau repetată;

- deplasării mai active a accentului de la evaluarea externă pe evaluarea internă sau autoevaluare, deoarece toată responsabilitatea calității învățământului aparține, în primul rând, „realizatorilor”, pornind de la evaluarea condițiilor de desfășurare a procesului educațional, indicatorii procesului și cei ai rezultatelor, conferind un statut legal secțiilor, laboratoarelor de asigurare a calității din cadrul instituțiilor de învățământ din Moldova;

- furnizării unor instrumente instituțiilor de învățământ care ar facilita structurarea unui organism fiabil de asigurare a calității activității instituției în ansamblu;

- racordării standardelor de evaluare și acreditare în

învățământ la sistemul acreditat european și internațional, în primul rând în baza principiului evaluării integrate, fapt ce va permite furnizarea unor repere instituțiilor de învățământ în ceea ce privește stabilitatea pe piața educațională concurențială atât la nivel național, cât și la cel european sau internațional. Concurența, în acest caz, este o forță dinamizatoare favorabilă atât instituției de învățământ ca atare, cât și beneficiarilor actului educațional;

- creării unei agenții specializate în domeniul acreditării în învățământ în baza recomandărilor rezultate din mesajele-cheie ale Memorandumului Comisiei Comunității Europene, a fost elaborat proiectul Legii cu privire la formarea profesională a adulților, având drept scop implementarea măsurilor de bază pentru realizarea Concepției privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane, aprobată prin Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr.253-XV din 19.06.2003. Proiectul este aprobat de Consiliul Național de Formare Profesională Continuă (CNFPC) și avizat de ministerele de resort.

Au fost elaborate și aprobate de Consiliul Național pentru Curriculum Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Implementarea Standardelor va moderniza procesul de formare continuă, va soluționa problemele ce vizează condițiile, termenele și programele de formare continuă și va corela formarea continuă cu atestarea personalului didactic.

A fost modificat și completat Regulamentul de atestare a cadrelor didactice în vederea asigurării transparenței și obiectivității în conferirea și confirmarea gradelor didactice după principiul de inteligență și profesionalism.

În scopul sporirii prestigiului profesiei de pedagog, stimulării activității creative a pedagogului, promovării experienței avansate și inovative a cadrelor didactice, motivării

cadrelor didactice pentru autoformare și formare continuă, în baza Hotărârii Guvernului Republicii Moldova nr.370 din 12 aprilie 2006, pentru prima dată în Republica Moldova a fost organizat Concursul Republican „Pedagogul anului - 2007”. La concurs au participat în total 1192 de cadre didactice din învățământul preuniversitar, 75 din ei la etapa republicană.

În vederea sporirii valorii și impactului social-educativ al Concursului republican „Pedagogul anului”, sunt propuse amendamente la Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.370 din 12 aprilie 2006 „Cu privire la organizarea Concursului republican „Pedagogul anului”, care vizează stabilirea criteriilor de evaluare a probelor concursului, concretizarea surselor de finanțare a concursului și majorarea premiului bănesc pentru învingători până la 50 mii lei.

În anul 2007 au fost atestate 9148 de cadre didactice, inclusiv: gradul didactic doi - 8020; gradul didactic întâi - 950, gradul didactic superior -178.

Prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.1025 din 14.09.2007 „Privind aprobarea modificărilor și completărilor ce se operează în unele hotărâri ale Guvernului” au fost operate amendamente la Hotărârea Guvernului nr.381 din 13 aprilie 2006 privind gradele manageriale. Astfel, pentru personalul cu funcții de conducere din instituțiile de învățământ preuniversitar cu grad managerial, indemnizația de conducere se majorează, după cum urmează: cu 5% - pentru gradul managerial II, cu 10% - pentru gradul managerial I, cu 20% - pentru gradul managerial superior.

În baza Hotărârii nominalizate și a ordinului ministrului educației și tineretului nr. 766 din 09.11.07, în perioada 12.11-16.12.07, a fost organizată o sesiune extraordinară cu privire la confirmarea gradelor manageriale. Astfel, în anul 2007, și-au confirmat gradele manageriale 280 de cadre de conducere, inclusiv: gradul managerial II - 244, gradul managerial I - 34,

gradul managerial superior - 2.

În cele 8 centre de formare continuă (Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, Universitatea de Stat „A.Russo” Bălți, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Universitatea Tehnică din Moldova, Universitatea de Stat Comrat, Institutul de Stat de Instruire Continuă, Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație) și-au perfecționat competențele profesionale 9315 cadre didactice/ manageriale.

## CAPITOLUL VII. INTEGRAREA EUROPEANĂ

### J. Derrida și o posibilă întrebare a lui:

Este oare fiecare altul cu totul altul?

#### 7.1. Integrarea și educația europeană

În procesul de unificare europeană în domeniul educației este oportună teza conform căreia *integrarea funcțională* nu este suficientă, deoarece rămâne mereu indispensabilă o integrare socială. Or, o integrare socială, la rândul ei, nu poate rezulta nicidecum dintr-o integrare funcțională, desfășurată prin interdependențele economice, ci va presupune acțiuni distincte la nivelul substratului cultural și educațional. Așteptările economice nu sunt suficiente, mai este nevoie de orientări valorice comune [Apud 93, p.373].

Civilizația europeană cultivă cu ardoare un anumit tip de om, care reușește să supraviețuiască prin ascuțimea spiritului, îndrăzneala faptelor și permanenta căutare a propriei împliniri. Omul dorit de civilizația europeană este un permanent călător (*homo viator*), un om dominat adesea de economie (*homo economicus*), dar și un om al căutării continue a Binelui, a Adevărului și a Frumosului. Civilizația europeană este deci o *civilizație a acțiunii, a punerii în mișcare de către om a forțelor închise în lucruri, în fenomene, în evenimente* [147, p.233].

Însă europenismul nu vine de la sine, spontan, ci este ceea ce ne propunem conștient și ceea ce se realizează reciproc. Și nu trebuie confundată educația pentru europenism cu simplele declarații despre Europa, ci de a desfășura un proces întreg de cunoaștere și prețuire a popoarelor Europei, a istoriei lor, a marilor lor creații, a legăturilor istorice etc. **Educația europeană** semnifică dezvoltarea solicitărilor celorlalți europeni față de noi, asimilarea și practicarea unor valori

generale: și, nu în ultimul rând, este vorba despre o *integrare a competențelor*.

Noua situație a educației europene, în particular a celei universitare, este o urmare a schimbărilor din structura producției industriale și a schimbării profilului științelor solicitate de modernitatea târzie. Nu mai funcționează ideea că „știința formează”. În acest sens, Habermas semnala că „formarea universitară a studiului trebuie astăzi să se protejeze față de sfera profesiei, nu pentru că aceasta ar fi rămas străină științei, ci pentru că, invers, știința, în măsura în care a penetrat praxisul profesional, la rândul ei, și-a înstrăinat formarea [93, p. 416]. Se produce despărțirea învățării științei de formarea pentru valorile conviețuirii și se schimbă, concomitent, nevoile de formare.

Formarea se extinde dincolo de formarea unei atitudini individuale și include formarea studenților pentru discursul public privind *integrarea cunoștințelor în reproducerea culturală a vieții*, recuperând caracterul formativ. Ideea lui J.Habermas este că-dacă științele învață să reflecteze extinderea permanentă a forței de dispunere tehnică, în același timp în orizontul consecințelor practice, în respectul cărora trebuie să se acționeze, atunci ele vor redobândi forța formării academice într-un sens social schimbat. Se schimbă conținuturile învățământului academic în împletirea dezvoltării imanente a științei cu interesele praxisului profesional.

Misiunea învățământului universitar este de a răspunde nevoilor specifice de educație ale individului și ale celor socio-economice ale comunității și competitivitatea ei este dată de capacitatea de a se adapta la condițiile continue de schimbare a mediului socio-economic. În contextul integrării europene, ea are și o misiune științifico-culturală, producând noi cunoștințe științifice și evaluându-le critic pe cele admise în comunitatea științifică, creează opere intelectuale de valoare națională și internațională. Universitatea urmărește progresul cunoașterii

umane. Societatea bazată pe cunoaștere implică: producerea de noi cunoștințe prin cercetare științifică, transmiterea acestor cunoștințe prin educație și formare, utilizarea cunoștințelor în procese industriale și în diverse servicii, adică transformarea cunoașterii în inovații, pentru dezvoltare. Universitățile, prin misiunea lor, sunt implicate în toate aceste procese. În acest context, universitățile îndeplinesc un rol major, având obligații față de:

- (a) studenții pe care îi formează;
- (b) autoritățile publice care asigură finanțarea universităților;
- (c) piața forței de muncă ce utilizează resursele umane formate de universitate;
- (d) societatea în ansamblu.

Prin urmare, obiectivul central este acela de a *maximiza rezultatul social al investiției*, reprezentate de finanțarea publică [115, p. 60]. Însă noua situație a universității și funcționarea internă a acesteia nu a dus la pierderea de funcții, ci, din contra, la îmbogățirea acestui mănunchi de funcții. Desigur, diferențierea specializărilor în cadrul universităților continuă și unitatea științelor poate fi obținută pe calea „împărțirii” cu altcineva. Ușile sunt deschise și în fiecare moment un nou gând poate intra pe neașteptate [93, p. 420].

Importanța socială a universității este reprezentată de faptul că învățământul universitar încetează să fie un *învățământ de elită*, având ca obiectiv prioritar înțelegerea și investigarea specifică fiecărei discipline și orientându-se spre o *educație generală echilibrată*, care urmărește nu numai obiective cognitive, dar și dezvoltarea afectivă și morală a persoanei, angajează noi tendințe și sfidări pentru viitor, specializarea largă favorabilă pregătirii într-un număr sporit de profesii, adaptarea conținuturilor la condiții de schimbare rapidă, specifice societății informatizate, care solicită generații cu o *bună pregătire și cultură*. O orientare foarte importantă este cea a profesionalizării prin cercetare, care va domina atât

producția cât și viața în general și afirmarea unei noi filosofii a educației universitare, care acordă prioritate cunoștințelor fundamentale pentru pregătirea specialiștilor într-o perspectivă largă și pe termen lung [Apud 38, p. 181].

Creșterea și consolidarea *prestigiului universității* constituie un avantaj competitiv foarte important în contextul educației europene, internaționalizării și globalizării învățământului superior. Acest prestigiu este dat de calitatea acestuia de a fi o valoare și a crea valori pentru societate.

Relația universitate - știință - umanism conține, la acest moment, un aspect deosebit. Activitatea universităților, măbind considerabil universul vieții și al activității umane prin intermediul științei, realizează o expansiune și în domeniul scopurilor omului. Ca urmare, se produce convergența scopului obiectiv urmărit de știință spre scopul în sine al omului de a fundamenta în el însuși cele mai înalte valori. În acest sens, se cere reconstruirea universului uman promovat de universitate din perspectiva rezultatelor științei care să slujească cu adevărat și pe deplin omului.

Integrarea absolventului universitar în realitatea vremii este un fenomen care își găsește forme concrete în funcție de natura instituțională a sistemelor sociale, de modelele culturale proprii diverselor categorii sociale și chiar de trăsăturile de personalitate. Această integrare a absolventului apare ca una din fazele procesului de socializare, ca una de finalizare, confirmând faptul că integrarea profesională, deși îl vizează nemijlocit pe absolvent ca individ, nu este un fapt singular, ci un fapt cu rezonanță educațională, cauze și amplitudine socială.

Prin urmare, ca finalitate formativă pe parcursul studiilor universitare trebuie să se manifeste o cultură profesională temeinică, însoțită la cotele de performanță ale profesiei respective; cunoașterea cerințelor intelectuale, tehnologice, atitudinale, valorice ale activității pe fundalul sistemului social global; un ideal profesional clar determinat; valori umane ale



muncii: energie, inițiativă, putere de muncă, spirit interogativ, simțul responsabilității, pasiune pentru nou, conștiința profesională. *Formarea conștiinței profesionale* devine, în felul acesta, axa integrativă de bază și se obiectivează atât în gradul înalt de profesionalitate al asimilării status-rolurilor cât și în profesionalizarea implicării în realizarea obiectivelor economice, socio-culturale, precum și în mișcarea de inovare. Prin urmare, *integrarea profesională sau profesionalizarea* poate fi definită ca un proces de însușire a comportamentelor de muncă specifice profesiei, a sistemului de raporturi, norme, reguli și cerințe de ordin tehnologic, economic, social, cultural caracteristice colectivității integratoare. Potențialul integrativ al persoanei trebuie racordat la o serie de factori concret determinați pentru ca evaluarea să fie corectă, deoarece nu există rețete pentru a garanta o integrare profesională și nici socială, ci doar un îndelungat și complex proces de însușire a modelelor culturale și de comportament. Din aceste considerente, *integrarea este un fapt de cultură sui-generis* [Apud 31, p. 37).

Civilizația tehnologică propune un nou *limbaj al muncii*, în cadrul căruia omul este redescoperit în calitatea sa de creator de valori. Planul economic, social, spiritual apar în calitate de condiții firești ale afirmării plene a omului. Civilizația tehnologică ia ca punct de plecare și ca punct final omul, iar structurile economice, sociale, culturale, spirituale se definesc ca trepte succesive de umanizare, de obiectivare desfășurată a umanului din oameni. Profesia este un act de cultură și producător de cultură, deoarece îl deschide pe specialist către marea problematică a vremii.

Trebuie să nu uităm că orice comunitate fără *școli /universități de prestigiu* au fost întotdeauna, fără greș, de mâna a doua [5, p.106]. Azi se produce o triplă ancorare a profesorilor-cercetători din învățământul universitar față de stat, care le definește misiunea, față de disciplina care îi definește ca profesioniști, față de instituția în care lucrează și care tinde să fie

considerată o întreprindere producătoare de cunoștințe și diplome pentru o anumită piață.

Mobilitatea studenților /cadrelor didactice se înscrie în fenomenul general al europenizării, care apare nu numai ca efect al evoluției, dar și în cadrul indispensabil oricărei evoluții în spațiul social, deoarece însăși organizarea este o permanentă creație de structuri și de reactualizare a acestora în funcție de anumite exigențe de moment sau de perspectivă. Mobilitatea socială poate fi descrisă și ca o instituționalizare progresivă a segmentelor de practică socială care au fost deja validate de o comunitate socio-profesională și de realitatea socială la nivelul sistemului social global. Formele concrete de mișcare a persoanei între aceste structuri sau în interiorul lor constituie dimensiuni esențiale ale procesului de mobilitate în cadrul educației europene.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Integrare, educație europeană, acțiune, știință, educație universitară, praxis profesional, rezultat social, învățământ de elită, instituție de învățământ de prestigiu.

### **IDEI DE REFERINȚĂ**

➤ Educația europeană este o *civilizație a acțiunii*, a punerii în mișcare a forțelor închise în lucruri, în fenomene, în evenimente.

➤ Educația europeană semnifică deschiderea celorlalți europeni față de noi, asimilarea și practicarea unor valori generale comune.

➤ Educația europeană se orientează pe *profesionalizarea prin cercetare* și acordarea de priorități cunoștințelor fundamentale în pregătirea specialiștilor din perspectivă largă și pe termen lung.

➤ *Integrarea socială* a absolventului universitar se produce treptat: (a) practicarea profesiei; (b) practicarea raporturilor

sociale specifice câmpului profesional; (c) participarea, atunci când absolventul înțelege importanța instituției / organizației / întreprinderii pentru economia națională.

## 7.2. Reverberațiile calității în educație

Termenul *calitate* are o istorie îndelungată de evoluție. Astfel, se întâlnește la Aristotel, în Antichitate, mai apoi în lucrările lui Dm. Cantemir, care folosește expresia *feldeință*, ca o traducere în stil personal a termenului din latină. Pornind de la un concept filosofic, calitate devine un interes general în economie și, evident, în educație. În concepția actuală, calitatea a devenit o preocupare generală și se realizează prin intermediul managementului. Imaginea unui produs sau a unui rezultat este reprezentată de caracteristicile acestuia, iar caracteristica reprezintă o însușire care îl diferențiază de altele și derivă din valoarea sa de utilitate. Caracteristicile de calitate exprimă tocmai modul în care se realizează *utilitatea*, nivelul de satisfacție pe care o are beneficiarul activității. Noțiunea de calitate capătă o nouă interpretare atunci când este inițiată activitatea de certificare, iar acțiunile pentru calitate s-au concentrat la nivelul fiecărei instituții și organizații prin obiective și structuri organizatorice.

*Calitatea* nu este un atribut al fenomenului ca atare, ci constituie însăși substanța fenomenului: calitate „face” fenomenul și este „făcută” de acesta. Calitatea este o funcție complexă, modelată de câteva variabile-cheie aflate în miezul a trei coordonate: *structurală, semantică și pragmatică*. Calitatea este percepută ca *un ansamblu de caracteristici intrinseci* care satisfac și îndeplinesc anumite cerințe. Pentru calitate este obligatorie *noutatea*. Prin urmare, calitatea se constituie ca o sinteză euristică a *semnificației, relevanței și utilității*.

*Calitate* este egal cu semnificația fenomenului în cadrul sistemului înmulțit cu relevanța fenomenului în raport cu baza

de cunoștințe a subiectului înmulțit cu utilitatea în atingerea scopului prin care i s-a conferit relevanța. Cantitatea și calitatea alcătuiesc o unitate și fundamentează teoretic **valoarea**. Valoarea se situează în miezul calității și constă în câștigul de certitudine, concretizat ca o garanție că scopul, obiectivul ori interesul vor fi atinse prin luarea unei decizii fundamentate pe fenomenul respectiv.

Valoarea este forța unității cantitate-calitate și se concretizează în câștigul de siguranță în atingerea scopului și implică transformarea cantității în calitate și a noului în semnificanță, relevanță și utilitate. Semnificația, la rândul ei, este o avanscenă a valorii. În perimetrul valorii se înscriu: *noutatea, relevanța, verosimilitatea, veridicitatea, seriozitatea, credibilitatea, verificabilitatea, actualitatea, oportunitatea, importanța, utilitatea*. Valoarea unui fenomen este dată de modul în care acesta servește unui scop, pentru care se dovedește relevant, oportun, important, plin de conținut etc. Valoarea este, până la urmă, unul din criteriile calității [144, p.168].

Calitatea este dată și de relația ce se stabilește între un eveniment, fenomen, fapt și subsistemul de așteptări prezente în arhitectura sistemului de necesități ale subiectului. Sau, mai exact, raportul între fenomen și structura de finalități ce alcătuiesc miezul așteptării.

În opinia lui I.Bontaș, calitatea reprezintă o însușire a conținutului învățământului care evidențiază:

- valoarea; esențialitatea; profunzimea; nivelul; funcționalitatea; performanța; valabilitatea;
- durabilitatea; fiabilitatea; eficiența cunoștințelor în dezvoltarea personalității și în *formarea profesionalității*, în dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale ale tinerilor. Calitatea răspunde la întrebarea ce anume se transmite și se învață, determinând caracterul formativ al conținutului

[16, p.105].

Sistemele de calitate, care sunt reclamate de practicile europene, au ca sarcină:

- compatibilizarea calității prestației universitare;
- constituirea unui nucleu de valori și practici armonizate;
- sporirea încrederii între organizațiile aflate în colaborare în realizarea unui scop comun;
- crearea unui cadru adecvat competiției corecte;
- orientarea spre rezultate și focalizarea spre satisfacerea necesităților;
- responsabilizarea publică;
- continuitatea și consistența activității pe toate dimensiunile;
- culegerea, prelucrarea și interpretarea rapidă a datelor și informațiilor, analiza și luarea deciziei de ameliorare, dezvoltarea competitivă [Apud 115, p.9].

Calitatea devine un obiectiv strategic prioritar al educației și, din aceste considerente, **acțiunile calității** se integrează într-o *strategie a calității*, care este o dimensiune fundamentală a politicii educaționale. Strategia calității, în acest caz, devine un document care reflectă „personalitatea” educației în ansamblu. Evident, calitatea este constitutivă oricărui lucru bun și bine făcut, dar, în condițiile pluralizării praxiologice, este nevoie de o normare a calității, de o prefigurarea a acesteia în acord cu anumite standarde.

În felul acesta, un produs al educației, ca și produsele în alte domenii de activitate, poate fi clasificat în următoarele categorii:

- Produse desemnate de *caracteristicile de prag* sau produse de *calitate implicită*. Aceste caracteristici se conțin în însuși produsul acțiunii educaționale;
- *Caracteristici de performanță* sau de *calitate explicită*, care indică un produs al acțiunii educaționale realizat cât mai

bine cu puțință;

. Caracteristici de excelență sau *calitate care atrage*, care constă în prezența unor caracteristici la care nici chiar elevul nu se așteaptă, dar ele se manifestă.

*Calitatea învățării /studiilor* presupune un ansamblu de proprietăți și caracteristici ale produsului educațional, elevul sau studentul format, care îi permit acestuia să satisfacă nevoile explicite sau implicite formulate de către societate față de el.

Calitatea este o noțiune complexă, dinamică, cu un grad mare de generalitate și foarte greu cuantificabilă. Dar ea se poate exprima prin *funcțiile produsului*: funcția principală, cea pentru care este conceput produsul și funcțiile adiacente, cele care decurg din utilizarea produsului sau care sunt necesare la realizarea funcției principale.

Funcția principală este aceeași pentru toți elevii /studentii, însă funcțiile adiacente, care se bazează pe caracteristici, sunt diferite. În cazul acesta se alege un șir de caracteristici (nu putem vorbi despre calitate la general, ea, deși nu are un etalon universal de măsurare, așa cum este metrul pentru lungime, poate fi măsurată în baza caracteristicilor alese), să zicem:

1. sociale;
2. pedagogice;
3. psihologice;
4. economice, apoi pentru fiecare caracteristică precizăm un anumit șir de proprietăți, iar pentru fiecare proprietate elementele de bază.

Actualmente, tot mai mult se vorbește despre o *calitate totală*, în baza principiului *calității fără compromis*, în care totul este absolut controlabil și menținut la parametri proiectați, adică acest produs este cu „zero defecte”. Calitatea totală nu este doar o modalitate de a gândi, ci mai ales un ansamblu de principii și metode care urmăresc scopul de a satisface necesitățile formării personalității elevului

/studentului. Calitatea trebuie să fie concepută ca fiind *un orizont și un scop*. Nu se ajunge la calitatea totală, ci se urmărește un orizont care se lărgeste pe măsură ce se înaintează. Aici este implicată ideea îmbunătățirii permanente a calității, deoarece întotdeauna este posibil de a face și mai bine și să fie adaptate mai bine la necesitățile și așteptările elevului/studentului, care, la rândul lor, sunt dinamice. Calitatea nu înseamnă să urmezi neapărat un drum cunoscut sau proiectat, chiar dacă îl îmbunătățești. Ea presupune o schimbare profundă în mintea și comportamentul actorilor educației. Calitatea costă, dar mai scumpă este noncalitatea.

*Strategia calității* vizează un ansamblu de practici prin care activitatea educațională se racordează la necesitățile beneficiarilor în baza standardelor de calitate. Strategia calității, ca un concept cheie, include:

*Planificarea calității*, ce indică o activitate de: managementul al calității, obținerea calității, obiectivarea calității. Planificarea calității definește principalele obiective în domeniul calității, resursele și mijloacele necesare realizării acestora.

*Asigurarea calității* exprimă capacitatea unui furnizor de a oferi servicii educaționale în conformitate cu standardele de calitate și dezvoltarea încrederii în această capacitate; furnizarea încrederii că cerințele calității sunt îndeplinite; vizează *construirea permanentă* a calității. Asigurarea calității se referă la ansamblul activităților preventive, prin care se urmărește în mod sistematic să se asigure corectitudinea și eficiența activităților de planificare, organizare, coordonare și ținere sub control, în scopul de a se garanta obținerea rezultatelor la nivelul calitativ dorit.

*Evaluarea calității* indică o acțiune de examinare a măsurii în care furnizorul de educație corespunde standardelor de calitate

*Controlul calității* indică o acțiune cu caracter

operațional, aplicată sistematic pentru a stabili cum se respectă standardele de calitate; se menține sub control produsul finit. Controlul calității vizează activitățile de supraveghere a desfășurării proceselor și de evaluare a rezultatelor în domeniul calității în fiecare fază a procesului de formare a rezultatelor, în scopul eliminării eventualelor deficiențe și prevenirii apariției acestora în fazele următoare ale activității.

*Îmbunătățirea/ameliorarea calității* indică o acțiune de corectare din partea furnizorului de educație, prin aplicarea unor proceduri conforme standardelor de calitate; corectarea nonconformităților în baza unui larg spectru de posibilități de îmbunătățire; sporirea calității; cultura calității. Îmbunătățirea calității presupune dobândirea unui nivel de randament superior celui existent anterior. Îmbunătățirea poate fi aplicată caracteristicilor unui produs sau activități pentru reducerea erorilor și a defectelor. Îmbunătățirea presupune următoarele acțiuni: studierea și înțelegerea problemei; stabilirea obiectivelor; analiza cauzelor, emiterea de soluții; aplicarea planului de îmbunătățire; evaluarea rezultatelor; stabilirea dacă sînt îndeplinite obiectivele; stabilirea nivelului de rezonabilitate a îmbunătățirii cerințelor; implementarea și standardizarea îmbunătățirii.

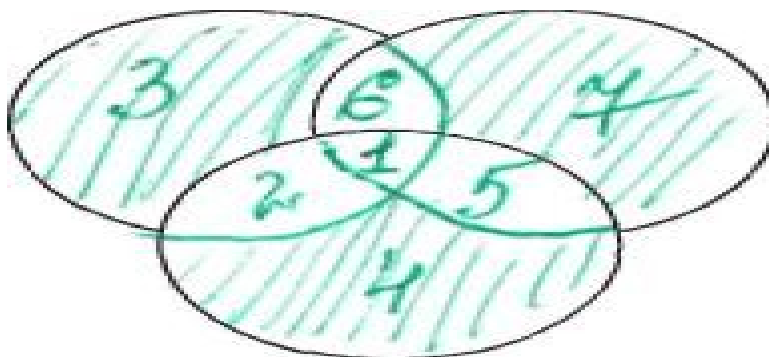
Actualmente, suntem axați pe un nou tip de educație, în care ființa umană hrănește ființa umanității, iar ființa umanității hrănește ființa umană și formarea *homo transcendentalis*. Acesta nu este un oarecare om nou, ci este un om care se naște din nou, care devine permanent. Inițierea timpurie a elevului în știință îi oferă acestuia accesul la inepuizabilă bogăție a spiritului științific. Este importantă nu asimilarea unei mase enorme de informații, ci calitatea celor învățate [106, p.155].

O instruire de calitate presupune dobândirea unei culturi generale centrate, pe de o parte, asupra conceptelor și metodologiilor, iar pe de altă parte, asupra deschiderilor care asigură *legătura cu realitatea*, realizabilă prin valorificarea



tuturor dimensiunilor și formelor educației. [38, p.90].

Dacă revenim la calitatea totală, aceasta este o calitate utilă, zona în care calitatea necesară, calitatea programată și calitatea realizată coincid. Această arie trebuie să fie cât mai mare cu putință, situația ideală fiind acoperirea întregii suprafețe a celor trei cercuri:- 1.



În cazul acesta, celelalte intersecții indică: 2 - calitate necesară, planificată, dar nerealizată; 3 - calitate programată, dar nerealizată și care n-are coincidențe cu calitatea necesară; 4 - calitate necesară, dar n-a fost nici programată, nici realizată; 5 - calitate necesară, realizată aleatoriu, fără a fi programată; 6 - calitate programată și realizată, dar care nu corespunde cu necesitatea, 7 - calitate realizată, dar care nu a fost programată și nu este necesară.

*Sistemul calitatii* reprezintă, la rândul lui, un ansamblu transcendent cu următoarea structură:

1. Responsabilitățile conducerii;
2. Resursele umane și materiale;
3. Structura nemijlocită a sistemului calității.

Responsabilitățile conducerii, în acest caz, presupun:

1. Elaborarea **politicii de calitate** care face referiri la:
  - imaginea organizării resurselor și activităților educaționale;

- obiectivele calității activității;
- formele de acțiune pentru obținerea calității;
- rolul personalului instituției de învățământ responsabil de introducerea politicii de calitate;
  - identificarea și delimitarea activităților care se prestează;
  - definirea obiectivelor calității;
  - stimularea stilurilor de activitate participative.

Formularea *obiectivelor calității*:

- identificarea necesităților beneficiarilor;
- prevenirea și controlul insatisfacției beneficiarului;
- optimizarea efectului;
- revizuirea permanentă a cererii în funcție de nevoi;
- dezvoltarea diversilor indicatori ai calității.

*Structura sistemului calității*:

- documentația și registrele calității (ghidul calității, proceduri de sistem și proces);
  - analiza situației, analiza legislației;
  - punctele forte și slabe ale instituției de învățământ;
  - obiective și strategii;
  - descrierea activităților, gestionarea activităților;
  - planificarea, validarea, pregătirea, menținerea, controlul activităților;
    - specificarea rezultatelor care trebuie comparate;
    - metodele de realizare a activităților educaționale;
    - logistica activității educaționale Controlul calității;
    - identificarea activităților-cheie;
    - selectarea unor caracteristici a căror măsură de control asigură un rezultat de calitate;
      - definirea metodelor de evaluare a calității;
      - evaluarea activităților și a rezultatelor de către furnizor (autocontrolul, autoevaluarea);
        - evaluarea de către beneficiari;
        - îmbunătățirea calității.

*Diagnosticarea calității* prevede analiza tuturor proceselor desfășurate, de care depinde respectarea cerințelor de formare a rezultatelor. Se analizează performanțele prin raportare la o anumită perioadă de timp. Diagnosticul calității

reprezintă o examinare metodică a tuturor proceselor instituției în scopul evaluării performanțelor acesteia în domeniul calității, în raport cu cerințele beneficiarilor și a părților interesate.

Instituționalizarea dimensiunii de calitate în sistemul educațional din Republica Moldova dobândește o deosebită importanță pornind de la faptul că este elementul de bază în procesul de integrare a învățământului în contextul european și de integrare a nevoii de calitate în cultura națională. Introducerea unor organisme /sisteme de asigurare a calității în toate instituțiile de învățământ din republică devine o prioritate, iar responsabilitatea primară pentru asigurarea calității aparține fiecărei instituții de învățământ în parte (Reuniunea de la Berlin, 2003). Deși subiecții educaționali mizează și au convingerea în existența *implicită a calității* în întreaga activitate, ideea unor *mecanisme explicite* de asigurare a calității în vederea creșterii și consolidării *prestigiului* instituției de învățământ, constituie un *avantaj competitiv* foarte important în contextul europenizării, internaționalizării și globalizării tot mai accentuate a învățământului. Instituțiile de învățământ sunt obligate să funcționeze astfel ca prin activitatea lor să satisfacă încrederea publică și să se afirme ca un bun public.

Tendențele actuale de internaționalizare a educației, liberalizarea pieței educaționale și necesitatea creșterii *atractivității educației* sunt factori concludenți în promovarea ideii de calitate pe întreg segmentul educațional.

Managementul calității totale este un program creat de Deming Edwards, un statician care i-a învățat pe japonezi cum să îmbunătățească calitatea producției lor așa încât termenul *de clasă mondială* a fost un timp sinonim cu *Made in Japan*. Deming a formulat un șir de puncte forte ale liniei de conduită pentru calitate cu referire la economie, însă pretabile pentru orice sistem organizațional și structural:

- faceți ca scopul de a îmbunătăți produsele și

serviciile să devină un scop constant în dorința de a fi cât mai *competitivi*:

- adoptați o nouă filosofie, în care *managementul trebuie să-și asume toate responsabilitățile* și trebuie să ia conducerea acțiunilor în așa fel încât să determine ridicarea continuă a calității produselor;
- nu apelați la efectuarea controlului calității prin inspectarea produsului finit;
- (k) faceți așa ca persoana să simtă mândrie pentru calitate, nu pentru cantitate;
- puneți pe toată lumea să realizeze transformarea, deoarece această transformare este scopul tuturor și e făcută spre binele tuturor;
- (m) când este o problemă încercați să aflați *ce este greșit și nu cine a greșit*. Ideea se formulează astfel: nu poți să petreci câtva timp în cadrul instituției noastre fără să realizezi că preocuparea pentru cea mai înaltă calitate a devenit o religie și zelul de adevărați misionari începe chiar cu Top Managers, deoarece calitatea determină supraviețuirea pentru o calificare superioară.

### **NOȚIUNI DE REFERINȚĂ**

Utilitate, semnificație, relevanță, excelență, calitate implicită, calitate explicită, calitate totală, *homo transcendentalis*, calitate reală, calitate necesară, calitate realizată.

### **IDEI DE REFERINȚĂ**

➤ Calitatea nu este un atribut ca atare, ci constituie însăși substanța fenomenului: calitatea „face” fenomenul și este „făcută” de acesta. Ea este percepută ca un ansamblu de caracteristici intrinseci care satisfac anumite cerințe, printre care *noutatea este obligatorie*.

➤ *Calitatea totală*, despre care se vorbește tot mai activ în educație, urmărește scopul de a satisface necesitățile formării personalității elevului /studentului, această calitate fiind un orizont la care se tinde.

➤ Calitatea în educație implică în mod direct *competitivitatea*, managementul asumându-și toate responsabilitățile, conducând acțiunile astfel încât să determine ridicarea continuă a calității educației.

### 7.3. Educația ca structură dialogică

Pentru a dezvălui acest aspect, trebuie să reflectăm asupra fenomenului de *dialogistică și antinomie*, foarte mult discutat atât în filosofie cât și în logică, psihologie, antropologie, științele educației.

Caracteristica de bază a *dialogisticii* este accentuarea complexității acțiunii umane, deoarece acționăm în spații preexistente nouă, în cadrul unor forme convenționale deja prestabilite, în care aplicăm forme de gândire în opoziții sau antinomii. Acolo unde există dialog, există și activitate umană. În dialog sunt formulate idei ca evenimente „în direct”, care se cer a fi înțelese. Gândirea în antinomii este răspândită în filosofia antică și în realitatea noastră de azi. De exemplu, în teoriile antice chineze, cele două componente din perechea de contrarii erau interdependente, găsindu-se într-o mișcare perpetuă și schimbare continuă: întunericul anticipează lumina, la fel cum aceasta deja conține elementul opusului ei, întunericul. Nu putem avea fie una, fie cealaltă, deoarece ele coexistă în contextul mișcării și schimbării perpetue.

La lista de opoziții existentă, Aristotel a adăugat o nouă pereche, cea a *schimbării-dezvoltării*. De asemenea, trebuie să precizăm că antinomiile logice se exclud reciproc, neputând fi ambele adevărate simultan, pe când antinomiile reale, cele care se referă la probleme din viața reală nu sunt contradictorii în același

mod ca antinomiile logice, ci, deși reprezintă două activități acționând în direcții diferite, una o susține pe cealaltă [89, p. 83].

Dialogistica reconstruiește lumea educației, lumea variatelor și polifonicelor realități situate în activitatea de formare a personalității umane. În general, toate științele umaniste, și în special pedagogia, se bazează pe epistemologia dialogismului, ca o epistemologie a cogniției și interacțiunii comunicaționale a oamenilor. Științele educaționale încearcă să înțeleagă, să interpreteze și să transmită și celorlalți oameni scopul și rolul acestei activități umane, care este învățarea. Acest lucru presupune o înțelegere activă, o stăpânire a ambientului educațional și a acelor fenomene pe care și le aproprie învățarea ca proces.

Științele educației, ca știință umană, implică studiul *cogniției umane printr-o altă cogniție*. Această activitate dialogică este numită *reflecție a reflecției*, exprimând întotdeauna intenții și activități diverse. Dialogistica devine o realitate doar în momentul în care este fundamentată prin inteligența umană, având o semnificație intrinsecă și generând o multitudine de gândire și de realizare a activității educaționale.

Pentru a putea explica dialogurile educației, trebuie să o privim ca pe un mecanism constituit în permanență cultural și social, în tensiune și schimb. Pentru a fi educat și a se educa, elevul/studentul trebuie să fie „supus” unor tensiuni și conflicte cognitive și mentale și trebuie să aibă puterea de a le „îndura”.

Demult s-a stabilit că percepția, gândirea, cunoașterea, simțurile și exprimarea semnificațiilor pornesc de la a face distincții. În acest caz, obiectul cunoașterii devine centrul atenției și, în consecință, iese în evidență față de celelalte obiecte și chiar față de fundalul său. Proprietatea de a face distincții este proprietatea fundamentală a inteligenței. A gândi în antinomii și polarități este o caracteristică fundamentală a

minții umane. Ființele umane creează și construiesc mereu reprezentări mentale, așa încât conținutul minții este prin însăși natura sa o categorie deschisă, *infinit extensibilă* [60, p. 24].

Fiecare elev posedă ideile, conceptele, teoriile, cunoștințele sale pe care este capabil să le aprofundeze permanent sau să fie *răzgândite*. În majoritatea cazurilor, răzgândirea se produce ca rezultat al eforturilor profesorilor. Astăzi, în educație, sarcina de a produce modificări mentale se modifică ea însăși. Iar calea cea mai sigură pentru a produce modificări mentale este de a extrapola inteligența elevilor. Pentru a învăța, elevul trebuie să poată să-și monitorizeze avatarurile minții în domeniile respective, care, implicit, includ o cercetare ghidată în instituția de învățământ. Un elev care își cunoaște propria minte și care este metoda sa optimă de învățare, are cele mai multe șanse de a gândi și a se răzgândi eficace. Și deoarece mintea umană este o creație umană, ea poate fi modificată. Elevii nu trebuie să fie formați în spiritul unei „oglinzi” pasive a moștenirii biologice sau doar a tradițiilor.

Această precizare în aspectul dialogistic și al antinomiilor implică două momente esențiale pentru teoria și practica educațională actuală din Moldova. În primul rând, perceperea educației ca un *demers antinomic în accepția filosofică aristotelică a schimbării și dezvoltării*. În al doilea rând, în primul planul teoriei pedagogice și cel al practicii pedagogice se manifestă tot mai evident *dinomia*, nu ca o *antinomie*, ci ca o *dialogistică* în accepțiune kantiană.

Căutând argumente pentru interpretarea acestei viziuni și implicându-ne într-un proces de analiză la nivelul teoretic abordat, constatăm o deplasare de accente evidentă, care afectează întreaga rețea de activități practice și raporturile dintre ele la nivelul întregului sistem educațional. Gândit între aceste coordonate, procesul educațional este asimilat unei adevărate transformări categoriale, care, inițial, la originea unei

dezvoltări postmoderne, introduce de fapt o nouă ordine a faptelor pedagogice.

Etimologic *di* provine din latinescul *dis*, însemnând *de două ori*. Dinomia este o formă a ceea ce putem numi prin două variante: una fundamentală și cealaltă complementară. Dinomia este un răspuns general la întrebarea "Ce poate genera succesul real în educație?"

Problema constă, de fapt, în aceea dacă acest fenomen pedagogic face ca șansele de progres ale educației să fie reale. Dacă elementele respective nu vor fi judecate izolat, ci în integralitatea apartenenței lor la structura generală, atunci valoarea lor nu generează nici o întrebare problematică.

Premisa esențială de la care pornim este aceea că aceste două unități nu se opun antinomic, ele sunt două ipostaze ale demersului educațional natural, legate dialectic prin funcția de *intensificare*. Este cazul pentru a gândi și a proba un raport suplu între aceste două unități noționale, fapt ce permite relaționarea mai adecvată a lor, ca două ipostaze ale aceluiași fenomen, a căror diferență constă în gradul lor de intensitate.

A promova punctul al de vedere dinomic asupra fenomenului educațional în contextual actual este o acțiune temerară. În această dinomie pedagogică fiecare element are o anumită funcție: unul își asumă o funcție obversă (mentală), celălalt deversă (materială). Raportul dintre ele este unul foarte complex. În această viziune, conceptul de *intensificare* traduce un raport suplu între ambele noțiuni, respectându-se cosubstantiaitatea lor, deoarece ele nu semnifică același lucru, sunt "non-identice" funcțional. Ele nu au aceeași semnificație funcțională în construcția realității educaționale. În acest context, aceste două ipostazieri fundamentale pe care ni le furnizează educația contemporană conțin latent posibilități de cercetare a coerenței procesului educațional.

În consecință, putem avansa și promova ideea că elementul principal prin care educația corespunde necesităților



sociale reale este intensificarea. Acesta este elementul prin care educația își manifestă actualmente apartenența la lumea vie, constituind cea mai profundă și subtilă relație a educației cu realitatea socio-economică din care face parte. În felul acesta, ambele noțiuni nu emană din două puncte absolut diferite; ele reprezintă două ipostaze neexclusive ale procesului educațional, ca manifestare a unei acțiuni, a unui fenomen concret. Aceasta înseamnă că operațiile formative se deplasează în vederea unei intensificări puternice a procesului.

*Educația este o teorie a realității*, o reprezentare a acesteia, iar raporturile de intensificare reproduc *in micro* raporturile din lumea înconjurătoare. Astfel, în momentul actualizării unuia dintre elemente, celălalt element se instituie simultan ca normă a acestei actualizări.

Un proces educațional, într-o măsură mai mare sau mai mică, este o aventură euristică, însă nu totală și liberă de orice constrângere. El se conformează timpului și spațiului în care se produce. Contextul celor două entități este și el esențial pentru înțelegerea acțiunilor lor.

Preferința demersului educațional postmodern pentru dinomie se datorează recuperării, la alt nivel, de către acesta, a virtuților sale fundamentale. Am putea afirma deci că dinomiile pedagogice relaționează, într-un fel, cu fenomenul pedagogic al *binarității*, identic celui natural: binarismul băților inimii, al respirației, al mersului, instituind, prin aceasta, *măsura* drept o categorie fundamentală a educației. Prin urmare, nu este exclus ca educația, pornind de la om ca un "construct" binary, proiectează binaritatea ca măsură: intrări - ieșiri; obiective - produse (finalități) etc, iar dinomia ca intensificare a acțiunii educaționale: foarte vie, plină de forță, puternică.

Libertatea câștigată de educație prin schimbarea sensului, care din heteronomică devine dinomică, antrenează numeroase și complexe schimbări la nivelul teoretic și aplicativ, în favoarea unui sau altui component dinomic, care devine, într-un

anumit context, dominant.

Acțiunea „coboară” înăuntrul educației, într-o practică a realității și a demersului educațional despre realitate, confirmând condiția euristică a acestui demers, generând „însușirea” efectivă a realității înconjurătoare întru intensificarea contactului mai direct cu obiectivele și fenomenele sale.

Acesta este un fenomen fundamental pe care se bazează educația actuală, în extinderea și adâncirea experiențelor sale, susținută de o tensiune aperiodică, care traduce, de fapt, mișcările gândirii pedagogice teoretice. Ritmul acestei mișcări intermitente este reluat deci, actualmente, de conceptul dinomiei pedagogice, care dezvoltă teoria până la punctul de amplitudine maximală.

Intensificarea poate atinge dimensiuni considerabile, „întinzându-se” pe mai multe activități, pe un întreg sistem, obligând la o re/lectură a educației, care avansează dialectic, marcând noi și neașteptate raporturi și configurații, lăsând impresia unei curgeri continui, comparabilă cu aceea a unei pelicule cinematografice. Ea „adună” acțiuni a căror succesiune repetă ordinea structurării lor mentale, revigorând valențele euristice ale educației ca atare. Intensificarea, ca acțiune asupra semnificației, determină deplasarea demersului educațional *de la practic înspre teoretic*, antrenând, la nivel formativ, apariția semnificației fundamentale.

Or, diferența între educația postmodernă și cea modernă, până la urmă, constă în aceea că procesul educațional are în prima „doi timpi” de acțiune, față de unul singur în cea de a doua. Putem realiza astfel diferența între educația postmodernă (euristică și intensivă) și cea modernă (consultativă și extensivă). Educatorul este implicat direct *în* și *prin* formarea subiectului nu din exterior, ci din interior, încercând să ofere subiectului posibilitatea unei comunicări a acestuia cu lumea care îl înconjoară. Astfel, educația devine mai liberă, afișând în structura sa sublimitatea acțiunii educaționale.

Examinând ideile expuse anterior, observăm o tendință comună majorității teoriilor care formează arsenalul modern și postmodern al educației și reprezintă un fenomen ordonat pentru a surprinde dincolo „mişcări” reale și presupuse, mișcări ce informează la nivelul aplicării dinamice realitatea nemijlocită a activității de educație. În legătură cu aceasta, trebuie să menționăm că, în virtutea unei relaționări inerente, se evidențiază cu precădere dinomiile educaționale drept complementele ale intensificării indogene a expunerii teoretic. În felul acesta, trăsăturile generale care ar caracteriza, în viziunea noastră, prezentul educației, pot fi formulate în felul de mai jos:

- *nevoia nevoii de cunoaștere*, formare, educație etc.;
- promovarea *înțelegerii înțelegerii* și a rolului ei pentru viața nemijlocită a elevului;
- transformarea *semnificațiilor în semnificații*;
- necesitatea *motivării motivației* pentru învățare;
- oferirea de *libertate libertății* elevilor;
- necesitatea unei *permanențe a educației permanente*;
- promovarea *evaluării evaluării*;
- abordarea *holistică a globalizării în educație*;
- a încerca *o încercare de a explica lumea*;
- necesitatea *teoretizării teoriei* pedagogice;
- axarea pe *personalizarea personalității* elevului;
- punerea în *valoare a valorilor* educaționale;
- formarea competențelor de *conceptualizare a conceptelor*;
- dezvoltarea omului / educației ca *valoare creatoare de valori*;
- necesitatea *paideutizării educației umaniste*;
- a înțelege *viitorul viitorului*;
- *cultura unei noi culturi* educaționale;
- elevul *conștientizează propria gândire*;
- a gândi în *perspectiva prioritizărilor*;
- *judecarea judecății* de valoare;
- examinarea *pragmatică a acțiunii* educaționale;
- a învăța din *faptul fapturii*;

- **formarea formatorilor;**
- promovarea problematologizării ca **problemă a problemei;**
  - **a construi constructiv** cunoașterea;
  - învățarea prin **sisteme arhitecturale;**
  - **autonomizarea autopoietică** a elevului;
  - învățământul valorizează **investiția prin devenirea ca investiție;**
    - dezvoltarea **umanității în ființa umană;**
    - **modificarea producerii de modificări** mentale;
    - rostirea **esențială asupra esenței;**
    - studiul **cogniție printr-o altă cogniție;**
    - **reflecție a reflecției;**
    - **educația** să se realizeze **educativ;**
    - educația are **o măsură fără de măsură** ,
    - idealul educativ este **valorizarea valorilor** fundamentale;
    - **reprezentarea reprezentarilor** asupra activității;
    - criteriul valoric este **criteriul criteriilor;**
    - activitatea **judecatii** consta **în judecare;**
    - activitatea judecatii conta in judecare;
    - principiul **activizării activității;**
    - educația este **educarea educării** etc.

Prin urmare, semnificația pe care o capătă azi educația este una metanominală. Studiul evoluției teoriei educației stabilește aceste constante, care se actualizează în paradigma clasică a educației, dominate de tensiunea către o ordine firească a lucrurilor, în care procesele activității de formare își găsesc o reflectare adecvată, educația ca atare păstrându-și aspectul de entitate bine structurată,

Claritatea și corectitudinea acțiunii practice nu pot fi deci gândite în afara teoriei, a cărei funcție structurantă și ordonatoare este evidentă și esențială, ele colaborând strâns, sensul practic al educației nefiind complet realizat decât în momentul perfecteii lor adecvări.

Situația educației actuale trebuie judecată, fără îndoială, prin prisma mentalității postmoderne, care face din activitatea educațională o adevărată tentativă formativă, având drept scop revelarea unei realități care izează de mijloace diferite, însă care are un scop și posibilități identice, regăsindu-se în numeroase elemente comune. Acest lucru conduce la o anumită *libertate a educației*.

Cum scopul nostru a fost de a identifica și descrie tendințele generale care informează asupra unei anumite perioade de timp, ne-am limitat la a extrage din această diversitate aspectele cele mai caracteristice, care conferă contextului educațional actual configurația sa generală. Insistența și dualitatea „dirijează” acțiunea educației actuale: caracterul acesta al educației se realizează prin reactivarea forțelor formative ale acțiunii și gândirii acestei acțiuni. Intensificarea, ca acțiune esențială a oricărei existențe asupra semnificării, determină deplasarea discursului educațional de la practic înspre teoretic antrenând, la nivel de semnificare, apariția dinomiei educaționale.

Diferența între o educație modernă, actuală și una tradițională constă în faptul că procesul de formare are *mai mulți timp* de realizare, distanța dintre aceștia fiind destul de însemnată. Prima este mai mult ornamentală, a doua - mai mult euristică, punând accentul pe o viziune autentică, mai puțin mediatizată, a lumii.

Demersul educațional nu oferă o descriere verosimilă și detașată a lumii exterioare, ci „realizează” această lume din interior, încercând să stabilească o comunicare implicită cu realul. Atunci când aceste două elemente apar într-un fond de simetrie, amploarea libertății constructive surprinde, împrumutând funcții și valori diferite în fiecare dintre acțiunile de formare. Principalul motiv al acestei libertăți este faptul că paradigma respectivă are la bază „credința” în ordine, rigoare, proporționalitate, iar forța sa structurantă, dorința de perfecțiune sunt destul de puternice, încât

li se recunoaște valoarea formativă ca evidență.

Sistemul educativ nu se modifică în mod misterios, el se transformă atunci când se produce o schimbare fundamentală în primul rând în noi. Elevul /studentul învață pentru a exercita o profesie și sunt formați pentru a înțelege și a vedea corect viața, ca un tot întreg, deoarece exercitarea unei profesii nu este pe deplin împlinirea vieții. Fără o înțelegere interioară a ceea ce suntem, fără înțelegerea întregului prin acțiune și experiență omul nu poate fi împlinit.

Între prezentul și viitorul educației există un necunoscut imens care acționează asupra fiecăruia dintre cei implicați în proces. Un lucru este cert: dacă omul este format pentru a se înțelege, pentru a se transforma singur la necesitate, dacă se maturizează liber, atunci șansa lui pentru un viitor bun este reală. Educația promovează și creează noi valori. Educația în sensul adevărat al cuvântului constă în a înțelege elevul așa cum este ele, fără a-i impune ceea ce noi credem că trebuie să fie. Acest lucru *trebuie să și-l impună el singur*. În acest caz, elevul trebuie ajutat să nu dea importanță *doar eu-lui și meu-lui*, ci să-și aplice mintea pentru a merge dincolo de ea în descoperirea realului lumii.

În ultimul timp coeficientul mediu de inteligență a crescut considerabil și se consideră că dacă evoluția va continua în același ritm, se va ajunge ca peste 50 de ani pe pământ să locuiască oameni complet diferiți față de cei din zilele noastre. Așadar, creierul omului se pregătește pentru intrarea într-o nouă eră.

Termenul de *Homo Sapiens*, omul cunoscător, nu este totuna cu atoatecunoscător, dar el poate deveni *Homo Creatus*, omul ce-și ia viitorul în mână, pe propria răspundere. Anume astfel de om poate obține instrumentele necesare pentru a experimenta și a găsi un mod de viață optim. În acest spirit trebuie format elevul zilei de azi: să nu se mulțumească doar cu modesta funcționare a creierului pe care l-a moștenit, ci să o stimuleze cât poate, uzând toate simțurile de care dispune.

Lecția pentru mâine, pe care o propune I.Jinga, ar fi

cuprinsă în următoarele idei. Actualmente se postulează o diferență între modelul științei și modelul disciplinei de învățământ prin care se învață acea știință. Primul ia naștere în baza legăturilor logice interne ale cunoașterii unui domeniu oarecare al realității, iar celălalt ia naștere în baza legăturilor psihologice care condiționează cunoașterea și învățarea acelui domeniu. Predarea oricărei științe trebuie să fie în funcție de exigențele didacticii practice, adică să fie restructurată astfel încât să fie mai ușor și mai complet înțeleasă. Logica didactică trebuie să fie obsesia fundamentală a optimizării educației la prezent [74, p.308].

*Pedagogia perennis* este deci alcătuită din toate contribuțiile practicii și ale teoriei pedagogice care sunt mereu viabile, perene, constituind tezaurul universal de experiență educațională a umanității.

### **Catagorema educației postmoderne**

Pornind de la faptul că asimilarea /cunoașterea /transformarea realității prin educație se manifestă prin intensificarea raporturilor *între* și *în interiorul* elementelor structurale ale sistemului de învățământ:

➤ punând în valoare ideea reprezentării procesului educațional *între normă și libertate* printr-o evoluție în devenire permanentă în baza unei viziuni fundamentale în interiorul educației însăși;

➤ luând în considerare necesitatea „scoaterii” educației în afara educației, ca fapt de o importanță capitală, cu o predominantă deosebită în social;

➤ acceptând educația ca o realitate variabilă, ca o entitate în care sunt amalgamate pozitiv și proporțional un șir de trăsături dominante;

➤ conștientizând nevoia de a preciza norma în educație, dificultatea constând în faptul că nu vom putea spune niciodată, probabil, care sunt limitele acestei norme, deoarece avem de a face simultan cu mai multe norme. Norma, în acest context, însemnând,

de fapt, un compromis între aderența manifestă la o teorie a aplicării și aplicarea acesteia ca atare;

➤ bazându-ne pe persistența și recurența anumitor factori și elemente educaționale în această perioadă de timp și subscriind acestor idei, putem formula prezenta ***catagoremă a educației postmoderne, concepută*** ca un ansamblu de idei pe care fiecare adept al pedagogiei actuale trebuie să le accepte absolut liber, fără nici o constrângere.

Ea cuprinde o sinteză a ideilor formulate pe parcursul lucrării, deduse mai mult sau mai puțin din analizele pe parcurs, fiind formulate în formă de postulate.

1. Educația postmodernă se fundamentează pe caracterul retrodictiv al teoriei, în felul acesta capitalul teoretic „întâmpină” experiența educațională și o face mai relevantă, mai pertinentă, mai concludentă; practica inițiază teoria, rezolvând probleme de urgență, iar teoria rezolvă problemele de criză.

2. Educația postmodernă este o valoare creatoare de valori, deoarece se bazează pe politica educațională a „diplomației” cognitive, a conștientizării propriei gândiri în baza unei noi culturi, pe o înțelegere integrală a vieții, a promovării idei că omul însuși trebuie să fie propriul său ideal educațional.

3. Educația postmodernă pornește de la științele noologice și necesitatea schimbării sistemului de valori, deoarece educația nu este niciodată neutră și orice ființă umană este obligată să se educe.

4. Educația postmodernă se sprijină mult pe cuvântul *nou*, în multiplele aspecte până ajunge la *elevul inovant*, aceasta fiind una dintre competențele secolului.

5. Educația postmodernă merge pe ideea formării umanului - Paideia, care devine o orientare fundamentală în educație, iar obținerea unei libertăți adevărate prin cunoașterea heliologică - un deziderat de bază, lecția esențială fiind aceea de a vedea lucrurile



cu „ochi omenești”.

6. Educația postmodernă indică necesitatea de a face ucenicia descoperirii științei prin interstructurarea cunoașterii, prin a pune la baza cunoașterii individuale acțiunea rațională, învățarea producându-se în „faptul făpturii”.

7. Educația postmodernă vede în cunoaștere o competență creatoare de identitate, fiind generată de faptul că societatea informațională a cunoașterii este „insistentă”, iar cunoașterea ca atare se deschide pe măsură ce mergem, relevantă fiind expectanța succesului.

8. Educația postmodernă promovează cunoștințele constructiviste și învățarea prin facere, prin construirea de înțelesuri, prin optimizarea curriculară, care implică învățarea prin sisteme arhitecturale, realizând o arhitectură a cunoașterii și respectând aplicarea principiului minimax: minimalizarea riscului și maximalizarea efectelor favorabile.

9. Educația postmodernă ține cont de faptul că o educație informatizată este una puternică, apărută, stabilă și consolidată, iar tehnologizarea educației implică personalizarea învățării și autonomizarea elevilor, formarea elevului *technikos*.

10. Educația postmodernă tinde spre dezvoltarea umanității în fiecare ființă umană, ea acceptă alternativele educaționale, pluralitatea, diversitatea valorilor, reconsiderarea câmpului educațional ca un întreg.

11. Educația postmodernă promovează principiul asigurării permanenței educației permanente, formarea competențelor de autodidaxie, a competențelor de expertiză cognitivă, ideea învățământului de prestigiu.

12. Educația postmodernă se axează pe revoluționarizarea calității ca orientare spre excelență, ca filosofie a educației.

## 7.4. Argumente factologice

### EXTRAS

#### **din raportul de implementare a Planului de Acțiuni Republica Moldova -Uniunea Europeană, 2007**

În contextul implementării prevederilor Planului de Acțiuni Republica Moldova - Uniunea Europeană, Ministerul Educației și Tineretului s-a ghidat în activitate de următoarele documente strategice: Caietul de sarcini pentru implementarea Planului de Acțiuni Republica Moldova-Uniunea Europeană pentru anul 2007; Dispozițiile Ministerului Afacerilor Externe și Integrării Europene privind colaborarea cu societatea civilă în vederea implementării Planului de Acțiuni Republica Moldova-Uniunea Europeană. Cu referință la acest obiectiv, menționăm că în anul 2007 Ministerul Educației și Tineretului și-a concentrat prioritar activitatea la aspectul ajustării legislative, dar și la monitorizarea implementării cadrului legislativ deja existent. În acest context, menționăm următoarele. Proiectele Pachetului de Legi în domeniul învățământului, precum și Concepția modernizării învățământului *au fost elaborate în termenele prevăzute de Plan și de Programul legislativ pentru anii 2005-2009*. Pe parcursul anului au fost elaborate circa 14 acte normative (decrete, hotărâri de Guvern, ghiduri, regulamente), care reglementează organizarea procesului de studii în învățământul superior, conform prevederilor Procesului de la Bologna. Ca urmare a modificărilor operate în 2005 în Legea învățământului și aprobării noii structuri a învățământului superior, în 2007 a continuat implementarea noului Plan-cadru pentru ciclul I (studii superioare de licență) și a noilor programe de studii elaborate în baza Planului.

*Asigurarea calității în învățământ.* Responsabilitatea pentru calitatea învățământului superior revine, preponderent, instituțiilor de învățământ superior, care au în sarcină să asigure calitatea, eficacitatea și eficiența la fiecare etapă a procesului educațional. În acest context, în instituțiile de învățământ superior sunt constituite sau se află în proces de definitivare sisteme de management al calității. Mai multe instituții au elaborat manualul de asigurare a calității. În funcție de posibilitățile concrete ale instituțiilor, a fost instituită funcția de prorector pentru asigurarea calității și integrarea europeană. Mai multe instituții de învățământ superior sunt încadrate în diverse proiecte TEMPUS, care vizează asigurarea calității educației superioare. Pe parcursul anului 2007 instituțiile de învățământ au fortificat capacitatea instituțională a sistemelor de management al calității.

A fost aprobat de către Guvern, în decembrie 2007, *Regulamentul privind organizarea studiilor de masterat, ciclul II*. Admiterea la masterat în formula nouă se va realiza începând cu admiterea 2008. De asemenea, a demarat activitatea de elaborare a *Planului cadru pentru studiile de masterat*. Planul cadru va fi elaborat în baza de ECTS.

*Perfecționarea cadrului legal pentru evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ.* În scopul încadrării tuturor treptelor și nivelelor de învățământ în procesul de evaluare și acreditare, activează grupul de lucru pentru perfecționarea standardelor și indicatorilor de evaluare academică și acreditare a instituțiilor de învățământ superior. A fost elaborat și aprobat Codul deontologic al membrilor Comisiilor specializate de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ (Hotărârea Colegiului MET din octombrie 2007). A fost aprobat un nou Regulament al Comisiilor specializate de

evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ superior-mediu de specialitate, punându-se în valoare aspectul calității procesului educațional ca atare. (Hotărârea Colegiului MET decembrie 2007). Au fost formulate un șir de propuneri pentru Legea învățământului care vizează modernizarea sistemului de acreditare și racordare la standardele europene. Este în proces de lucru Regulamentul Agenției de acreditare și atestare în învățământ, care promovează ideea calității raportată nu numai la nivelul învățământului superior, ci la toate treptele de învățământ, începând cu educația preșcolară și finalizând cu instituțiile de formare continuă. Se perfecționează instrumentarul procedurilor de evaluare și acreditare (chestionare, fișe de completare etc.) S-au întreprins măsuri pentru asigurarea continuă a eficienței și transparenței acestui proces prin includerea în componența comisiilor de evaluare și acreditare a reprezentanților asociațiilor profesionale respective, studenților și angajatorilor. Este planificată includerea experților din alte țări în componența comisiilor de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ (prima instituție de învățământ evaluată de către experți din unele țări francofone a fost Universitatea de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”). Se conlucrează cu agențiile internaționale de asigurare a calității în sistemul de învățământ (ENQA, EAQAN, INQAAHE, CEE Network etc.).

*In cadrul Proiectelor TEMPUS se realizează multiple conferințe internaționale pe diverse teme ale învățământului superior: anul 2006 - circa 15 conferințe; anul 2007 - sunt planificate și se vor realiza circa 20 conferințe. În septembrie 2007 Comisia Europeană a acordat Republicii Moldova un grant (Proiect) în sumă de 9 mii euro pentru implementarea obiectivelor Procesului de la Bologna. În vederea valorificării acestui suport al CE prin ordinul ministrului, în octombrie curent, a fost creat un Grup de lucru, elaborat un plan de acțiuni în acest scop. Activitatea Grupului se va axa pe 3 domenii*

prioritare în cadrul Procesului de la Bologna: asigurarea calității învățământului; cadrul calificărilor; recunoașterea actelor de studii.

Implementarea Proiectului va dura până în iunie 2008. În cadrul implementării acestui proiect vor fi elaborate acte normative (regulamente, recomandări metodice), elaborate și editate suporturi metodologice, o broșură despre sistemul educațional național, organizate conferințe și seminare. Primul seminar în cadrul acestui proiect a fost organizat de către USM în noiembrie curent, în cadrul căruia au fost abordate aspecte ce țin de evaluarea cunoștințelor și certificarea studiilor. În cadrul acestei activități a fost elaborat proiectul Regulamentului privind evaluarea cunoștințelor și certificarea studiilor. Trebuie să menționăm că datorită participării instituțiilor de învățământ la proiectele comunitare s-a reușit modernizarea sistemului de gestionare a universităților, bazat pe tehnologii moderne. Un șir de universități, cu sprijinul Programului Tempus, au implementat sisteme computerizate de evidență și gestionare a contingentului studentesc, sisteme moderne privind managementul financiar universitar, managementul bibliotecilor.

*Intensificarea schimbului de tineret și cooperarea în domeniul instruirii non-formale pentru tineret.* Pe parcursul anului 2007 MET, ONG-urile pentru tineret și tinerii din republică au organizat și au participat la o serie de evenimente internaționale și naționale pentru tineri, care au avut drept scop realizarea obiectivului enunțat: Summit-ul tinerilor din țările GUAM și Țările Baltice (noiembrie 2007) pe problemele educației, științei și angajării în câmpul muncii; Zilele tineretului din Republica Azerbaidjan în Republica Moldova; Misiunea Consiliului Europei (experții Directoratului Tineret și Sport) care au acordat consultanță în aspectele ce vizează politicile de tineret (5-7 decembrie curent); Vizita în Republica Moldova a unei delegații din Letonia în contextul Acordului de

colaborare în domeniul acțiunilor de tineret (10-15 noiembrie); Participarea la Asamblăea Mondială a Tinerilor pentru Securitatea Rutieră în cadrul primei ediții a Săptămânii securității rutiere globale, Geneva, Elveția; Participarea la școala de vară „Tinerii și valorile europene”, desfășurată la Costinești, România; Efectuarea vizitei de lucru în perioada 1 - 6 iulie 2007 la Vilnius, Republica Lituania, în cadrul Planului de acțiuni pentru realizarea Acordului între Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova și Consiliul de Stat responsabil de Tineret al Republicii Lituania privind cooperarea în domeniul tineretului în conformitate cu Planul Național de Acțiuni pentru desfășurarea Campaniei europene de tineret pentru diversitate, participare și drepturile omului „Toți diferiți - toți egali” la data de 2 octombrie 2007 a fost lansat proiectul „Infobus” - punctul de informare mobil (autocar). În scopul susținerii mișcării de tineret în eforturile de integrare în structurile internaționale și dezvoltării relațiilor de colaborare au fost realizate activități vizavi de Acordurile și Planurile de Acțiuni semnate cu Lituania, Azerbaidjan, Republica Elenă. Se negociază semnarea acordurilor de colaborare cu Bulgaria, Estonia, Slovenia.

A fost elaborat proiectul *Concepției privind instruirea la distanță*, care urmează a fi supus dezbaterilor cu participarea instituțiilor de învățământ și actanților sociali interesați. Pentru asigurarea unui nivel minim de cunoaștere a TIC, la toate treptele și nivelele de învățământ, în Planurile de studii s-au introduse module pentru studierea TIC. În anul 2008 numărul de elevi la un calculator în mediu este de 40 comparativ cu 56 în perioada anterioară.

În 2007 a continuat implementarea Proiectul-pilot de utilizare a softuri-lor *educaționale în învățământ* la disciplinele matematică, fizică, chimie, biologie. Astfel, în anul de studii 2007-2008 se implementează softuri-le educaționale în 61 de instituții preuniversitare.

Implementarea modulelor de instruire la distanță și a manualelor electronice în instituțiile-pilot din învățământul universitar și continuu. În calitate de proiect-pilot modulul respectiv a fost implementat la Institutul de Stat de Instruire Continuă (ISIC) în cadrul proiectului TEMPUS. În cadrul Institutului a fost instalat și adaptat la cerințele locale sistemul microC@MPUS - program de învățare la distanță, care unește posibilitățile instruirii „clasice” cu tehnologiile informaționale moderne, bazate pe automatizarea cooperării profesorului cu studentul. Instruirea se efectuează după materiale metodico-didactice special elaborate, care sunt prezentate sub aspect de cursuri „scurte”, orientate spre studierea unei anumite sarcini, obținerea unor deprinderi concrete. Sistemul microC@MPUS oferă următoarele posibilități utilizatorilor: înregistrarea profesorilor și a cursurilor; înregistrarea studenților; coordonarea grupelor; planul calendaristic; biblioteca materialelor didactice; organizarea procesului instructiv; organizarea diferitor activități: seminare și conferințe online; lecții online (cu video-translare și comentarii, cu posibilitatea adresării întrebărilor către ascultători); lucrul individual; seminare tradiționale de 2 zile (școala duminicală); crearea și trecerea testelor; controlul reușitei; comunicarea studenților și a profesorilor; informații multimedia.

*Susținerea schimbului și oportunităților de studiu pentru moldoveni, în special prin participarea lor la Programul Erasmus Mundus.* Republica Moldova este eligibilă la Programul Erasmus Mundus începând cu anul 2004. În perioada 2005-2007 în Programul Erasmus-Mundus au fost acceptați 16 cetățeni ai Republicii Moldova, inclusiv 6 persoane în 2007. Ministerul Educației și Tineretului, de comun acord cu oficiul National TEMPUS, a continuat, pe parcursul anului 2007, activitatea de diseminare, la nivel național și instituțional, a informației privind condițiile de aplicare și oportunitățile în

cadrul Programului Erasmus Mundus. Pe parcursul anului 2007 MET, ONG-urile pentru tineret și tinerii din republică au organizat și au participat la o serie de evenimente internaționale și naționale pentru tineri, care au avut drept scop realizarea obiectivului enunțat:

- Summit-ul tinerilor din țările GUAM și Țările Baltice; (noiembrie 2007) pe problemele educației, științei și angajării în câmpul muncii;

- Zilele tineretului din Republica Azerbaidjan în Republica Moldova (6-10 decembrie curent);

- Misiunea Consiliului Europei (experții Directoratului (Tineret și Sport) care au acordat consultanță în aspectele ce vizează politicile de tineret (5-7 decembrie curent);

- Vizita în Republica Moldova a unei delegații din Letonia în contextul Acordului de colaborare în domeniul acțiunilor de tineret (10-15 noiembrie);

- Participarea la Asamblăea Mondială a Tinerilor pentru Securitatea

Rutieră în cadrul primei ediții a Săptămânii securității rutiere globale, Geneva, Elveția;

- Participarea la școala de vară „Tinerii și valorile europene”, desfășurată la Costinești, România; efectuarea vizitei de lucru în perioada 1-6 iulie 2007, la Vilnius, Republica Lituania, în cadrul Planului de acțiuni pentru realizarea Acordului între Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova și Consiliul de Stat responsabil de Tineret al Republicii Lituania privind cooperarea în domeniul tineretului;

- In conformitate cu Planul Național de Acțiuni pentru desfășurarea Campaniei europene de tineret pentru diversitate, participare și drepturile omului „Toți deferiți - toți egali” la data



de 2 octombrie 2007 a fost lansat proiectul „Infobus” - punctul de informare mobil (autocar);

➤ În scopul susținerii mișcării de tineret în eforturile de integrare în structurile internaționale și dezvoltării relațiilor de colaborare, au fost realizate activități vis-a-vis de Acordurile și Planurile de Acțiuni semnate cu Lituania, Azerbaidjan, Republica Elenă. Se negociază semnarea acordurilor de colaborare cu Bulgaria, Estonia, Slovenia.

➤ *Promovarea Programului European „Youth in action”*. În aceste scopuri a fost elaborat și s-a implementat un Plan de activități care a conținut o serie de sesiuni de informare privind programul Comisiei Europene „Tinerii în Acțiune”. Au fost realizate: 3 emisiuni radio tematice, elaborat și difuzat prin intermediul rețelelor de tineret Bucletul informativ despre Programul Youth; în septembrie-octombrie au fost organizate 30 de vizite în teritoriu, mese rotunde, seminare în cadrul centrelor de tineret. În aceeași ordine de idei, a fost realizată o întrevvedere cu reprezentantul Oficiului SALTO din Polonia, pentru stabilirea direcțiilor de colaborare pentru participarea în cadrul Programului Youth in Action. Se promovează ideea creării unui Centru Regional pentru Tineret (după modelul celor care activează în Ungaria și Polonia), în scopul susținerii și promovării politicilor de tineret în arealul statelor Republica Moldova, Ucraina, Federația Rusă și țările din Caucaz.

*Elaborarea Cărții albe a Tinerilor* în perioada vară-toamnă a activat grupul de lucru cu participarea reprezentanților Consiliului Național de Tineret din Moldova și altor organizații de tineret, care au elaborat Carta Albă a Tinerilor pentru Republica Moldova. Carta este definitivată și se pregătește pentru editare. În scopul promovării acțiunilor de voluntariat și participării tinerilor în cadrul sectorului asociativ a fost elaborată Legea cu privire la Voluntariat.

## UNESCO

Pe parcursul ultimilor 2-3 ani cu suportul UNESCO au fost organizate și susținute în Republica Moldova o serie de activități în domeniul educației, cum ar fi:

1. Seminarul republican „Planificarea managementului Educației Pentru Toți în bază de rezultate”, 4-6 septembrie . 2002, organizatori -UNESCO Paris, PNUD, UNICEF, Ministerul Educației.

2. Seminar regional „Planificarea strategică a educației”, 18-21 noiembrie, organizatori - UNESCO Paris, PNUD, UNICEF, Ministerul Educației, cu participarea Armeniei, Azerbaidjanului, Belarus, Georgiei, Estoniei, Lituaniei, Rusiei, Ucrainei.

3. Conferința internațională „Educația incluzivă”, 12-15 mai, 2003, cu participarea reprezentanților Unesco Moscova, Ministerul Educației, Albaniei, Armeniei, Belgiei, Bulgariei, Croației, Estoniei, Franței, Georgiei, Lituaniei, Letoniei, României, Serbiei, Muntenegru, Turciei, Ucrainei.

4. Seminar regional „Invățământul privat”, septembrie 2003. Seminarul a fost realizat în colaborare cu Institutul Internațional de planificare a educației UNESCO, Institutul de educație din Suedia, Ministerul educației, Ucraina, Belarus, Federația Rusă.

5. Conferința națională „Educație Pentru Toți - educația și reabilitarea copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale” realizat în decembrie 2003 cu participarea

UNESCO Paris, UNESCO Moscova, Ministerul educației și Institutul de pedagogie corecțională din Moscova.

5. Conferința națională „EPT - educația pentru deprinderi de viață”, realizată de UNESCO Paris în colaborare cu Ministerul Educației.

## ÎN LOC DE CONCLUZII

Noi am ajuns într-un punct al dezvoltării educației, în care ne propunem să dezvoltăm o cultură superioară, o existență total diferită, bazată nu doar pe consum, ci pe o cultură de adevărată calitate. Redescoperirea permanentă a înțelesului adevărat și a intenției educației este o sarcină primordială. Învățământul „îl învață” pe elev să învețe despre orice în el însuși, deoarece dacă învață prin el însuși despre el însuși, va deveni o ființă superioară. Aceasta e viața fiecăruia și nimeni, nici chiar cărțile, nu-l pot învăța pe om dacă el nu va învăța prin el însuși, fapt din care vine înțelepciunea vieții. Or, educația trebuie să cultive o *viziune integrală* a vieții, nu doar să pregătească pentru slujbe bune, pentru onoruri, pentru a fi eficienți și a domina, pentru a fi oameni de știință sau specialiști în diferite domenii. Adevărata educație nu constă doar în a abține cunoștințe, a înregistra și cataloga fapte, ci a vedea semnificația vieții ca întreg, care nu îngăduie să te apropii de ea doar printr-una din părțile sale.

Putem deci constata că educația din R. Moldova în perioada de referință a fost una *reformatoare*, se bazează, în primul rând, pe o *paradigmă interpretativă*, ca o educație care poate fi realizată. În acest sens, relevante sunt acțiunile 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. Accesul la educație se realizează prin interpretare, construcția realității educaționale fiind ea însăși o interpretare a realității.

Paradigma interpretativă nu se mulțumește cu demitologizarea, ci încurajează demersul către testarea posibilităților, a perspectivelor, a diferențierilor noi, spre înțelegerea cu privire la schemele viabile, raționale. Reflexivitatea este astfel mai mult decât un obiectiv fundamental, ea devenind un mod de a fi.

Sistemul educativ nu se modifică în mod misterios, ci se transformă atunci când se produce o schimbare fundamentală în actorii educației. *Elevul are prima importanță, nu sistemul.* Educația în adevăratul sens al cuvântului înseamnă a înțelege copilul așa cum este el și a-l ajuta să perceapă, fără condiționare, valorile durabile ale vieții, a-l ocroti și a-l ajuta în toate modurile să se dezvolte în sensul unei libertăți reale. Libertatea, la rândul ei, începe cu cunoașterea de sine în relațiile cu oamenii, cu lucrurile, cu lumea ideilor, cu natura. Iubirea și stima pentru copil conține ea singură în mod potențial toată educația, iar căutarea supremului este o cauză adevărată a educației actuale.

Provocarea crucială pentru *noua educație* este, probabil, repunerea în drepturi a învățământului propriu-zis. Există suficiente dovezi ale ordinii și splendorii învățământului, care arată cum trebuie să fie un spațiu educațional la scară națională și globală, un loc fixat cu ajutorul unor repere de autoritate, cum ar fi valorile amplasate în „piețele publice” ale educației, care sunt atrăgătoare pentru elevii care vor *să privească, să asculte, să citească, să se odihnească.*

Suntem în situația în care problemele urgente din punct de vedere moral și subtile din punct de vedere cultural pot fi rezolvate secvențial, mai întâi *niște acțiuni sigure și apoi o educație vitală.* De fapt, după cum stau lucrurile în prezent, lucru demonstrat în paginile acestei cărți, ultima le-a promovat pe cele dintâi. Există o mare doză de adevăr în ideea pe care am promovat-o, ca o educație angajată și sănătoasă reprezintă condiția de bază a vitalității. Ritmul său zilnic oferă un cadru pentru unele mici variații - *mersul la carte, plimbările în evaluare și luarea aminte la cele din jur.* „Țesătura” vieții educației cotidiene oferă fundalul pentru evenimentul festiv: *formarea ca personalitate,* care conferă educației o semnificație aparte. În asemenea ocazii, la care am făcut referire pe parcurs, spațiul educațional *se însuflețește, timpul se*

*concentrează, iar elevii /studenții se inspiră. Putem numi convergența acestor evenimente sărbători. În științele educației contemporane sărbătorile educaționale sunt, în cea mai mare parte a lor, valorificări ale culturii managementului educațional, interpretarea iscusită a unei partituri educaționale sau a unei piese de teatru educațională într-un cadru bine ordonat și inteligibil.*

În acest context al analizei la prezent și al privirii către viitor, fără a uita că avem un trecut generator al unei uriașe culturi pedagogice pe care am moștenit-o, se inserează noile orientări ale educației și „noile chipuri” ale educației *vechi de când lumea*. Desigur, teritoriul schimbărilor în educație este unul în plină mișcare, într-o continuă dinamică și nu neapărat una previzibilă. În educație rămânem datori cu un efort de *sincronizare la nivel european*, dacă nu dorim să ne supunem de bună voie subdezvoltării și ratării procesului de *re-modernizare*.

Această mare varietate de teorii educaționale în care se înscriu realizările sistemului educațional în perioada 2005-2007 atestă o direcție epistemologică obiectivă temeinică, confirmată de aplicații riguroase bine gestionate și controlate.

Ceea ce am expus în paginile cărții poate fi definit ca o pedagogie a „unui gospodar” care găsește un șir de soluții simple, dar consistente, pentru rezolvarea numeroaselor și complicatelor probleme ale practicii educaționale: dacă se dorește ca o activitate educațională să se soldeze cu rezultate cât mai bune, atunci este bine să se știe foarte bine *ce* și *cum* se va face ceea ce trebuie făcut. E vorba de un plan bine proiectat, complet organizat, corect gândit și consecvent implementat. În felul acesta, un lucru bine gândit duce la un rezultat mult așteptat.

Ieșirea din așa-zisa criză a școlii este ilustrată de noua orientare a *dinomiilor* și un șir de acțiuni în proces de realizare: democratizarea educației, modernizarea școlii, sporirea rolului

funcției educative a școlii, valorificarea funcției sociale a școlii, punerea în evidență a educației pentru viață și realitatea nemijlocită a elevului, dezvoltarea culturii pedagogice, modelarea unui mediu educațional modern prin actualizarea omului și a conștiinței sale, intensificarea procesului de integralizare în educație, dezvoltarea pluralismului educațional, organizarea flexibilă a sistemului de educație, implementarea dinamică a inovațiilor în procesul educațional, liberalizarea pieței educaționale etc.

Am încercat să elucidăm cum „un sfârșit” al activității poate justifica un început și care ar fi ierarhia acestui demers.

Parafrazînd un cunoscut principiu al logicii, dacă adevărul implică adevăr, iar falsul implică orice, atunci confuzia, care nu este nici adevăr, nici fals, nu poate implica decât o altă confuzie. Cu aceste considerații, am intenționat să ilustrăm influența practicii asupra teoretizării și invers, pe de o parte, iar pe de altă parte, să evidențiem cum anumite acțiuni practice fac parte chiar din premisele teoretice ale educației.

Evident, este destul de dificil să se facă „ordine teoretică” într-un univers atât de divers, cum este educația și să avansezi un concept clar și distinct, expus coerent și sintetizat.

Pe cât ne-a reușit acest lucru, rămâne la judecata de valoare a cititorului.

## SELECȚIE DE ACTE

### **de reglementare a activității sistemului educațional din Republica Moldova, elaborate în perioada 2006-2007**

1. **Regulament cu privire la susținerea elevilor dotați**, Hotărârea Guvernului nr.17 din 4 ianuarie 2006. Regulamentul stabilește activitățile de identificare, dezvoltare și susținere a elevilor dotați la nivelul învățământului preuniversitar în domeniul intelectual, artistic și tehnico-aplicativ. Coordonarea, la nivel național, a activităților de susținere a elevilor dotați revine Consiliului Central de Coordonare, care adoptă decizii privind organizarea și desfășurarea olimpiadelor, concursurilor, conferințelor științifice republicane și internaționale, achitarea burselor de merit pentru elevii cu performanțe certificate; acordarea ajutoarelor materiale, stimularea profesorilor, colaboratorilor științifici și oamenilor de artă implicați în procesul de dezvoltarea a aptitudinilor elevilor dotați în domeniile de referință.

2. **Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani**, Hotărârea Colegiului METS nr. 6.3 din 27 aprilie 2006. Se stipulează că pregătirea copiilor pentru școală de la vârsta de 5 ani se organizează în toate instituțiile preșcolare, care asigură cadrul ambiental favorabil bunei desfășurări a procesului educațional cu copiii de această vârstă.

3. **Regulamentul instituției de educație preșcolară**, Hotărârea Colegiului METS nr. 6.3. din 27 aprilie 2006. Instituția preșcolară își organizează activitatea în baza unui plan aprobat de Direcția Generală Învățământ, Tineret și Sport și activează în baza finanțării bugetare cu elemente de autogestiune și autofinanțare. Instituția preșcolară are următoarele competente generale: asigură respectarea Convenției internaționale cu privire la drepturile copiilor; asigură organizarea, desfășurarea și conținutul procesului

educativ-instructiv conform Curriculumului preșcolar; este responsabilă de educarea sentimentelor, deprinderilor și reprezentărilor elementare morale, baza cărora o constituie dragostea de patrie, popor, onoarea și dreptatea, educarea stimei față de vârstnici, formarea deprinderilor de comportare civilizată, a calităților volitive, deprinderilor de lucru în echipă, a spiritului de independență, organizare și disciplină; dezvoltarea facultăților mintale ale copiilor, formarea proceselor elementare de percepție, memorare și gândire.

**4. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea liceelor**, Hotărârea Colegiului Ministerului Educației și Tineretului nr.6 din 27 aprilie 2006. Se stipulează că învățământul liceal se organizează diferențiat, pe profiluri: real, umanist, arte, sport. Unitățile de învățământ liceal pot funcționa cu unul sau mai multe profiluri. Activitatea instructiv-educativă a liceului se desfășoară conform obiectivelor educaționale prioritare, concretizate în planurile de învățământ, curriculumul disciplinar etc. În liceu se respectă drepturile și libertățile elevilor: elevii au dreptul să-și expună liber opiniile, convingerile, ideile; să-și aleagă cursurile opționale, facultative; să beneficieze de manuale prin schema de arendă; să participe la reuniuni și acțiuni care se vor exercita în afara activităților școlare cu aprobarea directorului liceului; ei sunt obligați să frecventeze cursurile și să participe la activitățile conexe procesului de învățământ; să depună un efort real pentru asimilarea cunoștințelor, dezvoltarea facultăților intelectuale, formarea priceperilor și deprinderilor teoretice și practice necesare pentru integrarea în învățământul sau în câmpul muncii; să confirme, prin examinări orale și scrise, însușirea cunoștințelor și formarea capacităților la disciplinele școlare pentru perioada absentată.

**5. Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu**, Hotărârea Colegiului METS nr. 3.1 din 23.02.2006.



Este conceput ca mijloc de promovare a cooperării interuniversitare din perspectiva facilitării mobilității academice și recunoașterii perioadelor de studiu realizate de studenți în diferite instituții de învățământ superior, stabilește metodologia implementării creditelor de studii. Metodologia implementării creditelor de studii respectă recomandările Ghidului utilizatorului Sistemului European de Credite Transferabile, elaborat de Directorul General pentru Educație și Cultură din cadrul Comisiei Europene și este reglementată de către Ministerul Educației, Tineretului și Sportului în vederea uniformizării și monitorizării procedurilor de aplicare a creditelor de studii în instituțiile de învățământ superior la nivel național. Instituționalizarea creditelor de studii în baza prevederilor ECTS și Sistemului Național de Credite de Studii a devenit obligatorie pentru toate instituțiile de învățământ superior, începând cu anul universitar 2005-2006 și se aplică studenților admiși la studii în anul 2005. Instituțiile de învățământ superior sunt autonome în definirea propriilor sisteme de credite de studii în corespundere cu prevederile SNCS. Procesul de instituționalizare a creditelor de studiu va fi realizat cu participarea și consultarea permanentă a părților interesate: administrația instituției, cadre didactice, studenți.

**6. Regulamentul-tip al instituțiilor de învățământ secundar general (școală primară, gimnaziu, școală medie de cultură generală),** Ordinul Ministrului Educației și Tineretului nr.547 din 13 august 2007. Acest Regulament cuprinde norme referitoare la organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ secundar general de stat și particular. Activitatea de instruire și educație se desfășoară potrivit principiilor Declarației Universale a Drepturilor Omului, ale Convenției cu privire la drepturile copilului. Elevii din învățământul de stat și particular se bucură de toate drepturile constituționale. Nici o activitate organizată în instituția de învățământ nu poate leza demnitatea sau personalitatea elevilor. Ei au datoria de a

frecvența cursurilor, de a se pregăti la fiecare disciplină de studiu și de a însuși cunoștințele prevăzute de programele școlare, trebuie să aibă un comportament civilizată și o ținută decentă atât în instituția de învățământ cât și în afara ei.

7. **Regulamentul de atestare a cadrelor didactice**, Ordinul Ministrului Educației și Tineretului nr. 580 din 7 septembrie 2007, care stipulează că modul de realizare a procesului de atestare pune în evidență profesionalismul cadrului didactic din instituțiile de învățământ preuniversitar, competența profesională, calitatea activității didactice, pregătirea metodico-pedagogică și psihologică, competențele de evaluare a rezultatelor educaționale în contextul avansării științei psihopedagogice. Obiectivele atestării cadrelor didactice vizează integrarea cadrului didactic în procesul de reformare și modernizare a educației prin contribuții investigaționale și aplicative; promovarea schimbărilor calitative în sistemul educațional, prin fundamentare psihopedagogică în aspect curricular; motivarea cadrelor didactice pentru creșterea nivelului profesional, asigurând calitatea nivelului profesional, stimulând autoperfecționarea profesională în procesul complex de formare continuă și de avansare în cariera didactică; asigurarea protecției sociale a cadrelor didactice prin stabilirea concordanței între calitatea muncii și retribuirea acesteia.

8. **Catalogul Programelor de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale pentru 2007**, Ordinul Ministrului Educației și Tineretului nr. 175 din 3 aprilie 2007, stipulează că sistemul de formare continuă stabilește o corespondență între modificările intervenite /așteptate în mediul de activitate și competențele celor angajați /potențiali angajați și are drept scop dezvoltarea competențelor profesionale și culturii profesionale a specialiștilor; actualizarea cunoștințelor teoretice și practice conform cerințelor față de nivelul de calificare; adaptarea cunoștințelor și abilităților specialiștilor la schimbările din

societate, elaborarea metodelor noi de soluționare a sarcinilor profesionale. Succesul în formarea continuă depinde de flexibilitatea programelor de formare, tehnologiile aplicate, formele de formare profesională, finanțarea procesului de formare profesională continuă etc. Catalogul are drept scop sistematizarea planurilor de formare profesională continuă a instituțiilor din Republica Moldova, abilitate cu această funcție prin Ordinul Ministrului Educației și Tineretului nr. 465 din 23 noiembrie 2006. Catalogul conține informații despre categoriile cadrelor didactice și de conducere pentru care se organizează instruirea, denumirea programelor /modulelor de formare profesională continuă, prestatorul serviciilor de instruire, volumul programelor de instruire în ore, limba de instruire, adresa instituției și sursa de finanțare. Prima parte a Catalogului prezintă informația despre cursurile tematice de perfecționare /specializare; cursurile de perfecționare /specializare de scurtă durată; multidisciplinare, care se realizează prin Programe de instruire cu un volum cuprins între 60 și 144 ore. Partea a doua a Catalogului prezintă informația despre cursurile și programele de recalificare, care se realizează prin programe cu un volum de peste 500 ore.

***9. Raport analitic cu privire la starea actuală și tendințele dezvoltării rețelei instituțiilor de învățământ preuniversitar din Republica Moldova,*** Ordinul Ministrului Educației și Tineretului nr. 477 din 5 iulie 2007 conține analiza rețelei instituțiilor de învățământ preuniversitar din perspectiva tendințelor demografice și utilizarea capacităților instituțiilor de învățământ, a resurselor materiale, financiare și umane din domeniul educațional. Actualmente, rețeaua instituțiilor de învățământ preuniversitar este constituită din 1571 de instituții. Instituțiile de învățământ preuniversitar din republică dispun de 730198 de locuri pentru studii, numărul total de elevi fiind de 49 1482, capacitatea de proiect a instituțiilor respective fiind utilizată la nivel de doar 67,3 %. Pe parcursul ultimilor ani în

rețeaua școlilor medii și a liceelor au intervenit modificări semnificative, numărul școlilor medii reducându-se cu 45 %, iar cel al liceelor majorându-se cu 59 %. Cartografierea instituțiilor de învățământ preuniversitar, studiile statistice recente, constatările și concluziile făcute denotă necesitatea de analiză a situației privind utilizarea rațională a capacităților instituțiilor de învățământ, a resurselor materiale, financiare și umane cu referire la fiecare instituție de învățământ preuniversitar. Întru soluționarea problemelor evidențiate, raționalizarea utilizării resurselor umane, materiale și financiare în sistemul educației preuniversitare este necesară elaborarea Strategiei de optimizare a rețelei instituțiilor de învățământ preuniversitar.

**10. *Regulamentul Premiului pentru tineret în domeniile științei, literaturii și artelor, ediția 2007.*** Premiul pentru tineret este instituit de Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova și se decernează anual pentru realizări și performanțe deosebite în domeniul științei, tehnicii și artelor și se acordă cu prilejul Zilei Naționale a Tineretului.

**11. *Regulament-cadru privind organizarea examenului de finalizare a studiilor superioare de licență,*** Ordinul Ministrului Educației și Tineretului, nr. 84 din 15 februarie 2008. Regulamentul-cadru stabilește regulile generale privind organizarea și desfășurarea examenului de finalizare a studiilor superioare de licență în instituțiile de învățământ superior de stat și privat și reflectă cerințele de bază pentru desfășurarea examenului de licență în diferite domenii generale de studiu/domenii de formare profesională la ciclul I. În instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova studiile superioare de licență, ciclul I, se finalizează cu examenul de licență. Pentru domeniile de formare profesională reglementate special prin norme și recomandări internaționale, pentru care studiile universitare se oferă în sistem integrat, ciclul I și ciclul II, nu se organizează distinct examenul de licență. Examenul de

finalizare a studiilor în programele de studii integrate, până la o reglementare suplimentară, se va organiza în condiții similare examenului de licență. În domeniile generale de studiu Medicină și Farmacie examenul de absolvire la finalizarea studiilor superioare de specialitate se organizează în condiții similare examenului de licență. Instituțiile de învățământ superior de stat și privat acreditate, abilitate cu dreptul de a organiza examenul de licență, au statutul de instituții organizatoare a examenului de licență. Pentru instituțiile de învățământ superior care au obținut autorizația de funcționare provizorie în domeniul învățământului, dar care nu sunt acreditate în modul prevăzut de lege, Ministerul Educației și Tineretului stabilește o instituție de învățământ acreditată, cu profil înrudit, cu statut de instituție organizatoare, responsabilă de organizarea și desfășurarea examenului de licență. Monitorizarea și evaluarea organizării și desfășurării examenului de licență în cadrul instituțiilor organizatoare se realizează de către rector, prorectori și decanii facultăților sub egida Consiliilor de calitate instituționale, în corespundere cu prevederile în domeniu, stipulate în Manualul instituțional de management al calității.

Examenul de licență finalizează cu acordarea calificării (titlului) de licențiat într-un domeniu general de studiu, în conformitate cu Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I Calificările (titlurile) de licențiat într-un domeniu general de studiu care denotă finisarea ciclului I sunt acordate absolvenților care:

- demonstrează cunoștințe și competențe avansate într-un domeniu de studii;
- pot aplica în mod profesionist cunoștințele obținute într-un domeniu de studii;
- demonstrează capacitatea de a argumenta și a soluționa problemele din domeniul respectiv de studii;

➤ au abilitatea de a colecta, analiza și interpreta date relevante (de regulă, din domeniul de studii propriu), precum și de a formula raționamente privind probleme relevante de ordin social, științific sau etic;

➤ pot comunica informații, idei, probleme și soluții atât audiențelor

de specialiști, cât și de non-specialiști;

➤ și-au dezvoltat acele competențe care le sunt necesare pentru a-și continua studiile cu un grad sporit de autoinstruire.

Diploma de licență este eliberată absolventului care a realizat integral programul de studii stabilit prin planul de învățământ la domeniul de formare profesională/specialitatea respectivă și a promovat cu succes examenul de licență. În diploma de licență se specifică media generală de licență. Diploma de licență atestă că titularul acesteia a dobândit cunoștințe și competențe pentru continuarea studiilor în ciclul II, precum și o pregătire profesională inițială care îi permite angajarea în câmpul muncii.

**12. *Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II***, Hotărârea Guvernului nr. 1455 din 24 decembrie 2007. Acest Regulament stabilește principiile de bază privind organizarea și desfășurarea studiilor superioare de masterat, ciclul II. Studiile de masterat asigură aprofundarea /specializarea într-un domeniu de formare; formarea specialiștilor performanți; dezvoltarea capacităților de cercetare științifică, ca o etapă preliminară obligatorie pentru studiile de doctorat. Orientarea studiilor de doctorat poate fi de cercetare, în scopul aprofundării într-un domeniu științific și de profesionalizare, în scopul formării /consolidării competențelor profesionale într-un domeniu specializat. Studiile de masterat de cercetare și profesionale pot avea caracter de complementaritate, în scopul aprofundării interdisciplinare a unui domeniu de studiu.

Studiile de masterat au fost organizate pe principii de interdisciplinaritate. Specializările programelor de masterat se stabilesc în limitele domeniilor generale de studiu aprobate pentru ciclul I, conform Nomenclatorului de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I. Specialitățile pentru studiile de masterat se stabilesc de către senatele instituțiilor de învățământ superior în baza propunerilor consiliilor facultăților, prin coordonare cu Ministerul Educației și Tineretului și, după caz, cu ministerele și Academia de Științe Moldovei, care au în subordine instituții de învățământ superior.

Programul de masterat va fi conceput astfel încât să asigure: extinderea și aprofundarea cunoștințelor și capacităților de înțelegere, asociate ciclului I, care creează baza pentru originalitate în dezvoltarea și aplicarea ideilor, inclusiv în contextual cercetării; formarea competențelor de aplicare a cunoștințelor și capacităților de înțelegere, de soluționare a problemelor atât în domeniul de studiu realizat, cât și în împrejurări noi sau necunoscute, în contexte înrudite sau multidisciplinare; formarea abilităților de leadership și inovație în contexte de muncă sau de studiu; cu implicarea diferitor factori care interacționează și îmbunătățirea performanței strategice a elevilor; dezvoltarea deprinderilor de studiu autonom, în baza unui nivel ridicat de înțelegere a proceselor de învățare; dezvoltarea capacității de a răspunde problematicei sociale, științifice și etice în procesul muncii sau studiului etc.

## GLOSAR

**Abordare managerială educațională** - indică adevărata problemă pe care administrația educațională trebuie să o rezolve și care se concretizează, înainte de toate, într-un mod diferit de a concepe instituția de învățământ și, în consecință, de a o gestiona, însemnând asumarea responsabilității performanței unui sistem; un management eficace solicită legături puternice între policy-making și implementarea acțiunilor proiectate.

**Activitate inovativă** - presupune a aduce ceva nou în procesul de învățământ și transformarea acestuia în ceva *profitabil* în aspectul formării elevului /studentului.

**A fi postmodern** - înseamnă a adăuga ceea ce își este *propriu* și, în acest sens, școala nu cultivă doar arta adaptării eficiente, ci și arta opțiunilor privind viitorul; nu se mai susține că există cineva care are toate răspunsurile, că există cel mai bun răspuns, ci se creează înțelegeri și se promovează alegeri; educația presupune esențialmente explorarea

**Analiza de nevoi educaționale** - a stabili o ordine a priorităților, care să țină cont de caracteristicile acestor necesități: intensitate, amploare, urgență, importanță cât și de volumul și configurația *resurselor disponibile*. Nevoile de educație au un caracter ambivalent, o dinamică bipolară: sociale și individuale, sistemice, comune și personale, speciale, manifeste și latente etc.

**Arhitectura curriculumului** - precizează care sunt oportunitățile de alcătuire, metodologice și de control, oportunitățile ce sunt configurate de contextele reale ce se includ în curriculum, cele de actualitate sau prin prisma



actualității

**Calitate** - nu este un atribut al fenomenului ca atare, ci constituie însăși substanța fenomenului: calitate „face” fenomenul și este „făcută” de acesta; este o funcție complexă, modelată de câteva variabile-cheie aflate în miezul a trei coordonate: structurală, semantică și pragmatică; calitatea este percepută ca *un ansamblu de caracteristici intrinseci* care satisfac și îndeplinesc anumite cerințe, ea se constituie ca o sinteză euristică a *semnificației, relevanței și utilității*

**Calitate implicită** - produsele sunt desemnate de *caracteristicile de prag*, ce se conțin în însuși produsul acțiunii educaționale

**Calitate explicită** - indică un produs al acțiunii educaționale realizat cât mai bine cu putință

**Calitate de excelență** - prezența unor caracteristici la care nici chiar subiectul nu se\_asteaptă, dar ele se manifestă

**Calitate totală** – se realizează în baza principiului *calității fără compromis*, în care totul este absolut controlabil și menținut la parametrii proiectați, adică acest produs este cu „zero defecte”

**Civilizație europeană** - o civilizație a acțiunii, a punerii în mișcare de către om a forțelor închise în lucruri, în fenomene, în evenimente

**Cognitivizarea** - reclamă o învățare bazată pe înțelegere, căutare, explorare, clădire, interpretare proprie, non-liniară, în care crește rolul confruntărilor mentale și sociale, a inițierii în cunoașterea științifică, elevul pornind de la curiozitatea naturală de a cunoaște, de la *satisfacția intelectuală a cunoașterii*

**Competențe de autodidaxie** - au rolul de a ajuta și a sprijini pe cei care învață în așa fel ca aceștia să fie *personal răspunzători de propria lor învățare*

**Concept empiric** - o sursă a cunoașterii științifice, care surprinde notele caracteristice ale practicului, ale concretului semnificativ

**Construirea cunoașterii individuale** - activitate în care actul învățării trece înaintea celui al predării, elevul se situează în centrul procesului de învățământ, unde activitatea lui - învățarea - este privilegiată în raport cu prestația profesorului

**Constructul** - presupune o alcătuire, o compunere, o structură, efectuată pe baza unui proiect, a unui studiu specific; un mod de a grupa diferite elemente într-un tot cu o anumită configurație, formă cu anumite însușiri schițate; constructivismul insistă pe înțelegerea datelor în cadrul unui context autentic, real, dar fără a rămâne la simpla sesizare, identificare, prezentare, la simpla analiză critică a lor, ci prin formularea de interpretări proprii variate, scheme, rețele cognitive, prin lărgirea experiențelor anterioare în cunoaștere sau prin restructurarea lor

**Constructivismul radical** - se referă la un mod de învățare a conceptelor prin cercetare directă, prin formarea *reprezentărilor proprii asupra realității*; este justificat prin înțelegerea cunoașterii realității, fundamentată pe cale *experiențială, individuală, subiectivă*, pentru a ajunge la constructe mentale; activitatea directă de cunoaștere este experiențială, iar constructivismul radical este instrumentul acestei cunoașteri

**Constructivismul cognitiv** - pornește de la teza că realitatea, deși există obiectiv, nu se descoperă de la sine, ci doar dacă elevul cunoscător procesează informațiile pe care le

acumulează, dacă pune în mișcare o construcție mentală progresivă de prelucrare a acestora

***Constructivismul social*** - subliniază natura socială a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, ca mijloc de îmbogățire a experienței individuale de cunoaștere, în cadrul unui context socio-cultural concret, prin co-participarea în realizarea experienței cognitive; constructivismul social este exogen, pentru că are în vedere realitatea autentică, ca sursă pentru experiențele mentale cognitive

***Conștientizare cognitivă*** - se manifestă prin *conștiința potențialului intelectual propriu* și *conștiința eficacității proprii*, când elevul devine conștient de exigențele sarcinii, de strategiile pe care le poate aplica în utilizarea bazei de cunoaștere personale în rezolvarea sarcinii

***Cultura instituțională*** - este o perspectivă capabilă să ofere o viziune profundă asupra realităților din interiorul structurilor administrative, realități influențate de norme, mituri, simboluri, valori, acțiuni simbolice etc. și reprezintă ansamblul elementelor care permit personalului didactic să trăiască, să comunice și să lucreze în comun, având două funcții principale: constituie un factor esențial al coeziunii interne pentru că permite membrilor să lucreze în colectivitate; furnizează o modalitate de adaptare la provocările externe, oferind metode pozitive de rezolvare a problemelor

***Cunoaștere provizorie*** - stare în care ființa umană trece de la statutul de neștiutor la cel de expert prin diferite stadii de creștere a complexității asimilării informației. Această cunoaștere este extinsă și diferențiată pas cu pas, iar etapele intermediare sînt numite *cunoaștere provizorie*

***Dimensiunea acțională a formării*** - se fundamentează pe ideile operaționale ale învățării ca sistem procesual-euristic (creativitatea), procesual-operational (dezvoltarea), praxiologic (prin obiective), tehnologic (procesarea informativă)

***Dimensiunea interacțională a formării*** - vizează structurarea situațiilor de învățare, a experiențelor de învățare în interacțiunea învățare-mediu

***Dinomia*** - este o formă a ceea ce putem numi prin două variante: una fundamentală și cealaltă complementară; aceste două unități noționale nu se opun antinomic, ele sunt două ipostaze ale demersului educațional natural, legate dialectic prin funcția de *intensificare*

***Docimologia*** - știința care are drept studiu sistematic examenul, în particular al sistemelor de notare și comportamentul celor implicați

***Docimantica*** – domeniu, care examinează tehnologia examenelor

***Doxologia*** - studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară

***Facilitarea învățării*** - factor determinant al reușitei, care presupune că profesorul implică dorința fiecărui elev de a realiza obiectivele trasate și care ține cont de preferințele personale, fiind o călăuză „abilă” pentru elev și o forță mobilizatoare a învățării

***Elevul inovant*** - competență care poate fi constatată în baza următoarelor criterii: ușurința de a rezolva problemele care apar; capacitatea de a-și asuma riscurile și capacitatea de a se opri când trebuie să facă acest lucru; capacitatea de a conduce; ușurința de comunicare cu ceilalți; dorința de a se

realiza într-un domeniu; optimism; acumularea de experiențe în mai multe domenii, care implică capacitatea de a face legătura dintre elemente, aparent fără nici o legătură între ele; multă fantezie etc.

***Elevul technikos*** - un elev care posedă cu iscusință meșteșugul și arta ca întreg, aceasta fiind nu doar o capacitate practică, ci cuprinzând și stăpânirea intelectuală a metodelor aplicate, un minimum de știință și înțelegere tehnologică: elevul care stăpânește o *techne* știe ce face și pentru ce o face, deoarece se bazează pe reflecție, gândire discursivă și aplicare conștientă a regulilor

***Emergența cunoașterii*** - este un concept al pragmatismului care nu stimulează o creștere a volumului de cunoștințe, ci, mai ales, o diferențiere a schemelor cognitive; asimilarea este legată de atribuirea sensurilor și semnificațiilor, iar formarea rețelelor conceptuale, informaționale și comportamentale înseamnă dezvoltarea competenței cognitive

***Evaluare*** - un mod de concepere, realizare, finalizare a verificării și aprecierii rezultatelor educației, a modului cum au fost rezolvate diferitele ei probleme, mai ales în termeni calitativi, prin raportare la valori construite, prin judecăți de valoare; accentul, în evaluare, urmează să fie pus pe *măsurarea valorilor*, nu numai a cunoștințelor și competențelor exacte

***Examen integrat***- examen comun unui grup de discipline / domenii

***Homo transcendentalis*** - acesta nu este un oarecare om nou, ci este un om care se naște din nou, care devine

permanent

***Industrializarea educației*** - proces ce reclamă luarea în considerare a trei dimensiuni importante: *tehnologizarea, raționalizarea și ideologizarea* și faptul că profesorii sunt cei dintâi *industriași ai societății*

***Interstructurarea cunoașterii*** - este o restructurare în două faze: de asimilare de structuri cognitive și operative sub influența stimulilor ce vin din mediu și de acomodare, de adaptare a structurilor la solicitările mediului

***Învățare semnificativă*** - învățare care are calitatea implicării personale, adică în procesul de cunoaștere se implică atât aspectul rațional cât și cel sentimental; care are putere de rezistență și are o semnificare aparte pentru comportamentul, atitudinile și personalitatea celui care învață, esența ei o constituie înțelegerea, care trebuie să cuprindă întreaga experiență a elevului/studentului

***Mandatul social al educației*** - vizează valoarea de socializare a elevului, reînscriindu-l în cadrul unor raporturi sociale structurante

***Metacunoaștere*** - cunoaștere care are rolul de a decide asupra subsistemelor de cunoștințe necesare în rezolvarea unei probleme specifice sau în alegerea celei mai bune strategii de rezolvare a unei probleme, de a controla și a monitoriza utilizarea bazei de cunoaștere a elevului; metacunoașterea presupune cunoștințe construite și strategii ce pot fi predate și învățate nota ei distinctivă este dată de intervenția cunoașterii și controlului de sine al elevului

**Nevoia nevoii de cunoaștere** - nevoia stimulării și formării trebuințelor de cunoaștere și a motivațiilor cognitive, a obișnuinței de a citi, de a se informa și de a analiza critic informația cu care elevul /studentul /profesorul vine în contact

**Om de informații** - un om care știe realmente, în baza orizontului său de cunoaștere, să exploreze informații un câmp ori un mediu informațional din diverse domenii

**Pragmatism** - teorie care vizează o acțiune (folositoare), care azi a devenit o formulă de succes, având ca specific *precizia, claritatea, rigoarea, persuasiunea și imperativitatea* și se axează pe o activitate de dirijare optimă a proceselor de învățare; pragmatica se ocupă de relația dintre semnificațiile educației și beneficiarii ei

**Principiul „minimax”** - presupune minimalizarea riscurilor și maximizarea efectelor favorabile ale unei acțiuni / activități

**Profesionalizarea** - un proces de însușire a comportamentelor de muncă specifice profesiei, a sistemului de raporturi, norme, reguli și cerințe de ordin tehnologic, economic, social, cultural, caracteristice colectivității integratoare

**Rețele cognitive** - prevăd o formă de organizare a cunoștințelor pe criterii logice, după diferite niveluri de ordonare; o rețea cognitivă este formată din noduri (concepte) și arce (relații între concepte), ca relații de subordonare și de echivalență

**Schimbare educațională** - este un fenomen complex, implicând un set întreg de evenimente care pornesc de la strategii și se derulează în timp în cadrul unor anumite contexte, sub formă de acțiuni concrete

**Științe noologice** - științe umane, despre om

**Teorie predictibilă** - teorie care face predicții, care „vede” înainte

**Teorie retrodictivă** - teorie care reconstituie ceea ce s-a produs deja, adică practica, explicând-o

**Teoria haosului** - desemnează *teoria sistemelor neliniare*, iar conform caracteristicii acestor sisteme, comportamentul din trecut nu este copiat în întregime, ci doar cu o anumită aproximație în prezent; neliniaritatea reprezintă o condiție necesară pentru descrierea fenomenelor care nu pot fi analizate cu ajutorul metodelor tradiționale; prin recursiune, în procesul schimbării, ordinea se transformă în haos, iar din haos apare iarăși ordinea

**Teza ascriptivistă a acțiunii educative** - acțiunile educaționale sunt acte de formare a personalității elevului

**Teza autoreferinței acțiunii educative** - sensul unei acțiuni educaționale este imaginea realizării sale, care indică faptul că a înțelege acțiunea formativă înseamnă a înțelege rațiunile existenței

**Teoria intereselor de cunoaștere** - în accepția acestei teorii interesele de cunoaștere constituie premisa tacită, dar inevitabilă, a oricărei cunoașteri, ele alcătuiesc adevăratul preambul al cunoașterii

**Viziune strategică** - se înțelege reprezentarea a ceea ce vrea să fie un domeniu pe viitor; ea indică direcția spre care trebuie să se îndrepte schimbarea, iar în lipsa viziunii, energia asociată schimbării se poate difuza în toate direcțiile



## BIBLIOGRAFIE

1. Aboulafia, M., Bookman, C. Habermas and Pragmatism. Londra-New York: Ed. Routledge, 2002.
2. Agabrian, M. Analiza de conținut. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Agabrian, M. Analiza calitativă a socialului. Design și performare. Iași: Institutul European, 2004.
4. Antonesei, L. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Antonesei, L. Polis și paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative. Iași: Editura Polirom, 2005.
6. Antonesei, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Editura Polirom, 1996.
7. Argyris, C, Schon, D.A. Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. Addison Wesley, Reading, 1996.
8. Arnold, R. Natur als Vorbild. Frankfurt am Main, 1993.
9. Baron, G., Bruillard, E. L'informatique et ses usages dans l'education. Paris: Ed. PUF, 1996.
10. Bartoli, A. Le management dans les organisations publiques. Paris: Dunod, 1997.
11. Băloiu, L., Frăsineanu, I. Gestiunea inovației. București: Editura Economică, 2001.
12. Bărbuță, V. Teoria conducerii, management în învățământ. București: Editura Conphis, 1999.
13. Bernat, S. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
14. Birkerts, S. The Gutenberg Elegies: The Fate of reading in an Electronic Age. New York: Fawcett, 1994.
15. Bîrzea, C. Arta și știința educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
16. Bontaș, I. Pedagogie. Tratat. București: Editura BIC ALL, 2007.
17. Boudon, R. Le juste et le vrai: etudes sur l'objectivite des valeurs et des connaissances. Paris: Fayard, 1995.

18. Bougmann, A. Ancorarea în realitate. Natura informației la sfârșit de mileniu. Chișinău: Editura Tehnica-Info, 2003.
19. Bourdieu, P. Conference de Strasbourg a propos de Homo Academicus. Paris: Centre de Sociologie Européenne, 1985.
20. Brătianu, C. Managementul calității în învățământul superior. Arad: Editura „V.Goldis” University Press, 2000.
21. Brief, J., Morin, J. Comprendre l'éducation. Reflexion critique sur l'éducation. Paris: Les Editions Logiques, 2001.
22. Brunner, R. Psihanaliză și societate postmodernă. Timișoara: Editura Amarcord, 2000.
23. Bruner, J. Car la culture donne un forme a l'esprit. Paris: Ed. Eshel, 1991.
24. Burduș, E., Căprărescu, G. Managementul schimbării organizaționale. București: Editura Economică, 2002.
25. Burloiu, P. Managementul resurselor umane. Tratat globală interdisciplinară. București: Editura Lumina Lex, 1997.
26. Carcea, I. Introducere în pedagogie. Iași: Editura „Gh.Asachi”, 2001.
27. Călin, M. Filosofia educației. București: Editura Aramis, 2001.
28. Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri. Strategii. București: Editura Aramis, 2002.
29. Certo, S. Management modern. București: Editura Teora, 2002.
30. Chandler, A.D. Strategies et Structure de l'entreprise. Paris: Editions d'Organisation, 1989.
31. Chelcea, S. Sociologia în ramură. București: 1986.
32. Chiș, V. Sisteme educaționale contemporane: structură, conducere și paradigme ale reformei. în Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
33. Cole, G. Managementul personalului. București: Editura

Codecs, 2000.

34. Cojocaru-Borozan Maia, Bushnaq Tatiana, Țurcan-Balțat Lilia și alții. Glosar român-englez-rus-francez-italian. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău, 2016.

35. Vasile Cojocaru. Timpul ca dimensiune a vieții și a înfăptuirilor. Chișinău, Balacron, 2018.

36. Constantinescu M. Post/modernismul: cultura divertismentului. București Editura Univers Enciclopedic, 2001.

37. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Editura Polirom, 2002.

38. Cristea, S. Managementul organizației școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.

39. Cristea, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

40. Cristea, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Editura Litera International, 2003.

41. Cronje, J. Paradigms Lost: Towards Integrating Objectivism and Constructivism, 2000. <http://vyvvrw.it.col.uga.edu/itforum>.

42. Cucuș, C. Glosar. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Editura Polirom, 2000.

43. Cucuș, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom, 2008.

44. Golu, P., Golu, I. Psihologie educațională. Constanța: Editura Ex Ponto, 2002.

45. Chudeau, R. Evaluation et pilotage institutionnel. Reflexions sur la fonction

de direction et la question de l'efficacité. In Acte du Colloque International „Piloter les systèmes éducatifs en évolution: le rôle de l'encadrement". Paris, 1997.

46. Dave, R. Fundamentele educației permanente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.

47. Delacour, J. Introducere în neuroștiințele cognitive. Iași: Editura Polirom, 2001.
48. De Landsheere, G. Le pilotage des sisthemes d"educationas. De Boeck: Universitatea din Bruxelles, 1994.
49. Delors, J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom, 2000.
50. Dewey, J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
51. Dictionnaire encyclopedique de T'education et de la formation. Paris: Editions Nathan, 1994.
52. Dieuzeide, H. Les Nouvelles Technologies. Outils d"enseignement. Paris:Ed.Nathan, 1994.
53. Drăgulescu, N. De la calitatea controlată la calitatea totală. București: Editura Alternative, 1996.
54. Drăgulescu, N. Ghid practic în domeniul managementului calității. București: Editura Niculescu, 1999.
55. Drucker, P. Managing in the Next Society. New York:St. Martin Press, 2003.
56. Druță, M. Filosofie și umanism. București:Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
57. Dubet, F., Martuccelli, D. Theories de la socialisacion et difinitions sociologiques de T'ecole. în Revue Francaise de sociologie, 1996, nr.37-4, p.511-535.
58. Edwards, S. Constructivism Reflection. What is Constructivism? 2003.<http://www.mste/mat>.
59. Eco, E. Limitele interpretării. Constanța: Editura Pontica, 1990.
58. Evaluarea în învățământ - cu privire la învățământul superior. București, 2004.
60. Fărcaș, G. Evaluarea elevilor din ciclul primar. Repere teoretice și aplicații, Iasi: Editura AS"S, 2006.
61. Gardner, H. Tratat de răzgîndire. București: Editura ALFA, 2006.

62. Gardrey, J. La modernisation des services professionnels: rationalisation industrielle au rationalisation professionnelle. In *Seminaire Industrialisation de la formation*, 1994, p. 139-175.
63. Giddens, A. *Les consequences de lamodernite*. Paris: L'Harmattan, 1994.
64. Gomez, P.-Y. *Qualite ettheorie des conventions*. Paris:Economica, 1994.
65. Gueissaz, A. *Informatisation et construction de systemes d#information: quelques dilemmes de la modernisation des organisations universitaires*. În *Reseax*, nr.69, 1995, p. 97-119.
66. Haber, St. *Une introduction au coeur de la pansee de Jurgen habermas*. Paris:Ed. Pocket, 2001.
67. Harvey, D. *Condiția postmodernității*, Timișoara: Editura Amarcord, 2002.
68. Huberman, A. *Cum se produc schimbările în educație: Contribuție la studiul inovației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
69. Hughes, O.E. *Public Management and Administration. An Introduction*. New York: Palgrave, 1998
70. Iluț, P. *Abordarea calitativă a socioumanului;, concepte și metode*. Iași: Polirom, 1997.
71. *Interogații pedagogice*. Sub red. prof. T. Callo. Chișinău, 2017.
72. Ionescu, I. *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*. Iași: Editura Polirom, 1997.
73. Iosifescu, Ș. *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2001.
74. Iucu, P. *Instruirea școlară*. Iași: Editura Polirom, 2001.
75. *Învățarea pe tot parcursul vieții: contribuția sistemelor educaționale în statele membre ale UE*. Burxel: Unitatea Europeană EURYDICE, 2000.

76. Jinga, I., Negreț-Dobridor, I. *Inspecția școlară și design-ul instrucțional*. București: Editura Aramis Print, 2004.
77. Jinga, I. *Managementul învățămîntului*. București: Editura ASE, 2003.
78. Jinga, I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
79. Joița, E. *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
80. Joița, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002.
81. Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, E. *Pedagogie - educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria, 2003.
82. Joița, E. *Managementul educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000.
83. Kant, Im. *Critica rațiunii pure*. București: Editura Iri, 1994.
84. Kinchin, I. *Using concept maps to reveal understanding: a two-tier analysis*. În *School Science review*, nr. 81, 2000.
85. Korcka, M. *Strategy And Action In The Education Reform In România*, Fourth Conference of the European Ministers of Education. Bucharest: Ministry of Education, 2000.
86. Lacroix, J.-G. *Le conditions de generalisation de P'informatique en education*. în *Option CEQ*. Monreal, 1996, nr.14, p.123-133.
87. Lacroix, J.-G., Tremblay, G. *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Quebec, 1995.
88. Lefter, I. *Postmodernism*. Pitești: Editura Paralela 45, 2000.
89. Lisievici, P. *Evaluarea în învățămînt. Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Aramis, 2002.
90. Lisevici, P. *Tehnici de evaluare educațională*. București:

- Editura „Titu Maiorescu”, 2001.
91. Markova, I. Dialogistica și reprezentările sociale. Iași: Editura Polirom, 2004.
  92. Manolescu, M. Activitate evaluativă între cogniție și metacogniție. București: Editura Meteor Press, 2004. ^
  93. Manolescu, M. Teoria curriculumului. București: Editura Meteor Press, 2004.
  94. Marinescu, C. Educația: perspectivă economică. București: Editura Economică, 2001.
  95. Marga, A. Filosofia lui Habermas. Iași: Editura Polirom, 2006.
  96. Metcalfe, L., Richards, S. Improving Public Management. London: Sage, 1990.
  97. Meyer, M. De la problematologie. Bruxelles: Ed. Mardaga, 1986.
  98. Miege, B. Gîndirea comunicațională. București: Cartea Românească, 1998.
  99. Mitoneanu, H. Inițiere în auditul calității. București: Editura Niculescu, 2000.
  100. Moeglin, P. Industriile educației și noile media. Iași: Editura Polirom, 2003.
  101. Moldovanu, G. Dobrin, C. Metode actuale de management operațional. București: Editura Matrix Rom, 2000.
  102. Momanu, M. Introducere în teoria educației. Iași: Editura Polirom, 2002.
  103. Naisbitt, J. Megatendențe. Zece noi direcții care ne transformă viața. București: Editura Politică, 1989.
  104. Nicolescu, B. Transdisciplinaritatea. Iași: Editura Polirom, 1999.
  105. Neculau, R. Filosofii terapeutice ale modernității târzii. Hermeneutică, teorie critică, pragmatism. Iași: Editura Plirom, 2001.
  106. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Editura Polirom, 2005.

107. Negreț-Dobridor, I. Teoria curriculumului. în Prelegeri pedagogice. Iași: Editura Polirom, 2001.
108. Negreț-Dobridor, I. Accelerarea psihogenezei. București: Editura Aramis, 2001.
109. Oancea, A. Explicația cauzală și explicația teleologică în științele educației. București: Editura Universității din București, 2000.
110. Olaru, M. Managementul calității. Tehnici și instrumente. București: Editura ASE, 1999.
111. On Culture and Change. Boston: MA Harvard Business School Publishing Corporation, 2002.
112. Orford, J. Psihologia comunității. București: Editura Oscar Prinț, 1998.
113. Orientări actuale în managementul calității. București: Editura ASE, 1998.
114. Păun, E., Potolea, D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002.
115. Păun, E. Școala - o abordare sociopedagogică. Iași: Editura Polirom, 1999.
116. Popescu, V. Dimensiuni esențiale în științele educației. București: Editura Printech, 2003.
117. Popescu, S., Brătianu, C. (coord.) Ghidul calității în învățământul superior. București: Editura Universității din București, 2004.
118. Popescu, S., Bazele managementului calității. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 1999.
119. Potie, C. Diagnosticul calității. București: Editura tehnică, 2001.
120. Pourtois, J.-P., Desment, H. L'education postmoderne. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
121. Quality Assurance Handbook. London: Editura University of North, 1999.
120. Radu, I. Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
121. Radu, I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi. În: Studii de pedagogie aplicată. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.



122. Radu, I. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
123. Rybacki K., Rybacki D. O introducere în arta argumentării. Iasi: Editura Polirom, 2004.
124. Rogers, C. R. Freedom to Learn Theory. în Siegel, L. Instruction: Some Contemporary Viewpoint. Scranton: Chandler, 1967, p. 37-43.
125. Rogiers X. Analyser une action d'education ou de la formation. Paris, Bruxel: De Boeck Universite, 1997.
126. Roncea, C. Auditul sistemului calității. Ghid practic. București: Editura Class, 1998.
127. Searle, J. Realitatea ca proiect social. Iași: Editura Polirom, 2000.
128. Sen A. Dezvoltarea ca libertate. București: Editura Economică, 2004.
129. Siebert, H. Pedagogie constructivistă. Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației. Iași: Institutul European, 2001.
130. Slattery, P. Curriculum Development in Postmodern Era. New York, London: Garland Publishing, 1995.
131. Stan, E. Pedagogie postmodernă. Iași: Institutul European, 2004.
132. Stan, E. Idei și doctrine pedagogice. Ploești; Editura Universității din Ploești, 2000.
133. Stănculescu, E. Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei. Iași: Editura Polirom, 1996.
134. Stoica, A. Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. București: Editura Prognosis, 2001.
135. Thellen, St. La problematique des nouvelles technologies educatives. Analyse des memoires deposees avânt les derniers Etats generaux de Peducation au Quebec. Montreal: Ed. GRICIS, 1997.
136. Tremblay, G. Le discours theoretique sur les industries culturelles. Paris, 1990.
137. Toader, A. Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
138. Toca, I. Management educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.

139. Tsvircun Victor. Pedagogical science of the Republic of Moldova. main directions and problems. In: Euromentor journal. Studies about education. București, 2022, Vol. XIII, nr.1, pp.7-18.
140. Țvircun Victor, Kallo Tatiana. Tendințe moderne în cercetarea pedagogică din Republica Moldova. În: Academos. Nr.1. Chișinău, 2017. p.120-126.
141. Țvircun Victor. Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie. București, 2012.
142. Vachette, J.-L. Amelioration continue de la qualite. Paris: Editura Orig, 1990.
143. Văideanu, G. Education pour et par les valeurs ou l'éducation axiologique: vue globale. Iași: Analele științifice ale Universității „A.I.I. Cuza”, t.II, 1993, p.11.
144. Vicol Nelu. Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Chișinău, 2020
145. Vințanu, N. Educația universitară. București: Editura Aramis Print, 2001.
142. Vlăduțescu, Șt. Informația de la teorie către știință. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
143. Voiculescu, E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Editura Aramis, 2001.
144. Voiculescu, F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ. București: Editura Aramis, 2004.
145. J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Editura Polirom, 2000.
146. Wittgenstein, L. *Tratatus Logico-Philosophicus*. București: Editura Humanitas, 1991.
147. Zamfir, C. Structurile gândirii sociologice. București: Editura Politică, 1987.
148. Зубов Н.К. Как руководить педагогами, Москва, 2003.
149. Коджаспорова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования, Москва, 2005.
150. Лизинский В.М. О методической работе в школе, Москва, 2002.
151. Технические средства обучения и методика их использования, Москва, 2002.

