UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.091 (043.3)

LEFTER LIUDMILA

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV

533.01 – Pedagogie universitară

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific: **Guțu Vladimir,**
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Autor: **Lefter Liudmila**

CHIȘINĂU, 2018

© LEFTER LIUDMILA, 2018

CUPRINS:

	ADNOTARE (română, rusă, engleză)	**5**
	LISTA ABREVIERILOR	**8**
	INTRODUCERE	**9**
1.	**STAREA ACTUALĂ A FORMĂRII INIŢIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAŢIEI CENTRATE PE ELEV**	
1.1.	Evoluţia paradigmelor educaţiei centrate pe elev	**20**
1.2.	Tipologia principiilor educaţiei centrate pe elev	**36**
1.3.	Premise psihopedagogice în formarea iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev	**49**
1.4.	Concluzii la Capitolul 1	**61**
2.	**FUNDAMENTE ALE FORMĂRII INIŢIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI EDUCAŢIEI CENTRATE PE ELEV**	
2.1.	Repere conceptuale ale formării iniţiale a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev	**64**
2.2.	Modelul psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev	**83**
2.3.	Demersul proiectiv în formarea cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev	**90**
2.4.	Concluzii la Capitolul 2	**96**
3.	**DEMERSUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV**	
3.1.	Designul experimentului pedagogic privind formarea iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev	**100**
3.2.	Determinarea nivelului de pregătire a studenţilor pentru realizarea educaţiei centrate pe elev	**102**
3.3.	Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev	**108**
3.4.	Concluzii la Capitolul 3	**137**

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI **139**

BIBLIOGRAFIE **143**

ANEXE

Anexa 1. Curriculumul pentru disciplina *"Educația centartă pe cel ce învață"* **160**

Anexa 2. Cadrul metodologic al cursului *"Educația centrată pe cel ce învață"* *(extras. exemple de activități)* **172**

Anexa 3. Chestionar pentru studenți *"Educația centrată pe cel ce învață"* **203**

Anexa 4. Fișa de evaluare a studentului privind pregătirea din perspectiva educației entrate pe elev **208**

Anexa 5. Grila de evaluare a activității studentului în cadrul stagiilor de practică pedagogică **209**

Anexa 6. Nivelul de pregătire al studenților pentru realizarea învățării centrate pe elev, a.2011 **211**

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII **213**

CURRICULUM VITAE **214**

ADNOTARE

LEFTER Liudmila *"Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev"*, teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018

Structura tezei: cercetarea constă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (250 de surse), 142 pagini text de bază, 6 anexe. În text sunt inserate 20 de tabele și 13 figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 8 articole științifice publicate în reviste științififce sau prezentate în cadrul conferințelor internaționale și cu participare internațională.

Cuvinte-cheie: paradigma educațională, educația centrată pe elev, formarea cadrelor didactice, tehnologii pedagogice, personalitatea elevului, stagii de practică, calitatea educației, autoeducație, autoformare, autoapreciere, curriculum universitar.

Domeniul de cercetare: Pedagogie universitară.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

Obiectivele cercetării includ analiza problemei educației centrate pe elev și a formării cadrelor didactice din această perspectivă; fundamentarea reperelor conceptuale ale formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva educație centrate pe elev; elaborarea modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev; validarea experimentală a modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice prin aplicarea cursului "Educația centrată pe cel ce învață".

Noutatea științifică și semnificația teoretică este determinată de prezentarea și argumentarea particularităților procesului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev; constatarea dependenței eficienței acestui proces de orientarea lui în această direcție în toți anii de studii la universitate; introducerea cursului academic "Educația centrată pe cel ce învață" ca bază, și integrarea conceptului educației centrate pe elev în structura cursurilor de bază și a cursurilor de specialitate la disciplinele psihopedagogice și disciplinele de profil; organizarea stagiilor de practică pedagogică, elementul obligatoriu al căreia este diagnosticarea și activitatea individuală cu elevii; relevarea condițiilor generale și psihopedagogice necesare construirii unui model de formare profesională a cadrelor didactice, prin care se asigură eficacitatea instruirii studenților din instituțiile cu profil pedagogic pentru învățarea centrată pe elev.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev – factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în faptul că modelul psihopedagogic propus, asigură eficiența procesului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev. Modelul a fost aplicat în cadrul Universității de Stat din Moldova și poate fi recomandat pentru formarea inițială cadrelor didactice la toate facultățile cu profil pedagogic. Cursul academic „Educația centrată pe cel ce învață" poate fi adaptat pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin aplicarea curriculumului "Educație centrată pe cel ce învață", manualului și a ghidului metodologic respectiv în procesul de formare inițială a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic; prin redimensionarea altor discipline psihopedagogice din perspectiva educației centrate pe elev; prin introducerea subiectelor privind educația centrată pe elev în Programele de formare continue a cadrelor didactice precum și prin publicațiile științifice și metodologice ale autorului.

АННОТАЦИЯ

ЛЕФТЕР Людмила *”Подготовка учителей в условиях парадигмы личностно-ориентированного обучения”*, диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2018

Структура диссертации: Исследование содержит введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию (250 источников), 142 страницы базововo текста, 6 приложений. В текст включено 20 таблиц и 13 фигур. Результаты исследования отражены в восьми научных статьях, опубликованных в научных журналах или представленных на международных конференциях и конференциях с международным участием.

Ключевые слова: образовательная парадигма, личностно-ориентированное обучение, подготовка педагогических кадров, образовательные технологии, личность ученика, педагогическая практика, качественное образование, самообразование, самоформирование, самооценка, куррикулум высшего образования.

Область исследования: Педагогика высшего образования.

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование психопедагогической модели начальной подготовки педагогических кадров с точки зрения личностно-ориентированного обучения.

Задачи исследования включают анализ проблемы личностно-ориентированного обучения и подготовки учителей в этой области; обоснование основополагающих направлений начальной подготовки учителей для личностно-ориентированного обучения; разработка психопедагогической модели начальной подготовки учителей в контексте личностно-ориентированного обучения и её экспериментальная проверка путём внедрения академического курса «Обучение ориентированное на учащегося».

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: обоснование подхода к начальной подготовке педагогических кадров с точки зрения личностно-ориентированного обучения; внедрение академического курса «Обучение ориентированное на учащегося» в учебный процесс; интеграция концепции личностно-ориентированного обучения в основные курсы и спецкурсы педагогических дисциплин в организацию педагогической практики; выявление общих и психопедагогических условий построения модели подготовки педагогических кадров для личностно-ориентированного обучения.

Научная проблема состоит в реализации социальных, психологических и педагогических основ в рамках подготовки учителей в контексте парадигмы личностно-ориентированного обучения, являющегося ключевым фактором в обеспечении качества педагогического образования.

Практическая значимость исследования: предложенная психолого-педагогическая модель, обеспечивает эффективность начальной подготовки учителей с точки зрения личностно-ориентированного образования. Эта модель была применена в Государственном университете Молдовы и может быть адаптирована для повышения квалификации учителей.

Внедрение результатов исследования осуществлялось посредством внедрения куррикулума по предмету «Обучение ориентированное на учащегося», учебника и соотвествующего учебного пособия в процесс начальной подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях педагогического профиля; путем включения а Программы других предметов педагогического цикла, в Програмы курссов повышения квалификации учителей субъектов, связанных с личностно-ориентированным обучением; а также через научные и методические публикации автора.

ANNOTATION

LEFTER Liudmila *"Teacher training from the perspective of the student-centered education paradigm",* Thesis for degree of Doctor in Pedagogy, Chisinau, 2018

Thesis Structure: The research includes: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography (250 sources), 142 pages of text, 6 annexes. The text comprises 20 tables and 13 figures. The results of the research are reflected in 8 scientific papers published in scientific journals or presented at international conferences and conferences with international participation.

Keywords: educational paradigm, student-centered education, teacher training, pedagogical technologies, student personality, internship, quality of education, self-education, self-education, self-esteem, university curriculum.

The research domain: University Pedagogy

The aim of the research is the theoretical substantiation and experimental validation of the pedagogical model of initial teacher training from the perspective of student-centered education.

The objects of the research include the analysis of student-centered education and training of teachers from this perspective; substantiating the conceptual features of the initial teacher training from the perspective of student-centered education; developing the psycho-pedagogical model of initial teacher training in the context of student-centered education; the experimental validation of the psycho-pedagogical model of initial teacher traning through the application of the course "Learner centered education".

The scientific novelty and the theoretical significance is determined by the presentation and argumentation of the peculiarities of the initial teacher training process from the point of view of student-centered education; finding that the efficiency of this process depends on its orientation in this direction during all years of university studies; introduction of the "Learner centered education" academic course as a basis for initial teacher training and integration of the concept of student-centered education into core courses and special courses of psycho-pedagogical subjects; the organization of pedagogical practice internships which have as a mandatory element the diagnosis and individual activity with the pupils; revealing of the general and psycho-pedagogical conditions necessary to build a model of professional teacher training, which ensures the effectiveness of the training of students in pedagogical institutions for student-centered education.

The scientific problem solved in the research lies in the capitalization of the social, psychological and pedagogical fundamentals in the initial training of the teachers from the point of view of the student-centered education paradigm – a determinant factor in ensuring the quality of the pedagogical education.

The applicative value of the research: The proposed psycho-pedagogical model, ensures the efficiency of the initial teacher training process from the point of view of student-centered education. The model has been applied at the State University of Moldova and can be recommended for initial teacher trainig at all faculties with a pedagogical profile. The academic course "Learner centered education" can also be adapted for the in-service teacher training.

Implementation of scientific results: The implementation of the results was achieved by applying the curriculum "Learner centered education", the manual and the methodological guide respectively in the process of initial teacher education in higher education institutions with pedagogical profile; by resizing other psycho-pedagogical disciplines from the point of view of student-centered education; by introducing student-centered education topics into Continuing Teacher Training Programs as well as through the scientific and methodological publications of the author.

LISTA ABREVIERILOR

CNC – Cadrul Național al Calificărilor

HG – Hotărârea Guvernului

IȘE – Institutul de Științe ale Educației

ÎCE – învățarea centrată pe elev

ME – Ministerul Educației al Republicii Moldova (în prezent Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova)

ONU – Organizația Națiunilor Unite

PISA – Programme for International Student Assessment (Programul pentru Evaluarea Internaţională a Elevilor)

UE – Uniunea Europeană

UNESCO – Organizaţia Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură

UNICEF – Fondul Națiunilor Unite pentru Copii UNICEF

UPS "Ion Creangă" – Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

USM – Universitatea de Stat din Moldova

INTRODUCERE

Actualitatea temei și importanța cercetării

Procesul de democratizare și de umanizare a societăţii moderne în sfera socială, politică şi culturală, determină, în mare parte, principalele direcţii de cercetare în vederea descoperiri noilor resurse pentru perfecționarea formării profesionale a cadrelor didactice. Prioritatea valorilor umane și dezvoltarea liberă a personalității este unul dintre vectorii de politici educaționale, menţionat în Codul Educației al Republicii Moldova [*Codul Educației al Republicii Moldova*. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.868 din 08.10.2014. Monotorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr.319-324].

In ultimii ani, tot mai insistent se caută noi modalități de abordare și de dezvoltare a sistemului de învățământ ca factor important capabil să influenţeze schimbarea societăţii. Drept punct de plecare și un imperativ conceptual specific este considerat principuil educației centrate pe elev, care corespunde perfect necesităţilor de dezvoltare și autorealizare a individului în noile condiţii socio-culturale.

Dezvoltarea personalităţii umane a devenit astăzi un ideal educațional, un punct-cheie de orientare pentru școala modernă. În acelaș timp, tot mai multă susținere din partea mediilor academice, a cadrelor didactice, managerilor instituțiilor de învățământ, membrilor guvernelor și ai agențiilor internaționale care sprijină refomele în domeniul educației în diferite țări capătă educație incluzivă. La momentul de față, pe plan internațional se observă tendința generală de dezvoltare și extindere a ideei educației centrate pe cel ce învață. Această idee este reflectată într-o serie de documente internaționale și naționale, printre care „Declarația ONU privind drepturile copilului", "Concepția dezvoltării învățământului superior în Republica Moldova", "Cadrul de referință al Curriculumului Național" ș.a. Prin conținutul lor, aceste documente promovează crearea unui nou model comportamental față de copii, accentuându-se ideea că gradul de cultură şi civilizaţie a unei societăți se poate aprecia după modul în care această societate are grijă de copii.

Concepţia învăţării centrate pe elev este unul din reperele de bază în conceptualizarea curriculumului național al Republicii Moldova în plan paradigmatic. Ideea-cheie a abordării propuse constă în promovarea învățării centrate pe elev. Curriculumul, în contextul acestei abordări, are în centrul atenţiei elevul cu particularităţile, trebuinţele şi interesele sale.

Declaraţia de la Salamanca (Spania), adoptată la conferinţa mondială „Acces şi calitate" în 1994, recomandă „*...şcolile trebuie să includă în procesul de învăţământ toţi copiii, indiferent de condiţiile fizice, intelectuale, sociale, emoţionale, lingvistice sau de altă natură ale acestora"* (direcţii

de acţiune, introducere, 3), iar „...Persoanele cu *cerinţe educaţionale speciale* trebuie să aibă acces în *şcolile obişnuite*, care trebuie să se adapteze *unei pedagogii „**centrate pe copil**”,* capabile să vină în întâmpinarea acestor cerinţe [248, viii].

În legătură cu aceasta, a crescut în mod imperios cererea pentru cadre didactice capabile să-şi lase amprenta personala, în sens pozitiv, asupra procesului de instruire, să ţină seama în procesul de formare și de educație a tinerei generaţii de valoarea şi unicitatea fiecărui elev, să construiască relații bazate pe empatie, respect reciproc și acceptarea personalităţii individuale. Necesitatea democratizării şcolii presupune un şir de obiective care pot fi atinse doar prin înaintarea unor noi cerinţe faţă de profesor. Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale dezvoltării sistemului de învățământ la momentul de faţă este de a îmbunătăți în continuare calitatea formării profesionale a cadrelor didactice și, în primul rând, a-l pregăti pe profesor pentru educaţia centrată pe elev.

Studiile efectuate au demonstrat că absolvenții facultăților cu profil pedagogic întâmpină dificultăți în activitatea practică ce ţin de stabilirea unor relaţii optime cu fiecare elev din clasă și cu clasa în întregime; ei simt un disconfort moral şi psihilogic, care, deseori, este cauzat de acea discrepanţă dintre „modelul activităţii profesionale” care s-a format în conştiinţa lor pe parcursul anilor de studii în școală, anilor de studii la universitate sau colegiu şi activitatea propriu-zisă, pe care ei încep s-o exercite în școală. Unul din factorii care determină această situație este legat de pregătirea profesională nerelevantă a studenților-viitori pedagogi. Totodată, cerințele din ce în ce mai complexe față de profesia de pedagog vin în contradicție cu dorința cadrelor didactice tinere de a lucra creativ în educație.

Cercetările actuale privind calitatea învățământului și modalitățile de îmbunătățire a acestuia în instituțiile cu pofil pedagogic se desfășoară în mai multe direcții. Pe de o parte, se fac încercări de a reforma sistemul de învățământ superior și de a diversifica programele de studii, iar pe de alta, se încearcă a păstra și dezvolta practicile tradiționale care reflectă cultura națională și experiențele de pregătire a cadrelor didactice în contextul unui cadru juridic privind certificarea și acreditarea instituțiilor de învățământ superior, care trebuie să fie în corespundere cu documentele UE, acordul de la Bologna ș.a.

Majoritatea cercetărilor științifice privind procesul de învățământ în școli și în instituțiile de învățământ superior s-au axat pe căutarea de noi modele eficiente de organizare a învățământului, precum instruirea centrată pe elev, activitatea individuală, integrată, diferențiată și altele, care implementează paradigma umanistă și constructivistă a educației, asigurând astfel dezvoltarea

maximă a personalității elevului.

Una dintre problemele stringente de reformare a învățământului cu profil pedagogic este crearea în interiorul instituțiilor a unor sisteme de asigurare a calității în procesul de formare a specialiștilor în conformitate cu cerințele standardelor pofesionale (CNC).

Cu toate acestea, după cum ne demonstrează practica, la începutul secolului al XXI-lea, încă nu a fost formulată o nouă teorie, care ar asigura reforma învățământului pedagogic în scopul îmbunătățirii calității formării cadrelor didactice. Insuficiența cadrului conceptual și metodologic adecvat în științe ale educației nu favorizează formarea personalității creatoare a viitorului cadru didactic, capabil să se autodezvolte, cu toate că, indiferent de direcția de cercetare în domeniul îmbunătățirii calității învățământului superior, toți cercetătorii recunosc rolul semnificativ anume al acestei componente în sistemul de formare a specialiștilor.

Majoritatea cercetătorilor subliniază că facultățile cu profil pedagogic nu trebuie să se limiteze la formarea unui cadru didactic – simplu purtător ai unei cantități anumite de cunoștințe și abilități, dar, în primul rând, să formeze cetățeni activi, constructori ai unei societăți progresiste, cu principii etice, morale, interese comunitare, sociale și personale și cu o cultură înaltă a muncii.

Complexitatea și diversitatea funcțiilor sociale și educaționale pe care le are azi un profesor necesită o nouă abordare a procesului de formare a viitorului cadru didactic. In ultimii ani, cu referire la domeniul formării profesionale a cadrelor didactice, cercetatorii au analizat:

1. Situația învățământului preuniversitar și universitar la etapa actuală și rolul cadrelor didactice în îmbunătățirea procesului de învățământ.
2. Psihologia muncii și personalitatea cadrului didactic.
3. Îmbunătățirea eficienței activității pedagogice.
4. Formarea cadrelor didactice în sistemul învățământului pedagogic superior:
   - probleme ce țin de abordarea psihologică și pedagogică a formării cadrelor didactice;
   - formarea calităților personale și profesionale ale cadrelor didactice;
   - autodezvoltarea și autoinstruirea profesional-creativă a profesorului;
   - cercetarea problematicii educaționale;
   - dezvoltarea curricula, tehnologiilor și formelor de pregătire teoretică și practică a cadrelor didactice.

Problemele cu privire la formarea inițială a cadrelor didactice sunt dezbătute pe larg în literatura științifică inclusiv în cea psihopedagogică. Cu toate acestea și în pofida faptului că interesul

față de problema formării inițiale a cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev a crescut considerabil în ultimele două decenii, ea nu este studiată suficient.

Situaţia în domeniu şi identificarea problemelor de cercetare

Baza teoretică a conceptului modern cu referire la „Educația centrată pe elev" a fost pusă de către reprezentanții diferitelor școli și curente științifice. Adepții abordării constructiviste a învățării, L.S. Vâgotski și J.S. Bruner, pun accentul pe „angajarea deplină a subiectului în sarcina de învățare". Fondatorii teoriei umaniste a învăţării A.Maslow, C.R. Rogers situează în centrul atenţiei omul şi problematica naturii umane. Fondatorii teoriei învăţării orientate spre posibilitățile elevului L. Zankov și V.Davâdov au elaborat modelul instruirii dezvoltative, accentul fiind pus pe învăţarea la nivelul maxim de complexitate.

Sunt cunoscute mai multe cercetări pe diferite aspecte ale paradigmei educaţiei centrate pe elev, printre care evidenţiem cercetările lui D.Gibbs (implicarea elevilor în luarea deciziilor), A.Hutorskoi (învăţarea euristică) și ale lui E.V.Bondarevskaia (irepetabilitatea fiecărui elev).

În Republica Moldova, problema educaţiei centrate pe elev a devenit obiect de cercetare şi dezbateri în anii ′90 ai secolului trecut. Această idee a fost reflectată în prima Concepţie a dezvoltării învățământului în Republica Moldova (1995) şi apoi şi-a găsit dezvoltare în lucrările lui V.Guţu, V.Pâslaru, V.Bucun, T.Callo, O.Dandara, V.Chicu, V.Andriţchi, A.Panis, V.Goraş-Postică, M.Şevciuc, A.Solcan, I.Botgros ș.a.

Totodată, unele aspecte ale formării inițiale a cadrelor didactice au fost cercetate de către N.Silistraru, V.Andrițchi, M.Borozan, V.Panico, N.Garștea, T.Repida ș.a.

Analiza literaturii psihologice şi pedagogice ne-a permis să constatăm că problema formării profesionale iniţiale a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev nu şi-a găsit reflecţie în lucrări ştiinţifice şi în alte cercetări de specialitate.

Această situaţie generează o anumită contradicţie între tendințele de dezvoltare a educației moderne ca un proces centrat pe elev, care determină conținutul activității pedagogice, necesitatea utilizării eficiente a potențialului uman și reorientarea instituțiilor de învățământ spre personalitatea copilului, pe de o parte și nivelul de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru a se implica în acest proces, pe de altă parte.

Caracterul evident al acestei contradicții și necesitatea rezolvării ei au determinat aria problematică și actualitatea a cercetării.

La ora actuală, se impune în mod categoric necesitatea de a analiza minuțios situația de criză,

tot mai pronunțată, din învățământul pedagogic ce ține de formarea cadrelor didactice capabile să facă față provocărilor învățământului modern, abordarea culturală în pregătirea studenților orientați spre rezolvarea sarcinilor didactice în contextul învățării centrate pe elev, formarea culturii profesionale și pedagogice a profesorului, conținutul componentelor culturii pedagogice a profesorului, reprezentate prin categoriile de umanitate, creativitate, spiritualitate și libertate a individuliu de a se autodezvolta, a mecanismelor de dezvoltare personală și profesională a studentului – „Eu – concepție", a criteriilor de diagnosticare a nivelului de pregătire a studenților de la facultățile cu profil pedagogic pentru rezolvarea sarcinilor didactice în contextul învățării centrate pe elev. Tendințele actuale de cercetare includ o abordare sistematică a procesului de formare a specialiștilor, utilizarea paradigmei sinergetice ca bază pentru construirea unui nou nivel calitativ al procesului de învățământ, care se caracterizează prin autoorganizare, deschidere, complementaritate, subiectivitate, o abordare semiotică a organizării materialului didactic în instituțiile de învățământ superior, precum și construirea modelului integrativ - factor important pentru a asigura baza științifico-pedagogică în formarea inițială a cadrelor didactice capabile să facă față în școală provocărilor învățării centrate pe elev. Actualitatea acestei probleme, precum și insuficiența unei abordări teoretice în cauză, ne-au permis să formulăm **problema de cercetare**: care sunt fundamentele sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev – factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

Obiectul cercetării reprezintă procesul de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

Pe parcursul cercetării teoretice și al formării experimentale a fost verificată **ipoteza** de cercetare conform căreia eficiența pregătirii studenților pentru educația centrată pe elev în școală este determinată de existența unui model teoretic și praxiologic de formare a studenților pentru educația centrată pe elev. Modelul este determinat de un ansamblu de condiții:

- utilizarea potențialului disciplinelor psihopedagogice privind abordarea holistică a problemelor educației centrare pe elev;
- proiectarea și implementarea în procesul de instruire a cursului academic „Educația centrată pe cel ce învață" ca bază pentru formarea cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev;

- utilizarea stagiilor de practică pedagogică pe parcursul anilor I–III de studii pentru formarea competențelor profesionale ale studenților pentru realizarea educației centrate pe elev;
- îmbinarea optimă a activității de formare a studenților în aulele universităţii cu activitățile lor de autodezvoltare şi de autoperfecţionare pentru dezvoltarea competențelor lor profesionale în baza acestei sinergii;
- includerea studenților în activitatea ştiinţifică privind problemele educaţiei centrate pe elev pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive şi a unei motivații puternice faţă de profesia de pedagog.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza multiaspectuală a problematicii educaţiei centrate pe elev şi a formării cadrelor didactice din această perspectivă.
2. Fundamentarea conceptuală a formării iniţiale a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev.
3. Identificarea condițiilor psihopedagogice de formare a cadrelor didactice din perspectiva educație centrate pe elev.
4. Elaborarea modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev.
5. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice prin aplicarea cursului ”Educaţia centrată pe cel ce învaţă”.

Metodologia cercetării:

În procesul de rezolvare a sarcinilor propuse au fost utilzate următoarele ***metode de cercetare***: la nivel teoretic: analiza literaturii metodice, filosofice, psihologice şi pedagogice în domeniul problemei cercetate; generalizarea, analogia, sinteză materialului empiric, interpretarea, modelarea; la nivel experimental: observația, sondajul, testarea; conversația, interviul, metoda evaluărilor de către experți, experimentul. Prelucrarea rezultatelor cercetării a fost efectuată cu ajutorul metodelor statistice cu utilizarea de programe pentru calculator.

Baza epistemologică a cercetării o constituie principalele teorii din domeniul filozofiei, pedagogiei, antropologiei şi axiologiei despre om ca valoare, esența activității sale sociale, despre paradigma umanistă a educației ca fenomen sociocultural (N.A. Berdiaev, V.S. Bibler, L.S. Vâgotski, M.S. Kagan, P.F. Kapterev); teoriile psihopedagogice de dezvoltare a individului (J.Piaget, L.S. Vâgotski, A.N. Leontiev, A.V. Petrovski); lucrările științifice ale reprezentanților pedagogiei

umaniste și psihologice (A.Maslow, C.Rogers, T.Burns, J.Korczak, C.Freinet); teoria învățării centrate pe elev (C.Rogers, A.Maslow, V.Davâdov); cercetările legate de pregătirea studenților pentru activitatea pedagogică (M.Cojocaru-Borozan, O.Dandara); teoria formării abilităţilor pedagogice în instituţiile de învățământ superior (S.Cistea, V.C. Blândul); lucrările despre autoeducație, autodeterminare, autodezvoltare, autorealizare (V.Bucun, A.Bolboceanu); teoria curriculumului universitar (V.Guțu, V.Pâslaru, O.Dandara ș.a.).

Noutatea științifică și originalitatea cercetării:

1. Au fost prezentate şi argumentate particularităţile procesului de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev. S-a constatat că acest proces este mai eficient atunci când este orientat în această direcție în toți anii de studii la universitate. Algoritmul de lucru presupune un obiectiv-țintă: introducerea cursului academic ”*Educația centrată pe cel ce învață*” ca bază, dar și integrarea conceptului educației centrate pe elev în structura cursurilor de bază și a cursurilor de specialitate, la disciplinele psihopedagogice și disciplinele de profil, organizarea stagiilor de practică pedagogică, elementul obligatoriu al căreia este diagnosticarea și activitatea individuală cu elevii.
2. Au fost fundamentate reperele teoretice și condițiile psihopedagogice specifice necesare construirii unui model de formare profesională a cadrelor didactice, prin care se asigură eficacitatea instruirii studenţilor din instituţiile cu profil pedagogic pentru învățarea centrată pe elev:
   - s-a demonstrat faptul că eficiența cursului elaborat şi implementat „Educația centrată pe cel ce învaţă” creşte substanţial în urma interacțiunii tuturor componentelor sistemului didactic (stabilirea finalităților, selectarea conţinuturilor, strategiilor didactice), bazate pe legităţile şi principiile de instruire, în funcție de rezultatele evaluării gradului de formare iniţială a viitoarelor cadre didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev;
   - s-a constatat că tehnologia de organizare a activităţii studenţilor în sala de clasă cu elevii implică următoarele etape: diagnostică, prognostica, tehnologică, reflexivă; ajută la crearea unei situații de succes, la consolidarea motivației predării-învățării, la îmbunătățirea calității instruirii elevilor, la creşterea productivităţii muncii orientate spre personalitatea elevului, obţinută prin activizarea în cadrul lecţiei a unor grupuri mici de elevi, stimularea participării la discutarea şi rezolvarea diverselor probleme, acordarea dreptului de a-şi alege sarcinile de lucru, sprijinului pedagogic; dezvoltarea calităților

personale şi profesionale semnificative și ale abilităților practice.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev – factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

Importanţa practică a lucrării constă în faptul că modelul psihopedagogic propus, la baza căruia se află cursul academic „Educaţia centrată pe cel ce învaţă", asigură eficienţa procesului de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev. Modelul a fost aplicat în cadrul Universităţii de Stat din Moldova şi poate fi recomandat pentru formarea inițială cadrelor didactice la toate facultăţile cu profil pedagogic. Cursul academic „Educaţia centrată pe cel ce învaţă" poate fi adaptat pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

Semnificația teoretică a cercetării constă în:

- *dezvoltarea teoriei pedagogice* prin fundamentarea conceptului de "paradigmă a educației centrate pe elev", analiza și fundamentarea principiilor educației centrate pe elev;
- *dezvoltarea teoriei pedagogice de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev* prin: identificarea și valorificarea premizelor psihopedagogice în formarea iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev, fundamentarea modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev; fundamentarea demersului proiectiv cu referire la implementarea cursului academic "*Educația centrată pe cel ce învață*";
- *modelarea teoretică şi experimentală a formării inițiale a cadrelor didactice* din perspectivă psihopedagogică în contextul educației centrate pe elev prin: corelarea designului şi a programului experimentului pedagogic privind formarea iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev și evaluarea nivelului de pregătire a studenţilor pentru realizarea educației prin prisma acestei abordări.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin aplicarea curriculumului "Educație centrată pe cel ce învață", manualului și a ghidului metodologic respectiv în procesul de formare inițială a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic; prin redimensionarea altor discipline psihopedagogice din perspectiva educației centrate pe elev; prin introducerea subiectelor privind educația centrată pe elev în Programele de formare continue a cadrelor didactice precum și prin publicațiile științifice și metodologice ale autorului.

Aprobarea rezultatelor: tezele fundamentale ale cercetării, rezultatele şi concluziile formulate sunt reflectate în articole ştiinţifice, comunicări susţinute în cadrul conferinţelor ştiinţifice naţionale şi internaţionale, curricula academică „Educaţia centrată pe cel ce învaţă", seminarul ştiinţific de profil din cadrul Universătății de Stat din Moldova.

Publicaţii la temă: La tema tezei au fost publicate 4 articole ştiinţifice în reviste de categoria C, B și 4 articole în materialele conferinţelor internaţionale și cu participare internațională.

Volumul și structura tezei. Cercetarea constă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (250 de surse), 142 pagini text de bază, 6 anexe. În text sunt inserate 20 de tabele și 13 figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 8 articole ştiinţifice publicate în reviste ştiinţififce sau prezentate în cadrul conferinţelor internaţionale și cu participare internațională.

Cuvintele-cheie: paradigma educaţională, educaţia centrată pe elev, formarea cadrelor didactice, tehnologii pedagogice, personalitatea elevului, stagii de practică, calitatea educației, autoeducație, autoformare, autoapreciere, curriculum universitar.

Sumarul compartimentelor tezei:

În **Introducere** sunt prezentate premisele care demonstrează actualitatea și importanța problemei abordate. Sunt stabilite scopul și obiectivele cercetării, fiind specificate noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute, semnificația teoretică și valoarea practică a cercetării, dar și aprobarea publică a rezultatelor parțiale și finale.

În **Capitolul 1 *„Starea actuală a formării iniţiale a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev"*** se analizează evoluția paradigmei educației centrate pe elev, accentul fiind pus pe paradigma umanistă (A.Maslov, C.R. Rogers, S.Cohen și alții), paradigma constructivistă (L.Vâgotski, S.Bruner, W.Doise).

Bazele teoretice ale educației orientate spre personalitate au fost fundamentate în plan pedagogic și psihologic în lucrările lui J.Piaget, C.Rogers, A.Maslow, L.S. Vâgotski, A.N. Leontiev, V.Davâdov, L.Zankov. Conform acestora, persoana însăși, formându-se în procesul de activitate și de comunicare cu alte persoane, determină natura activității și a comunicării. S.L.Rubinștein a subliniat faptul că în profilul psihic al personalității pot fi evidențiate diverse zone sau trăsături, care caracterizează diferite laturi ale personalității; dar, cu toată diversitatea aceasta de trăsături și contradicții, trăsăturile de bază interacționează în timpul activităților concrete, se interpătrund, generând unitatea personalității.

Orice proces de învățare, indiferent de natura lui, se desfășoară în baza unui sistem de principii,

acestea reprezentând idei, norme și reguli, având rolul de a orienta și a regla activitatea instructiv-educativă, caracterul relației profesor-elev, și specificul activității profesorului și elevului.

În această ordine de idei, în capitolul dat se analizează diferite abordări ale principiilor educației centrate pe elev și se propune un set de principii relevante cercetării date.

În contextul acestor principii, se analizează premizele psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev.

Capitolul 1 se finalizează cu concluzii și demersuri teoretice, ca fundamente pentru continuarea cercetării.

În **Capitolul 2 *„Fundamente ale formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev”*** se identifică reperele conceptuale (de ordin social, culturologic, psihologic și general pedagogic), privind organizarea formării inițiale a cadrelor didactice și se fundamentează Modelul psihopedagogic respectiv din perspectiva *Educației centrate pe elev*.

Modelul dat conține condițiile generale ale sistemului, care determină direcțiile de bază în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev, precum și condițiile psihologice și pedagogice particulare, care determină conceperea strategiei de proiectare și de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

Astfel, modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectivă învățării centrate pe elev realizează funcția cognitivă și cea de formare, întrucât reprezintă nu doar un instrument de cunoaștere, dar și un prototip al noilor stări ale obiectului simulat (instrument de formare).

În **Capitolul 3 *„Demersul experimental de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev”*** se prezintă designul și programul experimentului pedagogic privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva *Educației centrate pe elev*.

Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării este dictat de complexitatea și pluriactivitatea modelului psihopedagogic pentru pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru realizarea învățării centrate pe elev în școală. La elaborarea acestui model s-a ținut cont de rolul și influența diferitelor condiții în pregătirea studenților pentru învățarea centrată pe elev.

Condiția de bază pentru organizarea procesului dat o constituie componenta metodologică, didactică, curriculară, ca reflectare și consecință a impactului factorilor sociali, culturali, psihologici și pedagogici.

În capitolul dat se descriu procesul experiementului pedagogic și rezultatele obținute, și se fac concluziile de rigoare.

Cercetarea se finalizează cu prezentarea **concluziilor generale** și **a recomandărilor** pentru factori de decizie, cadre didactice, studenți, precum și pentru cercetători științifici.

1. STAREA ACTUALĂ A FORMĂRII INIŢIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAŢIEI CENTRATE PE ELEV

1.1. Evoluţia paradigmelor educaţiei centrate pe elev

Analizând tendințele de dezvoltare a teoriei învățării în aspect axiologic, culturologic, hermeneutic, sinergic, remarcăm că la începutul secolului al XXI-a au survenit modificări importante, manifestate prin revenirea la sursele originale, la ideile umanismului și importanța caracteristicilor individual-tipologice ale persoanei. În prezent, asistăm la revigorarea pedagogiei umaniste, a valențelor culturale și educaționale, a tradițiilor naționale și a educației orientate spre personalitate.

Astfel, esența educației este prezentată în contextul unor concepte umanitare, cum ar fi valorile, cultura, autoorganizarea și autorealizarea, precum și în contextul practicii de creare a condițiilor reale pentru dezvoltarea copiilor și susținerea personalității lor. Procesul direcționat de influențare asupra personalității determină astăzi tendințe de dezvoltare din exterior, gestionarea concret orientată a procesului de dezvoltare personală, asigurarea corectă din punct de vedere pedagogic a ascensiunii elevului spre valorile culturale, adaptarea elevului la regimul de autodezvoltare și modul de autoorganizare. Pretutindeni observăm rolul evanescent al profesorului de organizator al procesului instructiv. Accentul este transferat pe personalitatea copilului, pe propriile lui eforturi, acordându-se mai multă încredere și libertate.

În pedagogie, la momentul de față, există un număr mare de concepții și idei cu privire la obiectivele, conținutul, modalitățile, metodele și formele de organizare a procesului de învățământ. Interpretarea acestor concepții, în opinia noastră, ar trebui să identifice scheme generale, comune de organizare a sistemului de învățământ sau o paradigmă (T.Kuhn [89]) a educației.

În pedagogia modernă majoritatea cercetătorilor au identificat și delimitat două metaparadigme educaționale: cognitivă și de personalitate.

În cadrul paradigmei cognitive sistemul educațional este interpretat prin analogie cu procesul de cunoaștere și, în consecință, întregul proces – de la stabilirea obiectivelor și selectarea conținutului până la forme concrete, metode și instrumente – este conceput și pus în aplicare ca un proces cvasi-experimental (științific). Reieșind din această interpretare, aspectul individual al învățării este redus, pe de o parte, la formarea motivației cognitive și a abilităților cognitive, iar, pe de alta, prin cunoașterea conținutului disciplinei, la acumularea unui bogat set de criterii estimative (de sens, de valori, emoționale) pentru a aprecia propriul comportament și comportamentul celor din jur.

Paradigma personalităţii presupune organizarea unui sistem educațional centrat în special pe personalitatea, originalitatea, unicitatea, irepetabilitatea, subiectivitatea elevului. În acest caz, în prim-plan apar sarcinile de organizare a activității conform anumitor legități (legități naturale și legități educaționale). La nivelul analizei conceptuale, această activitate va fi „conjunctiv-disjunctivă", sau descrierea dialectică a relației lor de interdependență.

Pe lângă aceastea, în științele educației sunt fundamentate și o serie întreagă de alte paradigme.

Paradigma umanistă pune accentul pe dezvoltarea personalității (A.Maslow, C.R. Rogers, S.Cohen și alții). Conform ideilor umaniste, educaţia este privită ca un proces prin care se urmăreşte dezvoltarea autoactivităţii personalităţii în funcţie de dorinţele, interesele şi sentimentele ei, având drept scop formarea unei personalităţi complet autonome [70].

Paradigma constructivistă în învățământ (L.Vâgotski, S.Bruner, W.Doise) reprezintă o teorie a cunoaşterii, privită ca un proces de reconstrucţie a realităţii care permite individului să se adapteze mediului (J.Piajet). Constructivismul se axează pe ideea construirii cunoaşterii prin resursele interne ale individului, din propria iniţiativă şi activism în procesul de învăţare. În acest caz, acţiunea exercitată din exterior nu este privită ca una predeterminată. Acentul se pune pe acţiunea care îşi are asigurarea în interiorul individului; concepţia constructivă, de fapt, stă la baza paradigmei învăţării centrate pe elev. Cel ce învaţă este iniţiatorul propriilor experienţe de învăţare, în continuă căutare de informaţii utile rezolvării de probleme, reconstituindu-şi încontinuu cunoştinţele [70, p.347-348].

Bazele teoretice ale abordării orientate spre personalitate, în care personalitatea este considerată subiectul activității, au fost fundamentate în pedagogie și psihologie în lucrările lui J.Piaget, C.R.Rogers, A.Maslow, L.S.Vâgotski, A.N.Leontiev, V.Davâdov, L.Zankov. Conform acestei abordări, persoana însăși, formându-se în procesul de activitate și de comunicare cu alte persoane, determină natura activității și a comunicării. S.L.Rubinștein a subliniat faptul că în profilul psihic al personalității pot fi evidențiate diverse zone sau trăsături, care caracterizează diferite laturi ale personalității; dar, cu toată diversitatea aceasta de diferențe și contradicții, trăsăturile de bază interacționează în timpul activităților concrete, se interpătrund, generând unitatea personalității [194, p.102].

Ives Bertrand a menționat că, în cazul unei abordări a personalității în sensul larg al cuvântului, toate procesele, proprietățile și stările mentale sunt considerate ca aparținând unei anumite persoane, că acestea sunt „derivate, depind de individ și de mediul social al omului și sunt determinate de legitățile acestuia" [223, p.310-357]. Abordarea personalității, în opinia lui S.Cohen, reprezintă

principiul condiționării personale a tuturor fenomenelor psihice ale omului, activitatea sa și particularitățile sale psihologice și individuale [223, p.310-357].

Abordarea educației orientate spre personalitate presupune că în centrul activității de învățare se află însuși elevul – motivația lui, scopurile lui, capacitățile lui psihologice unice – adică elevul ca personalitate. Reieșind din interesele elevului, nivelul lui de competențe, se modelează, se ghidează și se corectează întregul proces educațional cu scopul de a dezvolta personalitatea elevului. În consecință, putem afirma că finalitățile pentru educația proiectată din perspectiva centrării pe personalitate se formulează ținându-se cont de fiecare elev în parte și de grup în întregime.

Interpretările moderne ale educaţiei centrate pe elev încearcă să regândească bazele didactice necesare pentru a obține o pregătire calitativă a elevilor. Educația nu se bazează pe constrângere, ci pe implicarea activă a elevilor în procesul de cunoaștere. Această idee este reflectată, în variate abordări referitoare la problema dată, de către diferiți autori, cum ar fi M.Ștefan, S.Gibs, V.C.Blândul, S.Cristea, E.V.Bondarevskaia, V.V.Davâdov, L.V.Zankov, G.K.Selevko, I.E.Unt ș.a.

Acești autori menționează că toate resursele curriculare ale procesului instructiv-educativ, (conținutul materialului didactic, formele, metodele, procedeele, mijloacele de instruire) se selectează în funcție de personalitatea elevului, de necesitățile, motivația, capacitățile, abilitățile, intelectul și alte particularități individuale și psihologice ale lui.

De asemenea, ei consideră că abordarea educației centrate pe elev presupune luarea în considerare în procesul de învățare a particularităților naționale, de sex și vârstă, a caracteristicilor individual-tipologice și a statutului social al elevului. Aceast lucru poate fi realizat prin conținutul și forma sarcinilor educaționale, prin natura comunicării cu elevul, încurajând activitatea personală și intelectuală a elevului, sprijinind și direcționând activitățile de învățare, fără a accentua nejustificat erorile sau acțiunile eșuate. Astfel, se ține seama nu numai de caracteristicile individuale și psihologice ale elevilui, dar și de necesitatea de formare și dezvoltare în continuare a psihicului elevilului, a proceselor de percepție și de autogestiune, a trăsăturilor de personalitate, a caracteristicilor activității lui. Abordarea educației centrate pe elev are la bază ideile psihologiei umaniste, promovate de C.Rogers [242] și Maslow A.H. [99], C.Rogers fiind considerat fondatorul concepției și abordării centrate pe copil – student centred approach [241].

Cu toate că există o multitudine de abordări a procesului de instruire, în opinia mai multor cercetători, ele pot fi clasificate în două categorii: instruirea tradițională și instuirea centrată pe elev. În abordarea tradițională domină stilul autoritar de învățare, copilul este privit mai mult ca obiect al

actului de învățare. În abordarea umanistă, centrată pe elev, copilul este privit mai mult ca subiect al actului de învățare, curiozitatea lui este încurajată, profesorul este prietenos, grijuliu, insuflă sentimente de respect și dragoste, iar procesul de învățare este o plăcere. Diferențele dintre abordările tradițională și centrată pe elev a procesului de instruire sunt deduse din analiza acestora și prezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Caracteristicile abordărilor privind procesul de instruire

Abordare	
Tradițională, orientată pe însușirea cunoștințelor	**Centrată pe elev**
Profesorul determină finalitățile lecției	Profesorul și elevul determină finalitățile lecției împreună
Accentul se pune pe activitatea colectivă și frontală a elevilor	Accentul se pune pe activitatea independentă a elevului, pe efectul descoperirii
Activitatea cu diferite grupuri academice de elevi	Activitatea cu fiecare elev în parte, identificarea aptitudinilor și preferințelor elevului
Materialul didactic utilizat include un anumit volum de cunoștințe orientat la elevul mediu	Materialul didactic utilizat corespunde performanțelor și capacităților fiecărui elev în parte
Este determinat același volum de cunoștințe pentru toți elevii, în funcţie de care se selectează materialul didactic	Este determinat un volum de competențe pentru fiecare elev, în raport cu abilitățile sale cognitive
Activitățile de învățare sunt organizate după principiul de la simplu la compus și sunt clasificate după gradul de dificultate	Gradul de complexitate al materialului didactic este selectat de elev și modificat de profesor
Este stimulată activitatea clasei (a grupului)	Este stimulată activitatea fiecărui elev în funcție de posibilitățile și preferințele individuale
Profesorul planifică activitatea individuală sau în grup a elevilor	Profesorul oferă elevului posibilitatea de a alege activitatea în grup sau individuală
Profesorul propune tuturor elevilor aceleași teme de studiere	Temele sunt coordonate în funcție de caracteristicile cognitive ale elevului

Informația nouă este prezentată numai de profesor	Cunoștințele sunt achiziționate în cadrul activității comune a elevului și profesorului
Evaluarea elevului se face numai de către profesor	Mai întâi elevul își apreciază răspunsul, apoi profesorul apreciază răspunsul elevului
Sunt folosite numai metode cantitative de evaluare a cunoștințelor (puncte, %)	Sunt folosite metode cantitative și calitative de apreciere a procesului și a rezultatelor învățării
Profesorul nu este interesat de strategiile de învățare ale eleviilor, ci doar de rezultatele finale sau intermediare ale procesului de studiu	Profesorul îi ajută pe elevi să conştientizeze și să selecteze strategiile de învățare, organizează discuții și un „schimb" de modalități de a învăța
Profesorul planifică procesul de învățare în conformitate cu stilul său propriu de învățare la care trebuie să se conformeze și elevii	Profesorul coordonează propriul stil de învățare cu preferințele și stilul de învățare ale elevilor

În lucrările cercetătorilor din Republica Moldova Vl.Gutu, O.Dandara, V.Goraș-Postică, T.Callo, M.Șevciuc, V.Chicu, A.Solcan este înaintat conceptul de învățare integrată centrată pe elev. În conformitate cu acest concept, învățarea are ca scop dezvoltarea personalității copilului, care de la bun început reprezintă subiectul procesului educațional [72; 28]. Abordarea centrată pe elev presupune redimensionarea de către conceptorii de curricula și cadrele didactice a interpretărilor tradiționale a procesului de învățare ca o cale de transmitere a informației și de formare a unor abilități, adică doar o formă de însușire a materialului de studii, spre formarea necesităților educaționale și cognitive ale elevului, competențelor, capacității de autodirijarea și autocontrol.

Abordarea educației din perspectiva centrării pe cel ce învață presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev și, în același timp, necesitatea ca elevii să îşi asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învăţării, să îşi aleagă în mod activ scopurile şi să-şi administreze învăţarea [90 p.8-10].

Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev a produs o serie de schimbări esențiale privind natura și obiectul procesului de învățământ, dar ea implică și modificarea schemei generale a interacțiunii dintre profesor și elev. În locul schemei obișnuite de interacțiune: profesor (subiect)-elev (obiect), se construiește una de tip nou: profesor (subiect)-elev (subiect). Cu alte cuvinte, se construiește o relație de cooperare în sistemul de învățământ între cadru didactic și elev la nivel de subiect-subiect, pe bază de parteneriat și egalitate. Funcția de informare și control a profesorului este

substituită de cea de coordonare. Acest fapt a fost subliniat de însuși L.S. Vâgotski, care susținea că profesorul este doar organizator al mediului educațional; el administrează și supraveghează interacțiunea acestui mediu cu fiecare elev în parte [158].

După cum menționează cercetătorii și pedagogii-practicieni, anume modul de a-l trata pe elev ca obiect al procesului de instruire l-a îndepărtat pe acesta, în cele din urmă, de școală, transformându-l dintr-un subiect al învățării în instrument al actului de învățare. Ca rezultat, asemenea activități instructiv-educative nu mai prezintă nici un interes pentru elev, deoarece cunoștințele achiziționate de el sunt în dezacord cu realitățile vieții. În aceeași măsură, s-a pomenit înstrăinat de procesul de învățământ și profesorul. El a pierdut componenta umană – elevul – punctul de referință al activității sale profesionale. În consecință, atât profesorul, cât și elevul au devenit simple „piese", de diferite mărimi, ale aceleeași paradigme de învățare.

Odată cu elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale învățământului formativ, în teoria și practica educațională a fost introdusă noțiunea de „dezvoltare". Acest fapt a readus în centrul atenției personalitatea elevului și a constituit un pas important în procesul de umanizare a educației. Cercetătorii, aria de preocupare a cărora o constituie educaţia centrată pe elev, au înaintat o serie de noi abordări, destul de progresiste, menite să soluționeze problema dată, și anume: determinarea aspectelor procesului instructiv care trebuie dezvoltate și modul în care acestea trebuie dezvoltate pentru a trece la învățarea orientată spre personalitatea elevului. Una dintre ideile fundamentale se bazează pe subiectiv(itate), ca o caracteristică a personalității integre, și pe interpretarea procesului de dezvoltare a personalității ca o simbioză dintre dezvoltarea caracteristicilor subiective și individuale ale copilului.

Cercetătorii contemporani definesc noțiunea de „subiect" ca persoană capabilă să acționeze la nivel individual. Aceasta se explică prin faptul că doar datorită orientărilor sale personale, în activitatea de fiecare zi, omul se poate afirma ca subiect, adică stăpân activ și deplin al vieții sale, responsabil de soarta sa, acționând în conformitate cu valorile și ideile personale. Pe de altă parte, psihologii argumentează prezența unor structuri de personalitate ale conștiinței, prin care ei înțeleg neoplasmele spirituale și personale specifice ale copilului, unde se fixează experiența subiectivă individuală, în urma alegerii libere pe care o face individul. Demersul dat are drept fundament afirmația filosofică că esența ființei umane constă în descoperirea de noi sensuri și semnificaţii.

Centrarea pe copil este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca "subiect colectiv", dar, în primul

rând, ca individualitate care posedă experiența sa subiectivă și irepetabilă. A include experiența subiectului în procesul cunoașterii înseamnă a organiza propria activitate în baza nevoilor, intereselor, obiectivelor personale [93].

Învățarea adevărată este întotdeauna un proces generator de sensuri. Intelegerea acestui fapt aduce în prim-plan o nouă modalitate de învățare, care asigură dezvoltarea omului, capabil la un nivel personal – prin reflecție, înțelegere, creativitate, alegere rațională – să dobândească cunoștințe, abilități și competențe pentru a rezolva probleme vitale cotidiene. Știința pedagogică modernă tratează procesul instructiv ca un proces special organizat și instrumentat din punct de vedere al tehnologiilor didactice, esența căruia este de a crea condiții favorabile pentru ca fiecare individ să-și formeze competențele necesare pentru dezvoltare și perfecționare continuă [155; 196].

Cercetătorii în domeniu consideră că conceptul de educație centrat pe elev este una din cele mai consistente platformele pe care se pot edifica diverse teorii ale învățării și educației din perspectiva procesului pedagogic ca generator de sensuri.

A.N. Leontiev a subliniat că procesul de formare a personalității presupune dezvoltarea la individ a unui sistem de semnificaţii personale. Adică tot ce nu este înnăscut, este învățat. Reieșind din cele menționate mai sus, constatăm că unul din obiectivele principale ale educaţiei centrate pe elev este dezvoltarea structurilor personale ale conștiinței (conștientizarea valorilor, semnificaţiilor, capacităților) care, la rândul lor, vor servi drept bază atât pentru dezvoltarea caracteristicilor subiective și a atitudinilor (independența, spiritul activ, responsabilitatea), cât și a personalității umane în ansamblu [180].

O particularitate a abordării centrate pe elev în interpretarea procesului de învățământ este că în centrul lui nu se promovează un profesor care „proiectează”, „organizează”, „dirijează”, „supraveghează”, „evaluează”, ci elevul însuși care se schimbă, se dezvoltă, învață, se ridică la un nou nivel de dezvoltare liberă și creativă. Astfel, putem conchide că procesul educațional nu este altceva decât un proces de transformări pozitive ale personalității.

Totuși, principalul subiect al procesului instructiv rămâne a fi cadrul didactic, ca organizator al actului de învățare. El este responsabil de crearea condițiilor pentru o bună desfășurarea a procesului de învățare.

Sistemul de învățare reprezintă mediul extern al activităților educative pentru copii, create prin eforturile profesorilor și a celorlalți participanți la procesul educațional. Procesul de învățare implică acele schimbări pozitive pe care individul le percepe în timp.

Unul dintre obiectivele educaţiei centrate pe elev este formarea deprinderilor de a lucra cu mijloacele și resursele proprii, care contribuie la dezvoltarea personală, deoarece numai activitatea conștientă și determinată a omului asupra formării și perfecționării caracteristicilor pozitive și eliminarea celor negative poate duce la rezultatul dorit. Principala condiție pentru autodezvoltare este cunoașterea propriului eu, autoaprecierea obiectivă, stima și conștiința de sine, înțelegerea clară a scopurilor, idealurilor și semnificațiilor personale. De asemenea, o condiție importantă pentru autodezvoltarea și autodeterminarea cu succes a individului din perspectiva abordării centrate pe elev este cunoașterea și utilizarea atât de profesor, cât și de elev a instrumentelor, metodelor și mecanismelor de autodezvoltare: informații despre sine (autocunoaștere), informații despre lumea înconjurătoare (cunoașterea realității obiective), reflecția (autoanaliza), stabilirea obiectivelor, planificarea. Dezvoltarea personală va fi eficientă în cazul în care mijloacele utilizate de către elev îl vor ajuta să-și rezolve problemele personale și să găsească soluții pentru situațiile dificile, îi vor asigura o creștere personală, modificări de personalitate și satisfacție în legătură cu aceste schimbări, vor contribui la dezvoltarea activității subiective, la realizarea scopurilor și a obiectivelor scontate [187; 161; 200]. Aceata ne permite să conchidem că educaţia centrată pe elev are, în primul rând, scopul de a organiza un mediu favorabil pentru dezvoltarea și autorealizarea elevului. Aceeași idee au accentuat-o în lucrările sale Vl.Gutu, V.Chicu și alții, care susțin că elevul este, în mod obligatoriu, un partener egal în condițiile unor relații de colaborare și cooperare. Libertatea personalității constituie și obiectivul, și rezultatul unei abordării umaniste, iar responsabilitatea se manifestă prin nivelul de dezvoltare al subiectivității individului [77].

Este foarte important să lansăm cu succes mecanismul de autodezvoltare al elevului. Putem realiza acest lucru dacă îl ajutăm pe elev să se înțeleagă pe sine, să se descurce el însuși, să analizeze și să descopere cauzele ratărilor, eșecurilor personale, să selecteze modalitățile cele mai eficiente pentru rezolvarea posibilelor probleme și să-și planifice singur, pe etape, treptat, activitățile necesare pentru a-și realiza obiectivele propuse. Astfel, am ajuns la modelul personalității cu un comportament conștient, care influențează direct alegerile făcute de ea și își asumă pe deplin consecințele acestor alegeri.

Învățarea centrată pe elev modifică substanțial personalitatea elevului, iar acest lucru se exprimă prin faptul că elevul:

- învață să facă alegeri;
- capătă experiență de a se trata pe sine ca pe o persoană în curs de dezvoltare;

- simte necesitatea de a interacționa cu profesorul și alți elevi.

A.V. Hutorskoi menționează că obiectivele educației centrate pe elev presupun:

- Asigurarea condițiilor interne (cerințe, necesități, posibilități) pentru dezvoltarea de sine și autodeterminare. Acest lucru se realizează prin intermediul unor mecanisme de autocunoaștere, de reflecție, de stabilire a obiectivelor și de protecție psihologică.
- Crearea condițiilor externe favorabile pentru dezvoltarea mentală a copilului.
- Organizarea mediului microsocial (relații umane, activitate creativă, climat psihologic) [208].

În opinia cercetătorilor în domeniu și a cadrelor didactice, principalele cerințe în organizarea procesului instructiv-educativ din perspectiva abordării centrate pe personalitate includ:

1. Perceperea elevului ca subiect al cunoașterii.
2. Recunoașterea priorității personalității, în calitate de purtător activ al experienței sale subiective.
3. Dezvoltarea elevului ca personalitate care nu se limitează doar la acumularea unor cunoștințe de reglementare, dar care, de asemenea, își îmbogățește și își modifică permanent experiența proprie, subiectivă ca o sursă importantă de autodezvoltare.
4. Examinarea și înregistrarea experienței subiective a elevului: eu-conceptul de identitate și particularitățile de caracter, structurile valorice, scopurile și motivația personală.

V.A. Petrovski a dezvoltat conceptul activității non-adaptive (suprasituațional), precum și conceptul de personalizare, care alcătuiesc întreaga teorie a subiectivității individuale. Subiectivismul omului se manifestă în activitatea sa, o activitate specifică, prin care omul se reproduce pe sine, existența sa în lume. În rolul de subiect, omul poate exista în următoarele forme: ca subiect individual, în contextul activității, ca subiect al activității de comunicare, ca subiect al activității de conștientizare a sinelui. Posibilitățile individuale ale omului ca subiect al activității sunt determinate de următoarele criterii: libertatea, integritatea, perseverența, evoluarea [187, c.24].

În conformitate cu teoria lui L.S. Vâgotski privind zona proximei dezvoltări, procesul instructiv-educativ trebuie să fie orientat și să se bazeze pe procesele care sunt încă în fază incipientă. Astfel de procese la elevi sunt autocontrolul, stima de sine, autocunoașterea, autoactualizarea. Psihologii subliniază faptul că abordarea centrată pe elev, bazată pe recunoașterea dreptului acestuia de a alege direcția de autodezvoltare, presupune acordarea unui sprijin pedagogic pentru a conștientiza perioada de vârstă pe care o parcurge, drept un scop în sine și social important pentru autodezvoltare și autorealizare [159].

Vl.Guțu consideră că punerea în aplicare a conceptului de educaţie centrată pe elev necesită noi orientări în psihologie și pedagogie: de la procesul de învățare construit după un model clasic, tradițional (adică strict reglementat) la un învățământ centrat pe activitatea individuală a elevului, supravegherea acestei activități și acordarea suportului pedagogic necesar. Sistemul educațional trebuie nu doar să stabilească direcțiile și prioritățile de dezvoltare a elevului, dar și să creeze toate condițiile necesare pentru aceasta [70].

În acest sens, problema asistenței psihologice și pedagogice a elevului în procesul de învățare este o problemă de perspectivă. Suportul psihologic acordat copilului trebuie să se axeze pe capacitatea adultului de a evalua și de a include mecanismele naturale, interioare de dezvoltare a elevului, pentru a dezvolta interesul și motivația lui de a învăța. Astfel, esența teorică și practică a educaţiei centrate pe elev rezidă în asigurarea dezvoltării libere a fiecărui individ.

Abordarea centrată pe elev, în viziunea lui R.W. Gibbs [232, pp.145-158], presupune:

- În primul rând, asigurarea securității pentru manifestarea personalității elevului în toate situațiile educaționale, crearea condițiillor pentru autoactualizarea și creșterea personală a fiecărui individ.
- În al doilea rând, formarea elevului activ, disponibil pentru activitățile de învățare, gata de a se implica în soluționarea în comun a problemelor, pe baza de relații egale, de parteneriat, de încredere, relații la nivel de subiect-subiect cu profesorul.
- În al treilea rând, coordonarea stimulenților externi și motivația internă (motivație internă și externă, în care externă este motivația de a obține succese, anumite realizări, iar internă – motivația cognitivă).
- În al patrulea rând, acceptarea de către elev a sarcinilor de învățare și satisfacția de realizare a lor. Aceasta servește drept bază pentru dezvoltarea sentimentului de competență și demnitate, stima de sine și încrederea în sine ca premise pentru autoactualizarea individuală.

Astfel, educaţia centrată pe elev reprezintă o abordare conform căreia procesul instructiv-educativ este construit în funcţie de experiența anterioară a elevului, caracteristicile sale personale în interacțiunea subiect-subiect. Educația este „refractată” prin personalitatea elevului, prin motivațiile sale, valori, obiective, interese și perspective. În consecință, putem afirma că toate instituțiile de învățământ, care prin conținut și prin formele de organizare se centrează, în mod prioritar, pe elev, pe personalitatea lui, realizează un obiectiv unic – dezvoltarea omului.

P.J. Black [217] și E.V. Bondarevskaia [155; 156] consideră că există motive obiective și

consistente care permit includerea educaţiei centrate pe elev în categoria celor mai avansate abordări pedagogice, dar și tehnologii performante:

- Lucrează cu un material complicat și sensibil – omul. Omul are un potențial uman incomensurabil, deoarece este un organism dotat cu rațiune, sensibilitate, viața căruia este condiționată de legitățile dezvoltării naturii, culturii și sociumului. Anume din aceste considerente omul a și devenit ținta educaţiei centrate pe elev.
- Educația centrată pe elev este o tehnologie umanitară de tip deschis. Aceasta este proiectată pentru a modela conștiința individului și procesele sale de dezvoltare individuală și personală. Scopul ei este dezvoltarea structurilor de personalitate (valori, sensuri, relații, capacitatea de a alege, reflecția, autocontrolul).
- Educație centrată pe elev are ca scop formarea individualității. Acest proces este de natură internă și nu întotdeauna poate fi supus observării și analizei pedagogice. Profesorul interacționează cu o personalitate în dezvoltare, care nu știe prea multe despre ea însăși, care e în căutare, care vrea să-și descopere propriul „Eu”. Principala misiune a profesorului este de a-l învăța pe copil să se înțeleagă pe sine însuși, să-și descopere capacitățile, punctele forte și punctele slabe, să-l ajute pe elev să-și rezolve problemele apărute, utilizând la maxim potențialul său personal.
- Învățământul centrat pe elev este un proces de autoorganizare, în care eforturile proprii ale individului au o însemnătate primordială. Asigurarea tehnologică a acestui proces presupune și un profesor pregătit, competent, care pricepe cum „se crește” personalitatea copilului, cum ”se maturizează” caracteristicile native și sociale fundamentale ale acestuia, cum are loc ”umplerea” conștiinței cu un conținut cultural divers și idei valoroase.
- Educația centrată pe elev este un proces care se încorporează în viața copilului, și nu se suprapune peste ea. Tehnologiile acestui proces se bazează pe experiența subiectivă a copilului în procesul de dezvoltare și încadrarea sa în activitățile creative ale vieții umane. P.J. Black [217] și E.V. Bondarevskaia [155; 156] susțin că rolul profesorului în educaţia centrată pe elev este de a valorifica experiența subiectivă a copilului și dorințele lui interioare cu scopul de a-l ajuta să-și găsească calea sa individuală de dezvoltare.

Arsenalul tehnologic al procesului instructiv-educativ centrat pe elev este constituit dintr-un şir de metode și tehnici care corespund anumitor cerințe, cum ar fi: dialogul; caracterul activ-creativ; orientarea spre susținerea dezvoltării individuale a copilului; asigurarea elevului cu spațiul și libertatea

necesară pentru a lua decizii independente, creativitatea, alegerea conținutului și a metodelor de predare și de comportament.

Astfel, educația centrată pe elev, în funcție de tehnologia pedagogică științifică, explorează ideile fundamentale filosofice, psihologice, pedagogice despre om și procesele de dezvoltare a individului.

Această tehnologie are următoarele caracteristici distinctive:

- se centrează pe individ (copil) ca valoare și scop principal al educației (abordarea axiologică);
- menține și dezvoltă particularitățile subiective și individualitatea copilului (abordarea personală);
- cultivă elevului sensuri și semnificații personale cu privire la viață și procesul de cunoaștere, îl introduce în lumea culturii (abordarea culturală);
- provoacă potențialul creativ al individului (abordarea acțională);
- încurajează elevul să ia decizii independente pentru a-și rezolva problemele personale de viață inerente unei societăți aflate într-o continuă transformare (abordare sinergetică) [212; 73; 77].

Implementarea integrală a tuturor acestor abordări, adică consolidarea simultană a potențialului axiologic, personal, cultural, acțional și sinergetic, constituie o condiție fundamentală necesară pentru dezvoltarea continuă a sistemului de învățământ.

Direcțiile strategice de dezvoltare și de cercetare a educației centrate pe elev sunt diverse și variate.

În acest sens, prezintă interes următoarele două direcții:

- Pedagogia existențială (O.F. Bolnov și discipolii săi G.F. Kneller, K.Gould, M.Greene ș.a.);
- Pedagogia contextuală.

Esența acestor pedagogii constă în crearea unor situații de comunicare specifice, prin intermediul cărora elevul acumulează o experiență inedită de viață.

Pornind de la aceste idei, adepții lui O.F. Bolnov consideră că ei ar trebui să accepte drept fundament principal postulatul că comportamentul uman nu poate fi subordonat nici unui principiu. Unicitatea și originalitatea situațiilor reale din viața cotidiană a omului servesc drept bază pentru organizarea procesului instructiv-educativ. În legătură cu aceasta, G.F. Kneller scria: „Adevărul reprezintă ceea ce este unic pentru individ” [235, p.124]. El este susținut de M.Greene: „Scopul întregului proces de învățământ este de a-l învăța pe om să-și perfecționeze propria personalitate” [78]. Totuși, există și unele contradicții între reprezentanții acestei direcții pedagogice și cerințele

generale privind formarea elevilor conform standardelor de învățare. Încercând să depășească contradicțiile dintre orientarea pe personalitate și „caracterul de masă" al educației, reprezentanții acestei direcții pun accentul pe necesitatea de a crea și de a aplica propriile tehnologii pedagogice instructiv-educative, menționând că rolul profesorului este de a fi un partener egal în dialogul cu elevul, și nicidecum nu trebuie să-l domine pe elev sau să-i ofere răspusuri de-a gata, drept adevăruri unice la întrebările puse, deoarece aceasta contravine categoric principiului libertății. Procesul de educație trebuie să reflecte în primul rând esența libertății, atunci când elevul însuși își controlează atât cunoștințele, cât și normele sale de conduită.

Ideile expuse mai sus se intersectează cu teoria despre formarea personalității condiționată de factorii genetici. Nu este deloc o coincidență faptul că unul din reprezentanții școlii conduse de O.F. Bolnov afirma: „Nu poți să pui întrebări despre natura omului, fără a te interesa cum poate el însuși să se schimbe pe sine, dar nu poți pune la îndoială cum anume se va perfecționa omul, fără să ne întrebăm care sursă alimentează forțele și capacitățile sale, cultura lui" [201].

O abordare similară cu privire la aprecierea modului de dezvoltare a personalității elevului o depistăm și în lucrările care își propun să cerceteze mediul și condițiile optime necesare pentru formarea personalității elevului.

Profesorul acționează doar ca „facilitator" al activității de învățare, adică este acea persoană care contribuie la actualizarea caracteristicilor unice ale individului. În contextul evoluției rapide a tehnologiilor informaționale, un accent tot mai mare se pune pe utilizarea acestora în procesul de instruire. Se promovează ideea că nu putem asigura centrarea pe elev în prcesul de instruire fără aplicarea tehologiilor informaționale. Contestăm, însă, această abordare, menționând că, deși acestea sunt importante, în special în contextul promovării educației incluzive și încadrării în clase a copiilor cu dizabilități care au nevoie de tehnologii asistive, până la urmă, ceea ce contează cel mai mult sunt relațiile dintre cadrul didactic și elev.

Într-una dintre lucrările sale, C.Rogers menționa: „nu poți să-l înveți pe copil să învețe prin intermediul unor programe bine alcătuite, nici cu ajutorul mijloacelor audiovizuale sau de instruire progamată, nici prin cărți și prelegeri ale profesorului, deși toate acestea pot fi folosite uneori ca o sursă importantă de învățare, ci prin intermediul relațiilor dintre elev și profesor, pe parcursul cărora se dezvoltă calitățile necesare" [243].

Aceste idei ale lui C.Rogers au servit drept bază pentru teoria "învățării nedirecționate", implementarea căreia în practică a condus la crearea „claselor de tip deschis", în care fiecare elev

învață și înregistrează progrese de unul singur, în funcție de abilitățile sale, iar profesorul acționează în calitate de consultant și organizator al acestei autodezvoltări [243].

Constatăm că aceleași idei ale lui C.Rogers au servit drept reper pentru dezvoltarea unei alte tendințe în pedagogie, care convențional a fost numită „terapie prin joc". Transpusă în activitățile instructiv-educative din școală, „terapia prin joc" se axează, pe de o parte, pe capacitatea copilului de a se dezvolta și, pe de altă parte, pe capacitatea copilului de a-și gestiona constructiv propriile activități.

Pedagogia antropologică, reprezentată prin lucrările lui J.Derbolav, W. Flitner, M.Langfeld și alții, o putem de-asemenea raporta la abordarea antropologică (centrată pe elev).

Pedagogia antropologică, fundamentată pe principiile antropologiei filosofice (N.A. Berdiaev, M.Buber, V.Dilthey, I.Kant, M.Sheller ș.a.), precum și alte școli ale antropocentrismului, s-au concentrat pe proiectarea condițiilor de învățare a elevilor și pe cerințele față de profesor privind organizarea adecvată a activităților de instruire, utilizează versiuni analogice pentru a stimula creativitatea în domeniul științei, apelând la o gamă largă de tehnici, începând cu „asaltul de idei" (brainstorming), „asociațiile de idei" (sinectica) și terminând cu diverse tehnici euristice.

Abordările antropologice cu privire la organizarea procesului instructiv-educativ ale cercetătorilor de peste hotare, se axează pe ideea de păstrare a unicității și originalității personalității elevului și, respectiv, pe organizarea unui mediu propice pentru stimularea și dezvoltarea acestei personalități. Cunoștințele, pentru susținătorii învățământului „umanist" (un termen vehiculat destul de des în literatura străină), au o importanță deosebită doar în măsura în care acestea contribuie la dezvoltarea lumii interioare a copilului, a sentimentelor și emoțiilor lui, îl ajută să se înțeleagă pe sine însuși. În această ordine de idei, J.Patterson scria: „Învățământul trebuie să se debaraseze deja de ideea obsesivă de a învăța fapte și de a transmite informații și să se concentreze pe importanța dezvoltării cunoștințelor personale" [239, p.21].

Cu toate acestea, axarea pe unicitatea personalității elevului vine permanent în contradicție cu educația în masă și necesitatea de a-l înarma pe elev cu anumite cunoștințe. Acest fapt a trezit critici drastice la adresa pedagogilor „umaniști", aceștia din urmă fiind acuzați de faptul că lecțiile lor sunt ineficiente, concepute doar din perspectiva teoriei lor, că desfășoară o activitate în masă, și că profesorii, care predau alte cursuri, nu își asumă nici o responsabilitate pentru educarea de sentimente și emoții elevilor, considerând că toate acestea elevii le vor învață pe parcursul studierii unor programe speciale. In acest context, cercetatorii occidentali încearcă să inventeze tot felul de forme de învățare

pentru a elimina această contradicție: de la ”clasele de tip deschis” până la ”școala fără ziduri” sau să perfecționeze activitatea profesorului, orientând-o spre formarea, mai întâi de toate, a unui profesor prieten și mentor al elevului.

O altă abordare ține de drepturile omului. Principiul centrării pe copil este unul din principiile de bază în concepția școlii prietenoase copilului, care își are rădăcinile în convenţia cu privire la drepturile copilului şi se bazează pe principiile generale ale acesteia. Principiul centrării pe copil presupune că școala promovează copilul, scoațând la iveală ceea ce e bun în copil, ajutându-l să aspire la ceva măreț și să aibă încrederea că dacă va lucra sârguincios, își va putea realiza visele. Aceasta ține atât de proces, cât şi de rezultat. Daca la lecţii ne jucam şi ne simţim foarte bine, dar în rezultat copiii nu pot citi sau efectua operaţii simple de adunare şi scădere, atunci nu putem vorbi despre centrare pe copil. Pe de altă parte, dacă finalităţile de învăţare sunt bune, dar procesul e prea rigid, nu permite participare şi e bazat pe reproducerea informaţiei, de asemenea nu putem pretinde că ne centrăm pe copil [92, p.322].

Capacitatea de a învăța este înnăscută, copii sunt curioși și dornici de a învăța, dar această capacitate este uneori subminată, iar alteori chiar distrusă. Școala prietenoasă copilului încurajează și sprijină capacitatea de creștere a copilului ca persoană care învață, prin oferirea unei culturi, comportamente de predare și conținuturi curriculare centrare pe învățare și pe cel care învață [92, p.323].

În aceeași abordare, menționăm stipulările Declarației de la Salamanca: ”... diferențele umane sunt un lucru firesc și învățarea mai degrabă trebuie adaptată în mod corespunzator la nevoile copilului, decât să adaptăm copilul la un tempou pre-stabilit al procesului de învățământ. Pedagogia centrată pe copil este benefică pentru toți elevii și, în consecință, pentru toată scietatea. Exprienţa demonstrează că aceasta reduce substanțial nivelul de abandon și repetență..., totodată asigurând niveluri medii mai înalte de rezultate școlare. Pedagogia centrată pe copil poate ajuta să evităm utilizarea proastă a resurselor și zdruncinarea speranțelor – o consecință a instrucțiunilor de calitate proastă și a unei mentalități asupra educației prin care ”avem o singură mărime pentru toți”. Mai mult ca atât, școala centrată pe copil este o bază de instruire pentru o societate orientată spre oameni care respectă atât diferențele, cât și demnitatea ființelor umane [248, p.7].

Analiza diferitor abordări, dar şi cercetările din ultimul timp ne-au permis să formulăm unele concluzii şi caracteristici ale educației centrate pe elev:

1. Educaţia centrată pe elev este acea formă și modalitate de învățare care scoate în prim-plan

identitatea copilului, valoarea sa intrinsecă, subiectivitatea procesului de învățare. Educația, în acest sens, este orientată spre formarea unui astfel de individ, care, în consecință, va însuma un set de funcții sociale specifice și nu va fi doar un „imitator" al anumitor modele de comportament impuse școlii de societate.

2. Educaţia centrată pe elev nu este o simplă contabilizare a caracteristicilor subiectului supus procesului de învățare, dar mai degrabă o metodologie de valorificare a funcțiilor fizice și psihice ale personalității, și apelare la experiența sa subiectivă.
3. Esența educaţiei centrate pe elev sub aspect tehnologic este revelată prin crearea condițiilor de activare a funcțiilor personalității în baza experienței personale a subiectului participant la procesul de învățare. Aceasta scoate în evidență unicitatea experienței acumulate de personalitate și natura ei activă.

O experiență personală substanțială poate fi acumulată doar în baza unor diverse sarcini de învățare, condițiile cărora prevăd puncte de vedere contradictorii, discrepanțe în ierarhia de semnificații, ambiguitatea textelor educaționale, schimbări de situații și altele.

Pot fi create diverse condiții pentru însușirea elementelor de cultură (cunoștințe, modalități de activitate, valori ș.a.), dar numai o singură modalitate corespunde sarcinii de dezvoltare a personalității – „cultivarea" culturii în interiorul individului.

Aceasta, însă, nu înseamnă nicidecum că procesul de învățare trebuie ajustat la nivelul de dezvoltare al subiectului implicat în acest proces, ci dimpotrivă, presupune doar activități educaționale racordate la "natura" elevului și relevante personalității sale.

4. În calitate de criterii pentru organizarea și monitorizarea eficientă a educației centrate pe elev pot servi parametrii de dezvoltare ai personalității.

Așadar, analizând tendințele în dezvoltarea teoriei și practicii educației centrate pe elev, noi am dedus și am formult următoarele prevederi, ca un cadru teoretic de referință pentru conceptualizarea unui model psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev:

1. Actualmente, educația centrată pe cel ce învață reprezintă o paradigmă și o categorie a științelor educației, care se axează pe un ansamblu de concepte, principii și legități, și care determină cadrul curricular, metodologic și tehnologic al procesului educațional.
2. Abordarea paradigmatică a educației centrate pe elev nu vine în contradicție cu filosofia postmodernismului, ba dimpotrivă, completează diversitatea paradigmelor educaționale și

intră cu aceastea în reacții de reciprocitate, asigurând, în așa fel, noi oportunități de dezvoltare a învățământului ca sistem și ca proces.

3. Realizarea educației centrate pe elev presupune formarea unor cadre didactice capabile să promoveze eficient acest concept, ceea ce determină nevoia de a fundamenta și implementa un model psihopedagogic în acest sens – scopul dominant al cercetării date.
4. Conceptualizarea acestui model presupune nu numai analiza diferitor abordări și teorii generale cu referire la problema educației centrate pe elev, dar și analiza diferitor principii, inclusiv a celor specifice educației axate pe personalitate.

1.2. Tipologia principiilor educaţiei centrate pe elev

Orice proces de învățare, indiferent de natura lui, se desfășoară în baza unui sistem de principii, acestea reprezentând legități, norme și reguli, care au rolul de a orienta și a regla activitatea educațională, caracterul relației profesor-elev și specificul activității profesorului și elevului.

Trebuie de menționat că pe parcursul istoric, diferite abordări ale principiilor generale educaționale întotdeauna includeau, într-o măsură mai mare sau mai mică, unele caracteristici ale educației centrate pe elev. Mai mult ca atât, multe principii specifice acestei paradigme au fost deduse direct din sistemul principiilor generale. Totodată, trebuie de ținut cont de faptul, că evoluția principiilor generale și specifice educației centrate pe elev se raportează la evoluția paradigmelor și sistemelor educaționale.

Analiza experienței istorice cu privire la apariția, formarea și dezvoltarea sistemului educațional (școala-învățământ a lui J.Herbart, școala-laborator a lui J.Dewey, școala educației libere a lui M.Montessori, școala Walfdorf a lui R.Steiner, școala bucuriei a lui V.A. Suhomlinski, școala de dezvoltare intelectuală a lui L.V. Zankov și V.V. Davâdov) demonstrează că fiecare dintre ele avea la bază idei filozofice fundamentale, cercetate și confirmate de-a lungul timpului [94, p.51]. Filosoful V.V. Rozanov, în eseul său ”Amurgul iluminării” [193], a evidenţiat trei principii principale ale învățământului:

1. Principiul individualizării. Acest principiu pretinde ca atât ”cel care se formează (elevul), cât și cel care formează (profesorul) să-și păstreze, pe cât posibil, individualitatea, ca cea mai prețioasă caracteristică a omului și a activității sale creative... Acolo unde această caracteristică nu este păstrată, este înăbușită sau neglijată, acolo nu există nici un fel de educație”. Instruirea nu trebuie să poarte un caracter general, ci trebuie să se orienteze spre fiecare persoană în parte,

luând în considerație particularitățile sale individuale. Aceeași atitudine trebuie aplicată cu referință la sursele de studiere: ”a reduce la minimum prelucrarea în clasă a unor ”monumente”, a ridica la maximum studierea lor nemijlocită” [193, p.93].

2. Principiul integrității. „El necesită ca fiecare emoție ce a pătruns în sufletul copilului să nu fie ștearsă, întreruptă de o altă emoție, până când aceasta nu este asimilată, nu ia sfârșit interacțiunea ei cu sufletul copilului, pentru că numai o minte liniștită, liberă de vreo altă ocupație, poate începe să perceapă productiv o nouă serie de impresii.” Acest principiu constituie baza pentru reducerea și aprofundarea subiectului, așa cum acționează el, de exemplu, în tehnica ”a arunca cu capul în apă” (emersiunii) [193, p.96].
3. Principiul unității de tip. „Este o cerință care prevede ca toate emoțiile, care sunt generate într-un singur suflet, sau care sunt formate și transmise elevului în cadrul unei și aceleiași școli, trebuie să fie de același tip, în nici un caz disparate sau contradictorii”. Faptele studiate, informațiile și opiniile trebuie să aparțină unei singure culturi istorice, în cadrul căreia au evoluat în mod succesiv, reieșind unele din altele, dar nu unul împotriva celuilalt sau unul alături de celălalt, cum a fost în toate civilizațiile ce s-au succedat de-a lungul istoriei [193, p.100].

G.L. Adams, S.Engelmann [213] consideră că pentru elaborarea fundamentelor filosofice și metodologice ale educației, inclusiv a pedagogiei centrate pe elev, este necesar de abordat problema învățământului din punct de vedere filosofic. În opinia lor, acest lucru este extrem de important pentru profesor, pentru dezvoltarea sa profesională și pentru conștientizarea misiunii sale nobile, căci numai puterea principiilor filosofice și metodologice, adică a metaprincipiilor, permite să se ajungă la un nivel complet nou și, de pe poziția unui profesor și cercetător, să vadă și să reflecteze, la nivel global, asupra problemelor contemporane ale educației orientate spre personalitate.

S.I. Hessen scria la vremea sa că ”... chiar și unele aspectele particulare și specifice ale pedagogiei se reduc, până la urmă, la probleme pur filozofice, ...iar lupta dintre diferite curente pedagogice nu este altceva decât reflectarea mai profundă a unor contradicții de ordin filosofic” [163, p.20].

În această ordine de idei, în filosofie sunt determinate următoarele metaprincipii-fundamente pentru dezvoltarea științelor educației:

1. Metaprincipiul axiologic reprezintă o abordare metodologică de analiză a valorilor pedagogice prioritare din sistemul de învățământ, educație și autodezvoltare a omului. În activitatea

educațională se pot distinge (după criteriul dominant) următoarele valori prioritare:

a) sociale: importanța activității pedagogice, responsabilitatea profesorului față de elevi, părinți, societate, extinderea condițiilor pentru autorealizarea posibilităților creative ale personalității profesorului;
b) psihologice: oportunități pentru o colaborare activă cu colegii, copiii, pentru autoafirmare într-un dialog pedagogic, pentru descoperirea identității sale;
c) profesionale și pedagogice: capacitatea de a învăța noi metode și tehnologii de învățare și educație, posibilitatea de a-şi perfecționa măiestria pedagogică.

Profesorul poate și trebuie să vadă în fiecare discipol al său Omul ca valoare universală. Viitorul profesor este obligat să țină cont de faptul că nu este suficient ca aceste valori să fie doar înțelese și acceptate, ele trebuie să devină un sistem de orientare personală în procesul de dezvoltare profesională al acestuia.

2. Metaprincipiul culturologic reprezintă o înțelegere profundă a culturii, a activității umane, a comunicării și chiar a civilizației în întregime ca sinonim cu valorile progresive ale individului și ale întregii omeniri [23; 221].

N.A. Berdiaev a remarcat faptul că „cultura este produsul activității creatoare a spiritului" [149, p.166]. V.S. Bibler, explicând caracteristicile și proprietățile culturii, scria: „La baza culturii stau toate formele de aspirații și activitate umană. Laturile ei reprezintă cele mai importante creații ale culturii din toate domeniile: artă, filosofie, moralitate, în care s-au concentrat ideile de libertate a voinței și de libertate în comunicare. Vârful îl constituie conceptul de personalitate și conceptul de rațiune care s-a format în majoritatea formele de cultură" [151, p.25]. Prin cultura, de asemenea poate fi determinat nivelul de stăpânire a unei anumite activități. Implementând în practică metaprincipiul culturologic, profesorul, cu atât mai mult profesorul începător, trebuie să cunoască și să aplice creativ în activitatea sa profesională realizările culturii moderne. Profesorul, care posedă un nivel înalt al culturii profesionale, își dezvoltă și una dintre calitățile cele mai importante – el devine capabil să anticipeze și să ajusteze strategia individuală de dezvoltare a elevilor săi.

3. Metaprincipiul antropologic recunoaște omul în calitate de subiect al procesului instructiv-educativ și studiază integral evoluția lui individuală în contextul unui influențe și relaționări reciproce cu mediul înconjurător.

Metaprincipiul antropologic permite să ne aprofundăm cunoştinţele noastre despre personalitatea în curs de dezvoltare și să identificăm cele mai productive modalități pentru a

interacționa cu ea și a o influența.

Cercetătorul german F.W. Kron examinează problemele antropologice în plan „transversal", ele reuşind să pătrundă în toate compartimentele de bază ale cursurilor de pedagogie.

Din punct de vedere al abordării antropologice, pedagogia are menirea de a-și consolida în mod semnificativ funcțiile sale de diagnosticare. Aceasta se manifestă prin integrarea tuturor cunoștințelor despre om, pe care le pune la dispoziție filosofia, psihologia, fiziologia, pedagogia și alte științe.

4. Metaprincipiul umanist. Potrivit acestui principiu, în centrul cercetărilor științifice se află însuși omul. Umanismul, ca un sistem de concepții filozofice, recunoaște valoarea importantă a omului ca personalitate, considerând acest beneficiu drept un criteriu prioritar în evaluarea activității instituțiilor sociale.

Umanizarea sistemului educațional nu este o idee nouă. Cu toate acestea, la stadiul actual de dezvoltare a societății, ea devine o tendință tot mai populară în mecanismul de funcționare a instituțiilor de învățământ. Regândirea relațiilor emergente dintre profesor și elevi, necesitatea de a le armoniza, a condus la apariția educației centrate pe elev, care scoate în prim-plan omul însuși, valorile sale, libertatea și calitățile lui personale. Procesul de învățământ devine profund individualizat, construit pe ideea de cooperare, creativitate și responsabilitate reciprocă.

5. Metaprincipiul sinergetic reprezintă studierea sistemelor deschise, care sunt într-un schimb de materie și energie cu lumea exterioară, indiferent de natura lor, în cazul în care putem vorbi despre autoorganizarea și autodezvoltarea sistemului.

Abordarea sinergetică este aplicată mai ales la astfel de sisteme cu capacitate de autoorganizare și autodezvoltare, cum ar fi sistemele biologice și sistemele sociale. Mulți oameni de știință consideră că „sinergetica este preocupată de căutarea unor legi universale de evoluție și de autoorganizare a sistemelor complexe, a legilor de evoluție a sistemelor deschise neechilibrate, de orice natură" [176, p.43-54].

Deoarece sinergetica se ocupă de cercetarea sistemelor cu autodezvoltare și autoorganizare, cum ar fi sistemele biosociale, putem conchide că ideile sinergetismului, abordarea sinergetică, ca un principiu filosofic și metodologic, sunt aplicabile și în cazul studierii sistemelor educaționale.

Învățământul, ca un sistem științific de cunoștințe și metode de educație, de instruire și învățare, se dezvoltă în cadrul sistemului social și reprezintă un subsistem al unui sistem general. Acest fapt permite ca modul de abordare sinergetic să fie aplicat și pentru sistemul educațional.

Literatura științifică de specialitate oferă următoarea definiție a sinergetismului cu referire la sistemele educaționale – "...este un proces de interacțiune între cele două subsisteme-perechi și a subsistemelor corelate între ele (predarea și învățarea, educația și autoeducația), ceea ce duce la noi formațiuni, creșterea potențialului energetic și creativ al subsistemelor cu capacitatea de autodezvoltare și asigură tranziția lor de la dezvoltare la autodezvoltare" [147, p.63].

Scopul principal al sistemului educațional este formarea și educarea personalității, dezvoltarea și autodezvoltarea continuă a acesteia. În acest sens, teoria cu privire la autoorganizare, dezvoltată în cadrul sinergeticii, poate ajuta în cercetarea și rezolvarea problemelor legate de transformarea omului într-o personalitate autoorganizată.

Astfel, în opinia cercetătorilor, sinteza dintre realizările sinergeticii și pedagogiei, va contribui, fără îndoială, la îmbogățirea sistemului pedagogic și va da un nou impuls pentru autodezvoltarea personalității.

6. Metaprincipiul hermeneutic (hermeneutică, din limba greacă, înseamnă a interpreta, a tălmăci) constă în căutarea unor criterii semantice universale pentru a evalua și a interpreta atât fapte cunoscute, cât și noi cunoștințe științifice. Raportat la sistemul educațional, principiul hermeneutic reprezintă oportunitatea de a reflecta și a analiza, din perspectiva filosofică, experiența pedagogica acumulată până acum și de a cointeresa tânăra generație de profesori să-și însușească conștient diferite tipuri și forme pedagogice inovaționale.

Abordarea hermeneutica a științelor educației se bucură de o atenție sporită îndeosebi în mediul cercetătorilor din Germania. F.W. Kron definește pedagogia ca cea mai „înțelegătoare" și „explicativă" știință [236]. Mai mult ca atât, hermeneutica este considerată unul din fundamentele metodologice ale pedagogiei moderne.

Din punct de vedere hermeneutic, profesorul trebuie să conştientizeze că activitatea sa este una profund umanistă, semnificativă și motivațională pentru a înțelege interesele și cerințele personalității fiecărui copil, având ca scop asigurarea condițiilor pentru autorealizarea lui maximă.

Metaprincipiul hermeneutic este aplicat în procesul de învățare pentru a se asigura că elevul a înțeles materialul de studiu, a văzut un sens în ceea ce el studiază și a conştientizat care este scopul învățării sale. Misiunea cadrului didactic nu este doar de a informa, ci și de a explica, a acorda ajutor și sprijin concret fiecărui elev, ținând cont de personalitatea lui și de condițiile situației dificile.

În opinia lui V.I. Andreev [147], cercetarea principiilor educației centrate pe elev de pe poziții filozofice, subliniază în mod constant personalitatea profesorului și a elevului, concentrează atenția

pe abordarea instruirii din perspectiva învățării centrate pe elev, ca fiind unele dintre cele mai importante aspecte în dezvoltarea sistemelor educaționale la etapa contemporană.

Acest lucru este confirmat de experiența unor țări în organizarea procesului de învățare. Totodată, cercetătorii practicieni au înaintat câteva principii pedagogice generale ale educației centrate pe elev:

- caracterul personalizat al curricula școlare în funcție de nevoile educaționale ale fiecărui elev; activitatea și independența elevului ca subiect al educației;
- conținutul și specificul relațiilor de colaborare în cadrul procesului de învățare bazate pe problematizare și comunicarea dialogată;
- reflexivitatea, fapt ce presupune că elevul înțelege conținuturile de învățare, modalitățile de activitate, conștientizează propria lui schimbare;
- variabilitatea – o varietate largă de opțiuni pentru rezolvarea situațiilor de problemă;
- crearea condițiilor care ar menține motivația elevului de a învăța [196; 208; 72; 77; 81].

C.Rogers [243] consideră că principiile generale, dar și specifice de organizare a mediului de învățare și a activității cotidiene a copiilor într-o școală orientată pe personalitatea elevului sunt:

- Biologic – necesitatea de a ține cont de legitățile naturale de dezvoltare a copiilor, de a îmbunătăți sănătatea lor fizică și mentală.
- Cultural – presupune instruirea, educația și organizarea activității cotidiene a copilului în contextul culturii.
- Abordarea individual-creativă pentru a satisface interesele și nevoile fiecărui copil în parte printr-o varietate de forme de activități creative.
- Realitatea vieții – includerea copiilor în rezolvarea problemelor reale din viața lor colectivă și personală, însușirea tehnicilor care le-ar permite să-și construiască propriul mod de viață în condițiile unor schimbări permanente economice și socio-culturale.
- Cooperarea – stabilirea finalităților comune pentru copii și adulți, activitatea în colectiv și coordonarea acțiunilor, dialogul și înțelegerea reciprocă, tendința comună de a înainta spre un viitor mai bun, sprijinindu-se reciproc.

O.Decroly și H.Gardner [72] au formulat următoarele principii ale învățării centrate pe elev, care completează și dezvoltă principiile respective, fundamentate de alți autori:

1. Principiul autoactualizării. Fiecare copil simte necesitatea de a-și actualiza capacitățile sale intelectuale, de comunicare, artistice și fizice. Este important să trezim și să susținem dorința

elevilor de a-și descoperi și a-și dezvolta aptitudinile native și cele achiziționate în societate.

2. Principiul individualizării. Crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității individuale a elevului și a profesorului este sarcina principală a instituției de învățământ. În acestă ordine de idei, ar trebui să se țină cont nu numai de caracteristicile individuale ale copilului sau ale adultului, dar și să sprijine pe cât e posibil dezvoltarea acestora. Fiecare elev are dreptul să fie (să devină) el însuși, să-și formeze (să obțină) propria imagine de sine.
3. Principiul subiectivității. Individualitatea este o caracteristică specifică doar omului care într-adevăr posedă forme de manifestare autoritatră a subiectivității și de care se foloseşte cu pricepere în activitățile de structurare a comunicării și a relațiilor sale. Copilul trebuie ajutat să devină un subiect important al vieții cotidiene din clasă și din școală. Trebuie să contribuim la formarea și îmbogățirea experienței sale subiective. Caracterul intersubiectiv al relaţiilor trebuie să fie unul dominant în procesul de educație.
4. Principiul selecției. Fără dreptul de a alege, nu are loc dezvoltarea individualităţii și subiectivităţii, autoactualizarea abilităților copilului. Din punct de vedere pedagogic, este logic ca elevul să trăiască, să înveţe şi să se educe în condițiile care-i oferă permanent posibilitatea de a alege, de a se folosi de dreptul său subiectiv de a-şi alege scopul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-educativ și a activităţii sale cotidiene în sala de clasă și în afara ei.
5. Principiul creativității și succesului. Activitățile creative, atât individuale, cât și colective, creează condiţii favorabile de a descoperi și a dezvolta particularităţile individuale ale fiecărui elev şi unicitatea întregului colectiv al clasei. Datorită activităţii creative, copilul îşi dezvăluie abilitățile sale, îşi descoperă latura „puternică” a personalității sale. Înregistrarea succesului în cadrul unei anumite activităţi îi formează elevului conceptul pozitiv despre sine – conceptul de personalitate – îl încurajează pe copil să lucreze pentru a-și autodezvolta și a-și autoperfecționa propriul „Eu”.
6. Principiul încrederii și susţinerii pesupune respingerea decisivă a ideologiei și practicii de orientare sociocentristă și a caracterului ei autoritar în procesul instructiv-educativ, specific unei pedagogii care formează în mod forţat personalitatea copilului. Este important să se îmbogățească arsenalul de activități educaționale cu tehnologii umaniste de învăţare şi educare centrate pe elev. Credința în copil, încrederea acordată lui, susţinerea aspirațiilor sale de autorealizare și autoafirmare trebuie să înlocuiască cerinţele exagerate și controlul excesiv.

Succesul în procesul de instruire şi educaţie a copilului este determinat de motivaţia intrinsecă şi nu numai de nişte influenţe externe. Vl.Guţu ș.a. [72] consideră că principiile învăţării centrate pe elev, de care trebuie să ţinem cont la realizarea sarcinilor propuse, sunt următoarele:

1) Fiecare individ este personalitate unică, un sistem de caracteristici semnificative, individuale, atât în raport cu sine, cât şi cu societatea în care trăieşte şi interacţionează cu alţi indivizi. Experienţa acumulată a convingerilor sale are un sens restrâns şi un domeniu concret de aplicare. Aprecierea se formează în baza propriei interpretări a noţiunii de bine şi rău, unde un rol important îi are şi aprecierea altor indivizi. În acest caz, noi suntem obligaţi să-l acceptăm pe cel de alături cu toate particularităţile sale, cu experienţa, sentimentele şi convingerile sale, fără a încerca să-l schimbăm după propriul model.
2) Împăcarea cu sine însuși și cu alți indivizi. Sensul de bază al acestui principiu constă în a accepta cealaltă persoană aşa cum este ea. In plus, cunoaşterea de sine, cunoaşterea altor indivizi, a sociumului în continuă schimbare, este un proces care te impune mai întâi să meditezi, să analizezi și apoi să acționezi.
3) Dorinţa permanentă a individului de autoperfecţionare, alimentată de sentimentul de nemulţumire pentru nivelul de dezvoltare la care a ajuns, și lipsa sentimentului de frică de a părea incompetent. Această tendinţă de natură psihologică ajută la stimularea şi motivarea individului de a merge înainte în ceea ce privește formarea competenţelor.
4) Fiecare persoană este unică şi irepetabilă. În toată lumea nu există doi oameni absolut identici, care să gândească, să simtă şi să acţioneze la fel. În schimb, există stereotipuri în modul de a percepe lumea, pe sine și pe alții. Prin urmare, nu este nicidecum eficientă încercarea de a-i influenţa pe cei din jur în baza unor stereotipuri. Toate eforturile noastre de a-l schimba pe individ, de a-i dezvolta caracteristicile lui personale minunate, vor fi zadarnice, dacă nu vom lua în calcul şi nu vom înțelege unicitatea individului [72; 77].

V.C. Blândul, la rândul său, menţionează că învățarea centrată pe elev ar trebui să se bazeze pe următoarele principii:

- recunoașterea priorității individuale
- crearea în procesul de învățare a relațiilor umaniste, datorită cărora fiecare copil trebuie să se simtă o personalitate cu drepturi depline, pentru a vedea și a respecta identitatea celorlalți;
- crearea condițiilor de realizare a calităților personale ale fiecărui copil; recunoașterea

priorităţii drepturilor elevului;

- renunţarea la practica de a-i împărţi pe copii în „slabi” şi „puternici”, minimum de note, maximum de aprecieri;
- recunoașterea profesorului ca participant egal în procesul de învățare, având funcția de ghidare; opinia lui este una din multe alte opinii, la fel de semnificativă;
- atitudinea profesorului se va modifica de la formula „eu te voi învăța” la algoritmul „noi învățăm împreună”;
- înțelegerea de către profesor a următoarelor dispoziții:

1) cu cât e mai activ elevul în clasă, cu atât mai eficient este procesul de învățare;
2) elevii pot să cunoască unele lucruri mai bine decât profesorul;
3) a nu ști ceva, nu este o rușine; rușine este să nu doreşti să cunoşti;
4) fiecare elev are dreptul la propria lui cale de învăţare [14; p.186].

A.V. Hutorskoi [208] consideră că la etapa contemporană de dezvoltare a sistemelor educaţionale a apărut necesitatea de a înainta şi a fundamenta principiile care pot determina specificul activității în cadrul procesului educaţional a elevului şi a profesorului în contextul învăţării centrate pe elev.

În baza cercetărilor care au avut drept scop descoperirea unor noi rezerve de sporire a creativității, a productivității și a individualizării învățării, el a propus următoarele principii în contextul învăţării centrate pe elev:

1. *Principiul stabilirii obiectivului personal*

Instruirea fiecărui elev are loc în baza obiectivelor lui personale de învățare. Acest principiu se bazează pe calitatea fundamentală a individului – capacitatea de a-şi stabili de unul singur obiectivele activității sale. Indiferent de gradul de conştientizare a scopurilor sale, ele sunt o cerință nativă a copilului, precum şi posibilitatea de a şi le stabili şi a le îndeplini.

Acest principiu stabileşte o ierarhie a obiectivelor, conținuturilor educaționale personale ale elevului și cele impuse din afară, care poartă un caracter obligatoriu de standarde educaționale. Aproximativ fiecare element al instruirii se realizează prin propria alegere sau cercetare a elevului. Elevul are posibilitatea să-şi aleagă singur componentele educaționale din cele care i se propun și, de asemenea, el poate să-şi creeze propriile elemente ale traiectoriei lui educaționale.

Libertatea elevului de a se autoexpima prin creaţie şi de a-şi alege propria cale de dezvoltare presupune elaborarea unei metodologii de organizare tehnologică a activităților sale. Elevul creează

un produs educațional și obţine succes în procesul de învățare doar atunci, când îşi însuşeşte pe deplin toate elementele de bază ale activități creative, cognitive și de organizare. Prin urmare, profesorul nu oferă elevilor doar libertatea de a alege, dar, de asemenea, îi învață să acționeze în mod inteligent într-o situație de alegere, îi înarmează cu instrumentele necesare. Cu cât este mai mare gradul de implicare a elevului în construirea propriei educații, pe care i-l oferă profesorul, cu atât mai complet, individual şi creativ se autorealizează acesta.

2. *Principiul libertăţii* de a-şi alege propria cale de învățare se aplică nu numai în cazul elevilor, el este valabil şi pentru profesori. Fiecare elev și profesor are dreptul şi chiar datoria de a-şi păstra individualitatea, atitudinea proprie faţă de viaţă şi concepţia sa despre lume; or, studierea oricărei discipline şcolare presupune posibilitatea, atât pentru profesor, cât şi pentru elev, de a-şi exprima punctul de vedere cu privire la toate aspectele-cheie ale disciplinei de studiu.

Pentru a pune în aplicare acest principiu, profesorul ar trebui să poată, pe de o parte, să înțeleagă și să desemneze sensul propriu al învăţării acestei discipline, iar pe de altă parte, el trebuie să permită și să sprijine diferite sensuri ale învăţării, pe care le pot avea unii elevi. Discutarea în cadrul orelor de clasă a unor puncte de vedere şi poziţii diferite, încurajarea lucrărilor de creație alternative în baza aceluiași subiect îi învață pe elevi să tolereze opini şi rezultate diferite de ale lor, îi ajută să înțeleagă legitatea cu privire la diversitatea modalităţilor de a înţelege şi de a descoperi adevărul.

3. *Principiul conţinuturilor metadisciplinare de bază ale procesului instructiv-educativ.*

Conținuturile fundamentale ale procesului de învățământ sunt proiectate în baza aşa-numitului principiu metadisciplinar, care oferă elevilor posibilitatea de a-şi organiza procesul de învăţare în funcţie de subiectivismul şi individualitatea fiecăruia.

Cunoașterea reală a obiectului de studiu îl provoacă pe elev să meargă dincolo de cadrul obişnuit al unor discipline academice și să treacă la nivelului de cunoaştere metadisciplinar (în limba greacă, meta înseamnă „care se află după"). La nivelul metadisciplinar, multitudinea de concepte și probleme se reduce la un număr relativ mic de obiecte fundamentale de studiu – categorii, noţiuni, simboluri, principii, legi, teorii, toate reflectând anumite domenii ale realității. Astfel de obiecte educaționale fundamentale, precum cuvântul, numărul, simbolul, tradiția, ies din cadrul strict al unor discipline concrete de studiu și se transformă în metadiscipline.

4. *Principiul productivităţii de învăţare*

Principala sarcină a procesului de studiu o constituie creșterea nivelului individual de pregătire.

Învățarea productivă se axează nu atât pe achiziţiile cunoscute, cât pe o completare cu „ceva nou” a produsului educațional pe care îl creează însuşi elevul. În procesul de creare a produselor educaționale în cadrul disciplinelor studiate, elevul îşi dezvoltă capacităţile şi abilitățile interne, care sunt caracteristice specialiştilor din domeniul ştiinţei sau dintr-un domeniu anumit de activitate. Creşterea nivelului de pregătire are loc concomitent cu dezvoltarea calităților personale ale elevului.

Rezultatele activității de învăţare pot să depăşească cadrul achiziţiilor individuale sau la nivel de școală şi să transforme în achiziţii de cultură generală.

5. *Principiul supremaţiei produselor educaționale ale elevului*

Conținutul individual al proceslui de învăţare stabilit personal de elev, de cele mai multe ori depăşeşte cadrul standardelor şi realizărilor recunoscute în domeniul dat de studiu.

Acest principiu vine să concretizeze natura individuală şi biologică a procesului de învăţare, prioritatea dezvoltării interne a elevilor, în raport cu asimilarea unor sarcini venite din exterior. Elevul, căruia i se oferă posibilitatea de a se exprima pe marginea unei probleme înainte de a-i fi explicată, îşi va dezvălui cu mult mai larg potențialul său, va însuşi mai repede tehnologia activităţii creative, va crea un produs educaţional, de multe ori, mai original decât soluția de până acum a problemei în cauză, cunoscută şi acceptată de toţi.

Pentru a fi „inclus” în procesul cultural-istoric, elevul trebuie să cunoască, să înțeleagă și să stăpânească experiența umană comună, să-şi simtă locul în această experienţă, să aibă o viziune personală asupra realizărilor fundamentale ale omenirii în fiecare dintre științe, arte și alte domenii de activitate. Cunoașterea realizărilor fundamentale ale omenirii nu pot fi înstrăinate de cunoștințele și experiența personală a elevului, dar familiarizarea cu acestea ar trebui să se facă numai după obţinerea de către elev a unor rezultate proprii în aceeaşi direcție, ceea ce îi va permite să motiveze perceperea unor modele clasice, pornind de la experiența sa personală, fără riscul de a-şi pierde propriul „Eu”.

6. *Principiul situațional al învățării*

Procesul de învățământ se bazează pe situațiile care implică autodeterminarea elevului și căutarea de soluții din partea lui. Profesorul însoțește elevul pe parcursul activităţii de învăţare.

Pentru a organiza activitatea creativă a elevului, profesorul creează diverse situații de învăţare sau le utilizează pe cele apărute în clasă. Scopul acestor situaţii este de a trezi motivaţia elevului și de a asigura activitatea lui în direcția cunoașterii obiectelor de studiu şi a soluţiilor de rezolvare a problemelor apărute în situaţiile date.

Orice manifestare pozitivă a creativității elevului găsește sprijinul și supreavegherea

profesorului. Procesul instructiv-educativ este însoțit de didactica situațională, sensul căreia este de a asigura creşterea performanţelor elevului, în cazul când profesorul analizează cu atenție posibilităţile și particularităţile care formează procesul de învățământ, în scopul de a acționa de fiecare dată în funcție de situația creată şi pentru a oferi elevului acele condiții educaționale care sunt necesare la momentul parcursului educaţional.

7. *Principiul reflexiv al învăţării*

Procesul de învățământ este însoțit de conștientizarea reflexivă a disciplinelor de studiu. Reflecția nu constă în a-ţi aminti lucrurile principale sau concluziile formulate în cadrul unei lecţii, dar presupune conştientizarea modalităţilor de activitate, descoperirea caracteristicilor lor semantice, identificarea achiziţiilor educaţionale ale elevului sau profesorului. Elevul nu numai realizează care este produsul său, el este conştient şi de modalităţile de activitate, adică înţelege modul în care a fost realizat acest lucru.

Formele reflexive de învăţare sunt destul de variate – discuția orală, chestionarele, o reprezentare grafică a modificărilor înregistrate. Notiţele reflexive ale elevilor constituie un material de neprețuit pentru analiza și corectarea de către profesor a procesului de instruire. Pentru ca discipolii săi să înțeleagă seriozitatea activităţilor reflexive, profesorul va face la final o trecere în revistă a opiniilor lor. Lucrând cu elevii în cheia reflecției, în scurt timp se observă interesul lor sporit pentru analiza reflexivă.

Astfel, putem constata că reflecția este o condiție necesară pentru ca elevul și profesorul să vizualizeze schema de organizare a activităților educaționale, concepute în conformitate cu obiectivele și programele personale, pentru a conștientiza problemele care apar și rezultatele diferite.

A.V. Hutorskoi [208] consideră că principiile precăutate mai sus exprimă bazele normative pentru organizarea procesului educaţional din perspectiva învățării centrate pe elev la diferite niveluri: individual, de clasă, de obiect, de școală în întregime.

Tabelul 1.2. Tipologia principiilor *educației centrate de elev*: sinteza abordărilor

Tipologie și abordări	**Principii ale *Educației centrate pe elev***
1. Principiile generale/ metaprincipii	1.1. • *Principiul individualizării* • *Principiul integrității* • *Principiul unității*

	1.2. • *Metaprincipiul axiologic* • *Metaprincipiul culturologic* • *Metaprincipiul antropologic* • *Metaprincipiul umanist* • *Metaprincipiul sinergetic* • *Metaprincipiul hermeneutic* 1.3. • *Principiul biologic* • *Principiul cultural* • *Principiul individual-creativ* • *Principiul realității vieții* • *Principiul cooperării*
2. Princiile specifice *Educației centrate pe elev*: pedagogice și psihologice	2.1. • *Principiul autoactualizării* • *Principiul individualizării* • *Principiul subiectivității* • *Principiul selecției* • *Principiul creativității și succesului* • *Principiul încrederii* 2.2. • *Principiul recunoașterii priorității individuale* • *Principiul realizării relațiilor umane* • *Principiul realizării calităților personale* 2.3. • *Principiul libertății* • *Principiul productivității de învățare* • *Principiul supremației produselor educaționale ale elevului* • *Principiul situațional* • *Principiul reflexiv*

Aşadar, principiile *Educaţiei centrate pe elev* pot fi grupate conform criteriilor de generalizare și domeniilor de cunoaștere. În primul caz, principiile *Educaţiei centrate pe elev* se clasifică în cele generale/ metaprincipii și cele specifice, iar în al doilea caz, principiile *Educaţiei centrate pe elev* pot fi grupate în cele psihologice și pedagogice.

În concluzie, putem afirma că în prezent există mai multe puncte de vedere cu privire la definirea caracteristicilor esenţiale ale învăţării centrate pe elev ca o direcţie progresivă în organizarea spaţiului educaţional. Punerea în aplicare a principiilor invocate va depinde de condiţiile concrete referitoare la organizarea activităţilor de învăţare centrate pe elev.

Analiza diferitor tipologii ale principiilor educației centrate pe elev ne permite să deducem premisele și reperele teoretice ale Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice [94, p.51-58].

1.3. Premise psihopedagogice în formarea iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev

Discuțiile publice privind calitatea proastă și în descreștere a educației, conexiunea dintre competențe și șansele de angajare în cîmpul muncii și implicit creșterea economică nu pot să nu îngrijoreze și să creeze o stare de urgență privind sistemul de educație din Republica Moldova. Sunt necesare masuri ample pentru a asigura o schimbare, a stopa reducerea calității și a determina o evoluție pozitivă.

Printre factorii care au influențat starea de lucruri actuală se numără curricula cu lacunele sale la capitolul competențe; practicile didactice care la rândul lor sunt constrânse de curriculă și se bazează mai degrabă pe manuale decât pe curicula, și pe metode tradiționale de predare; sprijinul limitat al cadrelod didactice atât la nivel de formare inițială cât și continuă, precum și în munca de zi cu zi; timp restrâns de formare [95, p.310].

Pregătirea cadrelor didactice este un domeniu critic de politici a oricărui sistem de educaţie. Calitatea predării-învățării în clasă are de suferit din cauza pregătirii neconrespunzătoare a cadrelor didactice conform cerinţelor profesiei. Predarea poate fi influenţată de înţelegerea insuficientă a materiei sau de competențele profesionale neadecvate. O soluţie evidentă a acestei probleme este îmbunătăţirea calităţii pregătirii cadrelor didactice, fie prin consolidarea formării lor inițiale sau prin selectarea candidaţilor cu potențial înalt. Datorită rolului semnificativ pe care îl are cadrul didactic în procesul de învăţare, problema calificării şi formării lor iniţiale, dar şi continue, are implicări serioase

pentru elaboratorii de politici care urmăresc îmbunătăţirea calităţii educaţiei.

Formularea politicilor de formare profesională iniţială iau în considerare întregul spectru al formării cadrelor didactice, adică oportunităţile viitoarelor cadrelor didactice de a învăţa de la începutul înmatriculării lor şi în continuare pe tot parcursul carierei lor de cadru didactic. Această perspectivă a devenit cunoscută drept *continuum al învăţării cadrelor didactice* - un cadru comprehensiv pentru a organiza şi înţelege cum cadrele didactice profesioniste achiziţionează şi îmbunătăţesc capacitatea de a preda [224]. Utilizarea acestui termen presupune preocuparea nu doar de pregătirea formală a cadrelor didactice, inducţie şi programe de dezvoltare profesională, dar şi de multiplele influenţe informale asupra modului în care învaţă viitoarele cadre didactice să realizeze misiunea sa.

Formarea cadrelor didactice își propune dotarea acestora cu instrumente esenţiale care să le ajute să acționeze eficient în clasă. Toate sistemele de învățământ au de răspuns la întrebarea privind ceea ce trebuie să cunoască cadrele didactice. În mod firesc, cunoaşterea materiei este esenţială. Cadrele didactice trebuie să aibă o înţelegere profundă a curriculumului școlar, ceea ce va permite să realizeze eficient procesul de predare-învățare-evaluare.

Cadrele didactice trebuie de asemenea să aibă competenţe psihopedagogice astfel ca să poată organiza procesul de învățare în mod eficient, să realizeze eficient managementul clasei, să planifice şi să organizeze lecţii, să predea materialul în moduri variate şi potrivite şi să evalueze elevii.

Totodată, valorile profesionale, inclusiv valorile etice şi practicile sunt elemente importante ale programelor de formare inițială a cadrelor didactice.

Cu toate că oficial, pe hârtie, multe ţări au cerinţe foarte stricte de dobândire a profesiei de cadru didactic, oferta redusă de cadre didactice împiedică multe ţări să facă faţă acestor cerinţe.

Mai mult ca atât, multe ţări cu venituri mici nu sunt în stare să selecteze persoane cu calificările dorite, astfel formarea cadrelor didactice se axează pe cunoaşterea materiei mai mult decât pe profesionalizarea lor. Mecanismele de selectare deseori se bazează doar pe performanţa de la examene. Acest lucru este bun pentru asigurarea transparenţei, dar mai puţin util pentru identificarea altor caracteristici care fac cadrele didactice sa fie eficiente, precum calităţile personale sau motivaţia.

Pe de altă parte, multe sisteme de educaţie performante dispun de mecanisme foarte sofisticate de selectare a candidaţilor pentru programele de formare a cadrelor didactice. Acestea iau în consideraţie atât performanţa academică, cât şi caracteristicile personale.

În consecință, cadrul didactic devine figura-cheie, purtător al valorilor general-umane și educaționale. Schimbările complicate, care au loc în societatea noastră, și ambiguitatea lor îl pune pe

profesor în situația de autodeterminare a valorilor, ceea ce necesită punerea în aplicare a principiilor democratice și umaniste în activitățile didactice, având ca rezultat schimbări majore în sistemul de formare a cadrelor didactice.

Cercetătorii subliniază faptul că profesorul modern se confruntă cu necesitatea de a rezolva, pe lângă problemele tradiționale, o serie de sarcini psihologice și pedagogice actuale destul de complexe, cum ar fi cele de ordin analitico-reflexiv, constructiv-prognostic, organizațional-acțional, evaluativ-informativ, corecțional-reglator. Esența lor constă în analizarea și reflectarea asupra întregului proces educațional, asupra motivelor care au dus la apariția unui șir de dificultăți și depășirea lor, prognozarea rezultatelor și consecințelor care pot surveni în urma deciziilor luate, corectarea procesului educațional, stabilirea relațiilor de comunicare necesare, reglementarea și menținerea acestora în ascensiune de la funcțiile pedagogice individuale la sistemul lor, de la tehnologiile didactice tipice la cele creative, centrate pe personalitate, care modifică poziția de superioritate a cadrului didactic și poziția subordonată a elevului într-o singură poziție de egalitate a personalităților [199].

În aceste condiții dificile s-a acutizat nevoia de a aborda cât mai subtil personalitatea elevului, necesitatea de a se întoarce cu fața spre elev, de a ajuta tânăra generație să devină subiectul propriei vieți, să le trezească tinerilor dorința și interesul pentru autodeterminare, autorealizare, autoreflecție, pentru a-și dezvolta cultura de comunicare, comportamentală, de petrecere a timpului liber, ceea ce va asigura dezvoltarea armonioasă a societății în întregime și a individului în parte.

Învățarea centrată pe elev presupune autocontrolul și autoorganizarea elevilor și, prin urmare, se cere o nouă organizare a întregului proces instructiv-educativ, în care ambele părți cointeresate – cadrul didactic și elevul – își conștientizează obligațiunile și modalitățile de realizare a obiectivelor – dezvoltarea individuală a elevului. Acesta implică un nou sistem de cerințe față de cadrul didactic și, în consecință, față de formarea profesională inițială, dar și cea continuă.

Cercetatorii remarcă faptul că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice tinere în timpul formării lor în cadrul instituțiilor de învățământ superior cu profil pedagogic presupune, pe lângă formarea de competențe și perfecționarea personală, intensificarea poziției de viață, cultivarea abilităților de comunicare, tactului, simțului autocritic, modestiei ș.a. Pentru formarea viitorului cadru didactic cu astfel de calități este important să se înțeleagă procesul psihologic de dezvoltare a personalității la diferite etape ale ontogenezei.

Etapa de studenție este caracterizată printr-o dezvoltare intensă a conștiinței: tânărul se află în

fața unor probleme personale și profesionale pentru care el trebuie să găsească soluții, să se determine, iar astăzi societatea l-a pus în situația când succesul și competitivitatea lui pe piața forței de muncă depinde în mare măsură de gradul lui de activism și de înțelegerea corectă a locului pe care îl are în societate.

Această etapă este definită, de obicei, ca timpul de însușire a unor roluri profesionale, începutul vieți independente și a incluziunii sociale. Cercetatorii menționează că o importanță deosebită pentru individ, la o asemenea vârstă, o au problemele legate de sensul vieții, rostul ei, conștientizarea propriului ”Eu”, etică și morală, psihologia autocunoașterii și autoeducației.

În acest context, relațiile ce se stabilesc între diferite condiții și cerințe menite să asigure pregătirea cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev sunt reflectate în paradigma constructivistă și umanistă a educației, care pun valorile individuale și general-umane mai presus de toate. Cu alte cuvinte, presupun integrarea abordărilor psihocentrice și sociocentrice.

Deoarece în centrul procesului de învățământ trebuie să se afle personalitatea unică și integră a copilului ca o valoare în sine, o personalitate în curs de dezvoltare orientarea umanistă a formării inițiale a cadrelor didactice trebuie să devină una prioritară.

Conform abordării culturologice a educației, formarea viitoarelor cadre didactice, capabile să realizeze obiectivele învățământului centrat pe personalitate, cuprinde următoarele: atitudinea față de cultură ca un sistem de valori ce contribuie la modelarea procesului educațional; atitudinea pedagogică umanistă; valorile copilăriei, sănătatea spirituală și fizică a copiilor; specificul cultural-informațional și formativ-dezvoltativ al mediului educațional; conținutul învățământului orientat spre personalitate; grija pentru dezvoltarea individualității elevului, recunoașterea a priori a virtuților sale; încrederea în potențialul creativ al fiecărui elev; cultura comunicării dialogate; crearea de către cadrul didactic a situațiilor care să asigure succesul activităților de învățare.

Reieșind din abordarea culturologică a educației, putem conchide că însușirea de către studenți a principiilor morale drept calitate profesională a cadrului didactic este una dintre cel mai importante condiții de formare a profesionalismului cadrelor didactice.

Principiul umanismului și cooperării cu copiii reprezintă un aspect valoros al umanizării educației și care este recunoscut de metodologia învățării centrate pe elev ca unul prioritar.

Baza teleologică a formării complexe a studenților din perspectiva educației centrate pe elev – constituie competențele profesionale. Nucleul competenței profesionale a cadrului didactic este reprezentat de cunoaștințele antropologice sistematizate în cadrul unei paradigme științifice generale.

În același timp, trebuie să recunoaștem că de la sine competențele profesionale nu determină cultura pedagogică a cadrului didactic. Un rol important aici îl au parametrii calitativi ai cunoștințelor, cum ar fi sistematizarea și eficacitatea.

Un nivelul înalt de cultură profesional-pedagogică se caracterizează printr-o capacitate dezvoltată de a găsi soluții optime în diverse probleme pedagogice, adică, printr-o gândire și o conștiință profesională dezvoltată.

În formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev o atenție deosebită trebuie acordată modului nou de gândire pedagogică, care se bazează pe recunoașterea vieții umane ca valoare superioară. Gândirea critică pedagogică o vedem în capacitatea cadrului didactic de a gândi din numele elevului ca subiect al procesului educațional, de a se centra pe interesele, capacitățile, nevoile, obiectivele de dezvoltare spirituală și morală ale elevului, de a avea sentimentul de participare, empatie și responsabilitate pentru rezultatele instruirii și educației lui.

Fundamentele științifice ale formării profesionale inițiale din perspectiva educației centrate pe elev se bazează pe cunoașterea faptului că organizarea și punerea în aplicare a acestui concept depinde de un număr de condiții interdependente: sociale, metodologice, culturale, psihologice, pedagogice, personale și profesionale, deduse din analiza abordărilor, principiilor și factorilor educației centrate pe elev.

Formarea cadrelor didactice în cadrul instituțiilor de învățământ cu profil pedagogic pentru realizarea obiectivelor educației din perspectiva învățării centrate pe elev reprezintă un sistem complex și deschis în continuă dezvoltare. În centrul sistemului se află personalitatea studentului, capabil să asimileze valorile moderne ale culturii pedagogice.

Fundamentarea conceptuală a ideilor de interrelaționare a condițiilor psihopedagogice de valorificare a educației centrate pe elev în procesul de formare profesională a cadrelor didactice din perspectiva abordării sinergetice constă în aprecierea procesul educațional drept un sistem deschis. Sistemul deschis reprezintă condiția necesară pentru autoorganizare, sistemul deschis complex poate fi ajutat să se stabilească în noua sa calitate, în cazul în care se acționează în funcție de structura sa internă și direcția de dezvoltare a acestuia. În acest sens, pentru valorificarea educației centrate pe elev, sunt relevante așa noțiuni, precum ”inițierea externă a mișcării în direcția necesară”, ”împingerea sistemului”, ”modalități de autoorganizare”, ”mecanisme de autoorganizare” și altele. Principiul complementarității sinergetice, cunoscut ca principiul lui Niels Bohr, demonstrează că nici o cunoaștere nu poate fi suficientă și orice cunoștințe pot fi completate.

Abordarea sinergetică oferă oportunități mult mai relevante pentru formarea inițială a cadrelor didactice. Promovarea de pe poziţiile unei abordări sinergetice a modelului de formare profesională presupune deschiderea pentru orice tip de contacte: sociale, profesionale, personale. Astfel, caracterul deschis al sistemului edcațional în general și al sistemului de condiții psihopedagogice care asigură educaţia centrată pe elev, în special, se datorează acţiunii principiilor subsidiarității și subiectivităţii. Principiul subsidiarității permite să se ia în considerare modificările survenite în finalitățile, conținutul și metodele de construire a modelului de formare. Principiul subiectivităţii se manifestă în fiecare student prin capacitatea individuluală de autoorganizare, autoeducație, autodezvoltare și autorealizare în activitatea profesională.

Abordarea sinergetică, aplicată la construirea modelului psihopedagogic de formare a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev, creează premise de a cerceta problema dată din puntul de vedere al influenței condițiilor de integralizare. Printre acestea, în funcţie de specificul educației centrate pe elev, se evidenţiază, condiţiile sociale, metodologice, culturale, psihologice, pedagogice și individual-profesionale.

Aşa dar, în contextul condițiilor enumerate, dar și analiza actuală a problemei, direcţiile principale de formare profesională inițială a cadrelor didactice sunt:

- formarea filosofică le oferă viitoarelor cadre didactice însușirea metodologiei de cunoaştere a lumii, a fenomenelor vieții sociale, abordarea dialectică a procesului de cunoaştere și de transformare a realității în baza tuturor valorilor spirituale pe care le-a dezvoltat omenirea de-a lungul veacurilor;
- formare profesională specială a cadrelor didactice are ca scop dotarea lor cu cunoștințe și profunde și cuprinzătoare și deprinderi utile în domeniul specialităţii lor, cunoașterea conținuturilor și metodelor acelei științe, care reprezintă disciplina de bază în școală;
- formarea psihopedagogică și metodologică prevede echiparea studenților cu anumite cunoștințe teoretice de bază din pedagogie, psihologie, fiziologia de vârstă și igiena școlară, diverse metodologii particulare, care-i vor asigura cadrului didactic pregătirea necesară pentru desfăşurarea activităţii de predare şi de educaţie în şcoală;
- formarea competențelor de comunicare constă în dezvoltarea abilităţilor de a desfășura un dialog cu elevul, de a-l provoca la dialog, de a-l atrage pe copil într-un dialog constructiv cu lumea înconjurătoare și cultura ei, precum și abilitatea de a dezvolta capacitatea copilului de a se angaja într-un dialog cu sine însuși, pentru ca să crească un subiect conștient de sine, care

să se vadă parte a acestei lumi și capabil să facă alegeri libere, pentru care poate fi responsabil. Or în şi prin dialog se formează poziţia de viață, se conștientizează legătura dintre „Eu” şi lumea înconjurătoare;

- formarea etică a cadrelor didactice ar trebui să devină baza pentru dezvoltarea capacităţii de a accepta identitatea educabilului ca „un dat”. Numai o astfel de abilitate a cadrului didactic va menține particularităţile unice, irepetabile ale personalităţii copilului, nu va lăsa să se șteargă caracteristicile sale originale și, totodtă, nu va permite individului să se transforme într-o persoană autoritară, neechilibrată, fără simţul responsabilităţii. Acestă capacitate îi permite cadrului didactic să lucreze cu clasa întreagă la fel cum ar lucra cu mai multe personalităţi, ca și cum ar avea în faţă o entitate eterogenă;
- formarea culturală generală garantează dezvoltarea profesională a viitoarelor cadre didactice.

Toate părțile componente ale formării psihopedagogice constituie o unitate, care conține acelaşi obiectiv (formarea personalității cadrului didactic), aceleaşi principii, aceeaşi organizare internă unitară, se caracterizează prin interconectarea și interdependența diferitelor elemente structurale și interacționează în mod activ cu mediul extern.

Formarea cadrelor didactice este un proces obiectiv, la baza căruia se află anumite legităţi:

- condiționarea sistemului de formare a cadrelor didactice de necesităţile sociale, economice și morale ale dezvoltării societății;
- corelarea conținuturilor, formelor și metodelor de pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice cu nivelul de dezvoltare a științei pedagogice cu specificul și conținutul activității pedagogice și practica educațională;
- integritatea procesului de formare, de educare și de dezvoltare a cadrelor didactice pe parcursul formării profesionale;
- corelarea scopurilor, funcțiilor, conținuturilor și metodelor de pregătire a studenților în cadrul facultăților cu profil pedagogic;
- dependența directă a calității competențelor de specificul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-cognitiv, a practicii de specializare şi a activităţii individuale a viitoarelor cadre didactice;
- dependența conținuturilor și a metodelor de formare profesională a cadrelor didactice de caracteristicile individuale ale studenţilor [146; 70].

Activitatea pedagogică presupune o interacțiune, o comunicare dintre cadrul didactic şi elevi,

în timpul cărora se dezvoltă relații interpersonale bazate pe cooperare, încredere reciprocă, generozitate. Aceste relații sunt formate în cursul comunicării constante a cadrelor didactice cu elevii, atât în cadrul activităților academice, cât și în cadrul activităţilor educaționale extracurriculare. Centrarea atenţiei pe copil, colaborarea cu copilul, democratizarea relațiilor cu elevul, toate acestea constituie direcția principală de restructurare/redimensionare a finalităților de formare inițială a cadrelor didactice.

Calitatea noilor funcții și caracteristici ale activității cadrelor didactice determină importanța socială de a perfecţiona finalitățile, conținuturile și strategiile de formare a cadrelor didactice.

Dezvoltarea intensivă a mediului informațional-educațional crează posibilități pentru a analiza rapid rezultatele obținute și a stabili, în mod argumentativ, căile de modernizare a curricula și a tehnologiilor didactice. Cu toate acestea, în instituțiile de învățământ superior în care are loc formarea profesională a cadrelor didactice există foarte puţine curricula relevante, cursuri speciale, care să formeze cadrelor didactice competențe de a forma personalitatea copilului, ținând cont de particularitățile individuale ale acestuia. Astfel, promoţiile cadrelor didactice de la universităţile cu profil pedagogic nu sunt pregătite în măsură cuvenită să se includă în mod eficient în procesul de educație centrat pe elev, ceea ce, la rândul său, determină necesitatea de renovare a programelor de formare inițială a cadrelor didactice.

În următorii ani, educația centrată pe elev se va extinde tot mai mult în cadrul sistemului educațional, acest lucru fiind condiționat în mod obiectiv de nevoile societății moderne, dezvoltarea educației incluzive și nevoile elevilor.

În acest sens, rolul cadrului didactic în gestionarea procesului de învăţare devine tot mai important, căci anume el creează condițiile pentru construirea sistemulului individual de formare a competențelor elevilor. Tehnologiile de învățare centrate pe elev necesită o schimbare a stilului și activității cadrului didactic: de la unul axat pe un învățământ reproductiv – la dezvoltarea de competențe prin cooperare în procesul educațional.

Reieşind din analiza premiselor psihopedagogice expuse mai sus cu privire la formarea inițială a cadrelor didactice, am analizat caracteristicile activității cadrului didactic pentru a reflecta specificul acestora în curricula respective. Acestea includ:

1. Caracterul creativ al activității cadrului didactic. În procesul de devenire a cadrului didactic ca subiect al activităţii pedagogice, el începe să contribuie individual, prin propriile forţe, nu numai la realizarea activității educaționale, dar și la dezvoltarea și îmbunătățirea acestei

activități. Activitatea practică a cadrului didactic este arta de a învăţa şi a educa. Caracterul creativ al profesiei pedagogice este determinat, în primul rând, de importanță socială majoră și unicitatea produsului său – personalitatea elevului în toată diversitatea identității sale individuale. În al doilea rând, chiar dacă volumul sarcinilor creative ale cadrului didactic poate fi diferit, începând cu introducerea inovațiilor fundamentale în conținutul, formele și metodele procesului de învățământ și terminând cu decizia privind diverse probleme particulare care apar în situații concrete legate de activitatea și comunicare cu elevii, activitatea pedagogică, bazată pe interacțiunea dintre cadru didactic și elev, nu tolerează șablonul. Arta de a fi pedagog se manifestă şi în modul în care cadrul didactic structurează lecția, organizează activitatea independentă a elevilor, stabileşte contactul și stilul adecvat al comunicării cu elevii în diferite situații ale vieții școlare. Cu alte cuvinte, creativitatea nu este o oarecare latură aparte a muncii de pedagog, ea este cea mai importantă şi necesară caracteristică a ei.

2. Specificul relațiilor ”profesor-elev”. Obiectul activității cadrului didactic este ”altă” activitate (a elevilor), pe care el e chemat să o organizeze, să o ghideze și să o reglementeze, în funcție de obiectivele de învățare, educație şi dezvoltare a elevilor. În conformitate cu principiul învățării active a elevilor – obiectivul final al învățării și educației – poate avea loc numai pe baza însușirii experienței sociale acumulate, însușire, care se face numai prin implicarea activă a elevilor înșiși. Pentru a poseda realizările culturii umane, fiecare generație nouă trebuie să desfășoare activități similare (deși nu identice), cu cele care se află în spatele acestor realizări. Prin urmare, sarcina principală a cadrului didactic este de a desfășura în clasă astfel de activități, care ar avea drept rezultat dezvoltarea convingerilor civice şi morale ale elevilor, sistemul lor de cunoștințe, abilități cognitive, abilități practice. Această sarcină, tocmai bine, definește conținutul diverselor funcții practice, pe care trebuie să le efectueze cadrul didactic în timpul învățării, educației și dezvoltării elevilor. Din această perspectivă, educația acționează ca o comunicare creativă dintre cadru didactic și elevi, ca un proces de cercetare și de acțiuni comune, în rezultatul căreia, pe de o parte, elevii își achiziționează cunoștințe în mod personal, pe de altă parte, se dezvoltă măiestria profesională a cadrului didactic. Profesorul nu este doar un simplu participant în interacțiunea interpersonală cu elevii, el este organizatorul nemijlocit al acestei interacțiuni, care determină finalitățile, conținutul și forma lor. Prin urmare, este vorba despe un rol însemnat, deosebit al profesorului în sistemul de interacțiune cu elevii, rolul de manager (organizator) al procesului de interacțiune după

sistemul ”Eu și elevii”. Procesul de învățare, bazat pe o astfel de interacțiune interpersonală este un proces dirijat, organizat, monitorizat de către profesor (cu totul altceva se întâmplă în educația spontană a copilului în procesul experienței sale personale de zi cu zi). Foarte mult, însă, depinde de conținutul și caracteristicile acestui management.

3. Managementul reflexiv al procesului educațional. Vorbim aici despre un tip complet diferit de management al activității elevilor, în care profesorul: a) îi rezervă elevului rolul de subiect activ al învățării, pe care acesta o efectuează în cadrul sistemului general de colaborare în clasă; b) dezvoltă abilitățile de auto-management (autoreglementare, autoorganizare, autocontrol) ale activității individuale a elevului; c) organizează procesul de învățare prin prisma soluționării problemelor instructiv-cognitive prin intermediul interacțiunii creative (dialogul) cu ceilalți elevi.

După cum știm, psihologia modernă umanistă tratează procesul de învățare ca un proces centrat pe elev, acesta din urmă fiind figura centrală a procesului de învățare. Elevul este participantul principal al oricărui proces educațional, care corespunde valorilor și capacităților intelectuale ale individului. În ce privește profesorul, el acționează în rolul persoanei care facilitează procesul de învățare, creează o atmosferă de încredere reciprocă și de comunicare directă, pe viu, ce permite autorealizarea individului în cursul activității de învățare. Trebuie, totuși, subliniat faptul că principalul punct al managementului reflexiv îl constituie rolul elevului ca subiect activ al propriei sale activități și dezvoltarea capacităților sale de automanagement; prin urmare, este vorba despre o gestionare a procesului de management, care se face de către elev. Profesorul nu doar își stabilește anumite obiective specifice, dar, de asemenea, urmărește să se asigure că aceste obiective au fost acceptate pe plan intern de către elevi. Profesorul nu dezvoltă doar modalități de a atinge aceste obiective, dar totodată creează condițiile necesare pentru ca acestea să fie stăpânite de către elevi. Profesorul nu doar evaluează rezultatele activității elevilor, dar le și formează capacitatea de autoevaluare.

În urma analizării cerințelor înaintate față de personalitatea profesorului și starea de pregătire inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev, cercetând cerințele moderne față de activitatea pedagogică profesională și abordările formării specialiștilor calificați în domeniul dat, am concretizat condițiile specifice psihopedagogice de pregătire inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

Realizarea practică a influenței pedagogice este construită ca un șir de tehnologii pedagogice: în primul rând, aceasta este comunicarea pedagogică, pentru că fără o comunicare verbală sau nonverbală este imposibil de a-l influența pe elev. Elementul de bază al tehnologiilor pedagogice este tehnica pedagogică (manipularea de către profesor cu sistemul său psihofizic și capacitatea de a înțelege atitudinea elevului după sistemul lui psihofizic (cultura vorbirii, expresiile faciale, gesturile, mimica, pantomimica). Pentru a corecta atitudinile şi comportamentul elevului profesorul foloseşte evaluarea pedagogică. Nu ne putem imagina procesul educaţional fără să prezentăm elevilor anumite cerinţe pedagogice, fără să aplicăm varii tehnologii informaţionale, fără să soluţionăm creativ diverse situaţii pedagogice. Îmbinarea tuturor acestor componente ale tehnologiilor pedagogice va asigura profesorului succesul multrâvnit [78, p.50].

La momentul actual, cel mai important lucru în dinamica activităţii cadrului didactic este identificarea și utilizarea potenţialului creativ individual ca factor formator de sistem și al sistemului educațional autonom, ascensiunea de la unele funcții pedagogice particulare (acțiuni, situații) la sistemul lor, de la tehnologiile standard la cele creative, centrate pe elev, la baza cărora trebui să fie pusă abordarea dialogică, trainingul pedagogic, jocurile cu subiect şi rol, analiza situaţiilor pedagogice, crearea „situațiilor de succes”, colaborarea în procesul de pregătire și de derulare a procesului de învăţare.

Astăzi, ca niciodată, în practica educațională se bucură de mare popularitate astfel de calități personale ale profesorului, cum ar fi deschiderea, sinceritatea, bunătatea, erudiţia, cultura generală, maiestria, farmecul, empatia, improvizarea, imaginația, reflecția, precum și capacitatea de a detecta la timp noile „formaţiuni”, schimbările în relațiile dintre copii, starea lor de spirit, modul de a reacţiona. Aceste calități trebuie să fie caracteristice şi unui profesor universitar. Faptul dat va influenţa benefic asupra formării și orientării pedagogice a gândirii şi a activității cadrului didactic, anume pentru a vedea integritatea procesului pedagogic în care toate elementele sunt organic legate între ele și interdependente: profesorul-elevul, scopul și obiectivele educaţionale, principiile, metodele și formele de influenţă pedagogică, controlul şi ajutorul în timpul pregătirii și desfășurării lecțiilor, analiza şi evaluarea rezultatelor, diagnosticare preventivă, discuții și planificare.

În baza celor expuse mai sus, am extins domeniul de aplicare a unor cerințe pedagogice de formare a studenților din perspectiva învățării centrate pe elev:

- Planificarea și aplicarea diferitelor tipuri de activități pentru studenți, asigurând dezvoltarea profesională a acestora din perspectiva educaţiei centrate pe elev și contribuind la consolidarea

competențelor lor pentru autoinstruire, autoafirmare, autoactualizare.

- Dezvoltarea la studenţi a competențelor profesionale generale și a atitudinilor stabile de a lucra cu personalitatea elevului.
- Coerența și consecutivitatea activităților cu studenții în perioada de formare inițială din perspectiva educaţiei centrate pe elev.
- Crearea unui mediu informațional care-i va ține la curent pe viitorii profesori cu noile tendințe de predare.
- Formarea și perfecționarea cadrelor pedagogice.

Cerințele psihologice inerente unei formări productive din perspectiva învățării centrate pe elev includ:

- atitudinea pozitivă și motive suficient de stabile față de activitatea profesională;
- formarea trăsăturilor de caracter și a capacităților profesionale relevante;
- centrarea din punct de vedere pedagogic pe cunoașterea caracteristicilor percepției, atenției, gândirii, memoriei, dinamismului și a proceselor emoționale și volitive;
- competențele, abilitățile și normele moral-etice relevante.

Totodată am dedus altă categorie de cerințe psihologice şi pedagogice privind asigurarea eficienței formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev:

- utilizarea la maxim a potențialului psihologic și pedagogic al disciplinelor predate, în baza integrării acestora cu alte materii speciale/complementare;
- introducerea în programul de studii a cursulului „Educația centrată pe cel ce învaţă”, metodologia căruia implică următoarele etape: diagnosticarea, prognosticarea, tehnologizarea, reflecţia, care contribuie la crearea situației de succes, consolidarea motivației predării în școală, îmbunătățirea calității educației;
- formarea abilităților profesionale ale studenților prin organizarea învățării centrate pe elev în procesul stagiilor de practică pedagogică, care presupune diagnosticarea psihologică și pedagogică a elevului cu scopul de a orienta corect dezvoltarea caracteristicilor personale, procesele cognitive, ținând cont de nivelul și potențialul de dezvoltare al elevului;
- dezvoltarea unei motivații pozitive durabile pentru profesia de cadru didactic prin includerea studenților în activitatea de cercetare ştiinţifico-practică cu privire la problemele de învățare centrată pe elev, combinarea optimă a activităților de formare în auditorii a studenților de la instituțiile superioare de învățământ cu activitatea lor de autoeducație și autoprfecţionare.

Analiza teoretică a problemei desemnate a arătat că în prezent există un interes tot mai mare faţă de abordarea învățării din pespectiva centrării pe elev. În acest context, problemele de formare inițială a cadrelor didactice pentru educaţia centrată pe elev necesită cercetare suplimentară și căutarea modalităţilor de îmbunătățire a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Analia teoretică a diferitor abordări ale educaţiei centrate pe elev ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Termenul „educația centrată pe elev" s-a înrădăcinat destul de repede în uzul ariei sistemului de învățământ. Acest termen este folosit în diferite accepțiuni: în calitate de concept, principiu sau tehnologie educațională. În accepţia noastră, educația centrată pe elev reprezintă o paradigmă educațională, care pune în aplicare ideile fundamentale, filosofice, sociale, psihologice, pedagogice despre om și procesele sale de dezvoltare individuală, în raport cu potențialul propriu și particularitățile psihice.
2. Teoria educației centrate pe elev se dezvoltă rapid, inclusiv prin introducerea conceptului de experiență subiectivă ca fapt prioritar pentru construirea învățării centrate pe elev, alcătuind, în acest fel, paradigma educațională-subiectivă personală.
3. În prezent, există mai multe puncte de vedere cu privire la definirea caracteristicilor esențiale ale învățării centrate pe elev ca o direcție prospectivă în organizarea spațiului educațional. Ca rezultat, sunt evidenţiate modalitățile, principiile învăţării centrate pe elev, în calitate de idei directoare, norme, reguli, definind atât natura interrelaționării dintre predare și învățare, precum și specificul activității profesorului și a elevului. Punerea în aplicare a principiilor înaintate va depinde de condiții concrete, referitoare la curriculumul, tehnologiile, formele și strategiile de organizare a activităţii de învăţare a elevului, dar și la modul de formare inițială a cadrelor didactice.
4. Cercetând esenţa formării psihologice şi pedagogice a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev, constatăm că în prezent există contradicții între tendințele de dezvoltare a educației moderne ca un proces centrat pe elev, care determină anumite schimbări în conținutul activității pedagogice și nivelul de formare inițială a cadrelor didactice în domeniul dat. Analizând situația creată, cercetătorii din Republica Moldova şi de peste hotare au încercat să determine o cale de rezolvare a acestor contradicții, prezicând că învățământul

în secolul XXI va fi unul umanist și constructivist. Principalele caracteristici ale pregătirii psihopedagogice a cadrului didactic modern se deduc din tendințele dezvoltării educației centrate pe elev pe plan național și internațional:

- orientarea umanistă, recunoașterea priorității individului;
- formarea unei personalităţi integre în procesul de învățare;
- transferarea profesorului pe poziția subiectului în procesul educțional;
- revizuirea strategiilor didactice de formare profesională inițială;
- elaborarea de noi tehnologii de formare profesională a studenților din cadru universitar, care să reflecte nivelul atins de științele moderne fundamentale și aplicative, diferențierea și individualizarea, experiența pedagogică avansată ș.a.

5. Analiza stării actuale a problemei, dar și a tendințelor evoluției educației centrate pe elev ne permite să identificăm o serie de repere teoretice privind formarea inițială a cadrelor didactice: de ordin social, culturologic, psihologic și pedagogic. Acestea constituie un cadru de referință în conceptualizarea formării inițiale profesionale a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

6. Aşadar, în urma analizei subiectului în literatura de specialitate au fost confirmate și concretizate scopul, obiectivele și problema cercetării:

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza problematicii educaţiei centrate pe elev şi a formării cadrelor didactice din această perspectivă.
2. Fundamentarea conceptuală a formării iniţiale a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev.
3. Indetificarea condiţiilor de formare a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev.
4. Elaborarea modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev.
5. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice prin aplicarea cursului „Educaţia centrată pe cel ce învaţă”.

Problema cercetării rezidă în valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev – factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

2. FUNDAMENTE ALE FORMĂRII INIŢIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI EDUCAŢIEI CENTRATE PE ELEV

2.1. Repere conceptuale ale formării iniţiale a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev

Repere sociale. Perioada actuală de dezvoltare a republicii noastre se caracterizează printr-o criză profundă care a cuprins toate domeniile, inclusiv cel politic, economic și educațional.

La momentul actual are loc o transformare a conștiinței sociale și o revizuire a sistemului de valori. Astfel, se înregistrează un nivel scăzut al conștiinței sociale, al spiritului civic și responsabilității pentru binele comun, precum și al profesionalismului lucrătorilor din toate ramurile, inclusiv din educație. Unii încearcă să explice această situaţie prin greșelile și neajunsurile educației moderne, alţii – prin erori politice, corupție și alte probleme ale societății.

Fără îndoială, educația poartă o anumită responsabilitate faţă de întreaga societate. În același timp, sistemul educațional depinde într-o măsură mai mare de societate decât societatea de educație, pentru că educația este un subsistem al societății. Anume societatea, prin reprezentanții ei, stabilesc politica educațională a statului, scopul și funcțiile ei, iar în cazul în care societatea este în stare de criză, aceasta afectează cu siguranță și sistemul educațional. Depăşirea crizei este întotdeauna asociată cu reactualizarea și dezvoltarea învățământului. Încercarea de a construi un sistem educațional izolat de societate și independent de ea este ireală și chiar periculoasă.

Sistemul educational trebuie să fie construit în conformitate cu contextul și cu tendințele de dezvoltare la nivel național și global și efectele, atât pozitive, cât și negative ale acestora. Dinamizarea proceselor demografice, creșterea migrației ca fenomen global și local și dislocarea unui număr considerabil de persoane, creșterea violenței și agresiunii în societate, scăderea nivelelui de sănătate al copiilor, creșterea nivelului de anxietate al elevilor și al infracționalității în rândul elevilor, pe de o parte și diminuarea statutului profesorului în societate, părăsirea sistemului de către aceștea, pe de altă parte, vor determina schimbări esențiale ale sistemului educațional.

În același timp, reducerea numărului de instituţii rezidențiale pentru copii, inclusiv pentru copiii cu dizabilități, promovarea educației inclzive la nivel global și local, a concepţiilor moderne în sistemul educațional, dezvoltarea tehnologiilor informaționale, orientarea şcolii spre valorile europene ș.a. determină umanizarea sistemului de educație.

Astfel, ca o reflectare a condițiilor sociale actuale, Codul Educației al Republicii Moldova Nr

152 din 17.07.2014 şi Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020”, aprobată prin HG Nr. 944 din 14.11.2014 susțin necesitatea de a modifica sistemul educational, valorificând ideile umaniste.

Unul din principiile fundamentale menționate în articolul 7 al Codul Educației al Republicii Moldova, de rând cu principiile incluziunii sociale și al asigurării egalității și al calității este principiul centrării educaţiei pe beneficiarii acesteia. Strategia, la fel, pune accent pe educația centrată pe elev și propune pregătirea cadrelor didactice din această perspectivă.

Strategia ”Educația 2020” menționează, printre problemele legate de pregătirea cadrelor didactice, că instituţiile de învăţământ superior nu sunt adaptate suficient nici pentru o instruire modernă, nici pentru a răspunde solicitărilor persoanelor cu cerinţe educaţionale speciale din lipsa de infrastructură de acces în blocurile de studii şi cămine, de tehnologii specifice de instruire şi programe de studii centrate pe student.

O altă problemă ţine de integrarea eficientă a metodologiilor interactive, centrate pe cel ce învaţă, în practica cotidiană. Programele de formare continuă nu sunt centrate pe necesităţile cadrelor didactice. Instituţiile ofertante de formare continuă au nevoie de modernizarea procesului de instruire şi de evaluarea nevoilor de formare reale, axate pe formarea de competenţe profesionale necesare asigurării unui proces educaţional de calitate.

Astfel, acțiiunile prioritare pentru realizarea obiectivelor strategiei includ dezvoltarea de curricula pentru învăţământul preuniversitar din perspectiva relevanţei competenţelor achiziționate pentru viaţă şi a centrării pe elev, modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competenţe, pe cel ce învaţă şi pe necesităţile mediului economic, schimbarea paradigmei curriculumului universitar în corespundere cu noile tendinţe şi concepte curriculare: centrare pe tematica cross-curriculară, centrare pe competenţe (în conformitate cu Cadrul de competenţe-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii), centrare pe cel ce învaţă, precum și modernizarea curriculumului universitar din perspectiva tehnologiilor didactice moderne, inclusiv a celor informaţionale şi comunicaţionale, a centrării pe student, a formării de competenţe necesare pentru calificarea profesională.

În condiţiile unei politici economice și sociale instabile, dezvoltarea conceptului de educaţie centrată pe elev poate contribui la crearea unei generații care va construi o societate incluzivă, bazată pe respect și sprijin reciproc, pe valorificarea potențialului fiecărui membru al său.

O condiție esențială, la prima etapă, este pregătirea studenților facultăților cu profil pedagogic

capabili de a rezolva problemele învățării centrate pe elev. Teoria și practica existente cu privire la pregătirea studenților din învățământul pedagogic nu determină formarea la tinerii profesori a unei atitudi față de copil care ar permite tratarea acestuia ca subiect al procesului educațional, nu se centrează pe activitățile creative de predare, nu le insuflă studenților tendința spre ideal și nu îi formează prin situaţiile de viață sau prin procedurile de autodeterminare profesională, nu sunt axate suficient pe dezvoltarea personalităţii elevului în procesul de învățare.

Practic, pregătirea clar direcţionată a studenţilor pentru punerea în aplicare a educației centrate pe elev în instituţiile de învățământ superior revine, în primul rând, disciplinelor academice din cadrul profilului psihopedagogic.

Repere culturologice. Analiza pregătirii studenţilor din instituţiile cu profil pedagogic pentru a rezolva problemele de instruire în şcoală din perspectiva învăţării centrate pe elev în prezent este imposibilă în afara cadrului culturologic. Abordarea culturologică prevede o orientare a tuturor componentelor educaționale către cultură și om, ca fiind creatorul ei și, totodată, subiectul capabil să se autodezvolte din punct de vedere cultural.

Din perspectiva abordării culturologice, în centrul sistemului de învățământ se află personalitatea, manifestându-se ca o individualitate liberă, activă, capabilă de autodeterminare personală în comunicarea și cooperarea cu alte persoane, cu sine însuși.

Abordarea culturologică în integrarea asigurării psihopedagogice a învăţării centrate pe elev presupune definirea culturii ca un fenomen la care profesorul se orientează, realizând pregătirea profesională a studenților. În acest sens, cultura este văzută ca un anumit mod de activitate, caracteristica calitativă a căreia se bazează pe orientarea socială și individuală. Produsele obiective, sociale, semnificative ale activității și valorile sunt, prin urmare, rezultatul muncii umane şi a abilităților sale. Putem urmări acţiunea legii externalizării, adică transformarea forţelor umane şi a capacităţilor sale în produse obiective, sociale, semnificative ale activității și valorilor.

Abordarea culturologică interpretează învățământul ca un proces de formare a imaginii personale a individului – factor important care contribuie la menținerea potenţialului uman şi a sănătății spirituale a națiunii întregi.

Abordarea culturologică cu privire la crearea fundamentelor esențiale ale educației are la bază conceptul de om, dezvoltat de filozofii moderni, conform căruia omul reprezintă centrul culturii, valoarea ei spirituală supremă. Omul își capătă valoarea sa spirituală numai asimilând cultura și creând cultura. Esenţa culturală a individului constă înt-o serie de elemente care împreună formează sistemul

integru al personalității axat pe conceptul de „spiritualitate”.

Spiritualitatea, în plan filosofic, este o noţiune care reflectă aşa-numitul fenomen al caracterului național, esența căruia s-a manifestat întotdeauna prin căutarea de valori adevărate și a sensului vieții.

Abordarea culturologică în sistemul de învățământ este asociată cu noţiunea de mediu. Familia, școala, instituţiile de învățământ formează mediul în care orice individ îşi dezvoltă personalitatea sa. Acest mediu se numește mediul educațional. Dacă examinăm instituția de învățământ ca un ecosistem, putem afirma că ecosistemul educațional este populat de două ”specii” de organisme vii: cadrele didactice și elevii. Sistemele educaționale actuale tind să mențină un mediu educațional care ar asigura colaborarea acestor ”specii” în cadrul unei activităţi comune. Caracteristicile mediului educațional au un rol decisiv în dezvoltarea personală a elevului și a cadului didactic prin asimililarea realizărilor culturale și influența lor asupra dezvoltării personalităţii.

Paradigma educației centrate pe elev este una dintre cele mai potrivite pentru realizarea acestui obiectiv, pentru că nu mizează pe uniformitate, ci pe variabilitate, pe libertatea de a alege nivelul și modalitățile de învăţare în funcție de interesele și abilitățile individului, pe diferențiere și individualizare, pe dezvoltarea creativității fiecărui elev.

Din acest punct de vedere, în sistemul de învățământ, abordarea culturală, în general, şi educaţia centrată pe elev, în particular, promovează atitudinea față de copil ca un subiect al vieții capabil de autodezvoltare și autoschimbare culturală; atitudinea faţă de cadrul didactic ca un mediator între copil și cultură, capabil să-l conducă pe copil în lumea culturii, precum și să-l ajute și să sprijine personalitatea fiecărui copil pentru ca acesta să se autodetermine individual în lumea valorilor culturale; atitudinea faţă de educație ca un proces cultural, forța motrice a caruia este căutarea de semnificaţii personale, dialogul și cooperarea tuturor membrilor săi în atingerea obiectivelor de autodezvoltare culturală; atitudinea față de școală ca față de un spațiu cultural și educativ holistic, în care trăiesc și se formează imagini culturale ale vieții comune a copiilor şi adulților, au loc evenimente culturale, se creează cultura și educația culturii umane.

Din cele expuse mai sus, putem susține că unul din obiectivele învățământului centrat pe personalitate este de a găsi, a menține și a dezvolta omul și a-i altoi mecanisme de autorealizare, autodezvoltare, autocontrol, adaptabilitate, autoapărare, autoeducație necesare pentru formarea imaginii unei personalități.

Posibilitatea de a produce o schimbare radicală în practica cadrelor didactice o vedem în

pregătirea unui cadru didactic profesionist capabil să depășească situațiile de criză în instruire și educație, să proiecteze și să pună în aplicare mai multe sisteme educaționale holistice, culturologice și umaniste orientare spre instruirea elevilor în cadrul acestor sisteme conform principiului învățării centrate pe elev.

Cadrul didactic de care are nevoie la momentul de față o școală centrată pe elev, trebuie să corespundă următoarelor cerințe: să aibă o atitudine deschisă față de copil, cultură și creativitate; să manifeste o poziție pedagogică umanistă; să se preocupe de ecologia copilăriei, păstrarea sănătății spirituale și fizice a copilului; să fie capabil de a crea și perfecționa mediul educațional, cultural-informațional și instructiv-cognitiv în mod constant; să poată lucra cu conținuturile de învățare din perspectiva centrării lor pe semnificațiile personale ale elevilor; să dețină o varietate de metode și tehnici de predare, fiind în măsură să le utilizeze din perspectiva centrării lor pe elev, ținând cont de potențialul elevului; să manifeste grijă pentru dezvoltarea și susținerea individualității fiecărui copil.

În legătură cu aceasta, pedagogia universitară are de rezolvat în mod urgent o problemă actuală, dar, la momentul dat, mai puțin cercetată, ce ține de pregătirea studenților pentru a face față provocărilor educației din perspective învățării centrate pe elev.

Aspectul semantic al concepției culturologice actuale a sistemului de învățământ e structurat în baza conceptului de dialog al culturilor, înaintat de M.M. Bahtin și V.S Bibler, în care cultura apare ca un fenomen antropologic [148; 152].

Potrivit afirmației lui M.M. Bahtin [148, c.45], în orice dialog se disting doi poli: microdialogul, care impregnează fiecare părticică din conștiința, gândirea și vorbirea noastră, și care se desfășoară în forma unui discurs intern, și macrodialogul, care are loc într-o perioadă de timp mai îndelungată – dialogul culturilor. Macrodialogul este susținut de fiecare personalitate (”Eu”), care, prin activismul său și puterea de voință, de fiecare dată modifică sensul dialogului, îmbogățindu-l cu noi semnificații, luând în mod liber decizii de a-i schimba soarta.

Dialogul ”între culturi” nu se desfășoară numai în conștiința noastră. Ideea de dialog al culturii se manifestă în modul de viață al omului, în activitatea sa creativă, spiritualitate, libertate.

Esența pregătirii studenților pentru a realiza sarcinile învăţării centrate pe elev din perspectiva abordării culturologice, constă în cultivarea potențialului personal al omului – creativitatea, unicitatea, irepetabilitatea – capabil de autodeterminare; stabilirea relațiilor la nivel de subiect-subiect, care se stabilesc între parteneri egali în procesul dialogului și prin intermediul aceluiași dialog; determinarea conținutului procesului didacic bazat pe înțelegerea culturii ca fenomen antropologic.

Astfel, familiarizarea studenților cu concepția culturologică a sistemului de învățământ ca factor important ce contribuie la implementarea în școală a învățării centrate pe elev, constă, în primul rând, în asimilarea conceptului de cultură activă; în al doilea rând, în interpretatea mediului ca o condiție obligatorie pentru o ”viață liberă și independentă” a individului; în al treilea rând, în ”concepția dialogului” dintre culturi ”interactive" și, în baza acesteia, a ideilor despre procesul de învățare ca un proces de schimb de informații sau cultură, în sensul larg al cuvântului.

Drept noțiune de bază a culturii, noi recunoaștem noțiunea de moralitate. Din perspectiva abordării culturologice a învățământului, noțiunea de moralitate pedagogică se referă, în primul rând, la dezvoltarea profesionalismul profesorului. Prin urmare, conștientizarea de către studenți a ideii de moralitate pedagogică ca un indicator al profesionalismului cadrului didactic, este considerată unul dint factorii principali de asigurare pedagogică a învățării centrate pe elev prin prisma abordărilor culturale în educație.

În cazul în care cercetatorii problemei în discuție consideră conceptul de educație centrată pe personalitate un ptototip al teoriilor și sistemelor pedagogice ale secolului al XXI-lea [155], apare întrebarea logică: în ce constă pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru a rezolva sarcinile din perspectiva învățării centrate pe elev? Dacă reieșim din faptul că pregătirea pentru implementarea în practică a învățării centrate pe elev este o parte componentă a pregătirii profesionale, atunci să trecem în revistă literatura științifico-practică, care ia în dezbatere noțiunea de ”profesor profesionist” – profesionalizare.

O parte din cercetătorii [197] în materie subliniază că ”profesionalismul pedagogic” este reprezentat de realizările activității pedagogice a individualității la o disciplină concretă, și care asigură succesul și reflectă caracteristicile calitative ale acestei activități”.

În opinia altora [184], ”profesionalismul cadrului didactic este reprezentat de nivelul înalt” de cunoștințe și competențe psihologice, pedagogice și științifice la o anumită disciplină, care în îmbinare cu dezvoltarea lui morală și culturală, asigură în practică pregătirea tinerei generații pentru viață în conformitate cu cerințele societății”.

Un alt grup de cercetători [183; 179] au inclus în noțiunea de ”profesionalismul cadrului didactic” abilitățile de diagnosticare. Absența fazei analitice în activitățile pedagogice ale cadrului didactic, subliniază ei, imprimă activităților didactice o notă formală, care aproape că nu contribuie la dezvoltarea elevului, în schimb, reduce substanțial nivelul constructiv al activităților educaționale, când profesorul, mai mult în mod intuitiv decât prin utilizarea cunoștințelor pedagogice despre

activitățile didactice, își planifică modalitățile de rezolvare a sarcinilor, luând în considerare doar conținutul materiei, fără a ține seama de nivelul de dezvoltare al copiilor.

Așadar, conceptul de ”spiritualitate” sau ”moralitate” cuprinde o prezentare a unei forme speciale a conștiinței sociale și a relațiilor sociale, deoarece ”reflectă un sistem integru de opinii cu privire la esența vieții sociale, care conțin în sine o interpretare sau alta cu privire la esența societății, istoriei, omului și existenței sale” [204]. În normele morale, ca cerințe imperioase sau obligative, se reflectă necesitățile societății umane. Acestea sunt puse în aplicare în anumite circumstanțe și situații ținând seama de experiența istorică. În această interpretare normele morale pot servi atât ca scop, cât și ca mijloace de educație.

”Moralitatea” este definită, în primul rând, ca ”relațiile dintre oameni, construite în conformitate cu însăși legile vieții umane” [198; 211]. De fapt, moralitatea nu se manifestă în comportamentul orientat spre respectarea anumitor reguli externe, care presupune că individul nu este liber, dar este supus unor circumstanțe. Ea apare acolo unde omul nu are frică să acționeze, unde el însuși își creează circumstanțele, în condițiile unei confruntări eterne între forțețele binelui și răului, dorințele personale și valorile morale. Moralitatea presupune întotdeauna unele sacrificii și capacitatea de a renunța la propriile interese.

Noi suntem tentați să credem că profesorul care aspiră la cele mai înalte valori umane ca adevărul, bunătatea, frumusețea tinde să fie ghidat de ele și în viața de fiecare zi, pe care și-o construiește în conformitate cu legile rațiunii, dreptății, conștiinței, cu simțul estetic. Este posibil oare să creăm ”forme sociale de spiritualitate” utilizând forme colective de învățare și educație? Posibil că da. Cu toate că, în acest sens, formele individuale acționează asupra elevului cu mult mai eficient, iar posibilitățile de elaborare a acestor forme este cu mult mai mare anume în cadrul sistemelor orientate spre învățarea centrată pe elev.

Dacă vom lua drept punct de pornire ideea că personalitatea reprezintă forma cea mai înaltă de dezvoltare a forțelor spirituale și morale ale omului, este deosebit de important să se dezvolte conceptul de moralitate ca un element principal de constituire a identității, în general, și a moralității pedagogice, în special, drept o calitate profesională a cadrului didactic, evidențiată prin prisma abordării culturale a educației.

Momentul în care studentul devine profesor, adică trece să îndeplinească un alt rol social, problema formării sale din punct de vedere a moralității pedagogice capătă o deosebită importanță. Esența moralei pedagogice, ca o calitate profesională a profesorului, constă în sentimentul profund de

responsabilitate și de respect față de om, față de personalitatea lui. Numai acea școală va avea succes, care va pune în centrul întregului sistem instructiv-educativ principiul moralității pedagogice.

Studentul, care este educat în spiritul responsabilității și respectului față de personalitate, promovează aceleași principii morale și spirituale în școală. Profesorul este obligat să cunoască copilul, să înțeleagă ce calități morale trebuie să-i insufle în primul rând și, în funcție de aceasta, să determine relațiile pe care le avea cu el în procesul de învățare și de educație.

Profesorul trebuie să cunoască foarte bine elevul, viziunea acestuia asupra lumii și sufletul lui. În același timp și elevul ar trebui să știe cât mai mult posibil despre profesor. Și nu numai ”din surse externe”, dar însuși de la profesor. Acest lucru creează o atmosferă de încredere reciprocă.

Vorbind despre caracterul relațiilor personale dintre elev și profesor, e necesar să menționăm și faptul că aceste relații trebuie să se bazeze pe principiul respectării stricte a demnității umane.

Conceptul de demnitate umană poartă în sine o orientare valorică pentru înălțarea personalității. Demnitatea este un atribut indispensabil al relațiilor dintre elev și profesor. În cazul în care elevului i se cultivă sentimentul de demnitate, acesta se simte un subiect cu drepturi depline al procesului de comunicare, o personalitate de păperea căreia se ține cont, care este respectată, iubită și înconjurată de grijă. Acest lucru are o mare valoare educațională.

Repere psihologice. Situația din sistemul educational modern impune în mod obiectiv tuturor profesorilor necesitatea de a conștientiza nevoia pentru propria lor dezvoltare profesională. În această privință există un fel de contradicție între pregătirea profesională a cadrului didactic organizată de universități care sunt structuri externe în raport cu omul și dezvoltarea profesională a persoanei care este în mare parte rezultatul propriei sale transformări interne, rezultatul în urma căruia profesionalismul devine o valoare a personalității.

Unii profesori, conștientizând că nu au reușit să-și cultive un comportament profesional, nu încearcă să caute explicații în sine în primul rând, ci în societate, îndreptățundu-se și plasând responsabilitatea pentru comportamentul lor pe umerii altora. Alți profesori invocă motive de ordin personal, cum ar fi incapacitatea de a se autodirija, starea de sănătate, nivelul de cultură pedagogică, ignorarea normelor morale ș.a. În timp ce factorii externi influențeanză comportamentul și manifestările trăsăturilor de personalitate ale fiecăruia, rolul decisiv îl au totuși factorii interni.

O serie de studii în domeniu menționează că mulți profesori se simt neîmpliniți în plan profesional, iar profesia de pedagog ocupă una dintre primele poziții în incidența bolilor neurotice. Această constatare confirmă încă o dată faptul că în activitatea pedagogică se acordă puțină atenție

anume personalității profesorului, nemaivorbind de dezvoltarea acesteia. În acest sens, putem vorbi despre un dezechilibru între factorii personali și cei profesionali, iar uneori, chiar și despre un conflict dintre personalitatea profesorului și specificul activității sale profesionale. În cazul dat, factorii personali și profesionali interferează, dezorientându-se sau deseori chiar luptând unii împotriva altora, ceea ce duce în mod direct la încălcarea hotarului dintre spațiul personal și cel profesional. Criteriul profesional începe să predomine nu numai în structura activității, dar și în structura personalității. Valoarea criteriului personal se reduce simțitor în acest caz.

Ieşirea din situaţia data o vedem numai în conştientizarea faptului că atât ceea ce ţine de personal, cât și ceea ce ține de profesional, fac parte dintr-un proces unic de dezvoltare profesională a cadrului didactic. În acest proces spațiul profesional este unul dintre spaţiile de realizare a personalităţii profesorului, iar cel personal reprezintă o sursă de problematizare și reînnoire permanentă a activității profesionale; spațiul personal este "responsabil" de personalitatea individului, iar cel profesional – de implicarea persoanei în contextul social și cultural [199].

În baza rezultatelor studiului psihologic și pedagogic al problemei date și studierii experienței înaintate a cadrelor didactice, cercetătorii vorbesc tot mai intens despre necesitatea unei autoreglări de ordin moral și volitiv a comportamentului, care ar trebui să devină o necesitate profesională pentru fiecare cadru didactic care lucrează în condiții moderne.

E.V. Bondarevskaia tratează autoreglarea morală a comportamentului ca fiind o caracteristică esențială a activității pedagogice [154, c.96].

Este unanim acceptat faptul: "calificarea morală" este inerentă oricărei activități sociale, inclusiv a celei de pedagog. În activitatea pedagogică calificarea morală se realizează conform unei scări de valori, având drept scop consolidarea, dezvoltarea, transformarea activităţii practice, morale și spirituale a profesorului, însuşirea experienţei şi a normelor morale de comportament existente deja în societate. Conținutul moral al activității se realizează prin acțiunile care sunt supuse unei evaluări morale.

Autoreglarea activităţii și autoreglarea personalităţii ating cel mai înalt punct în momentul stabilirii profesionale a personalității, atunci când personalitatea este în cea mai mare măsură cointeresată de rezultatele activităţii sale și de realizarea tuturor oportunităților în relațiile ce se formează în cursul acestei activități. În cazul profesorului, aceasta se referă la atitudinea sa faţă de profesia de pedagog, dragostea față de copii, relațiile din cadrul colectivului pedagogic, relațiile cu părinții, atitudinea față de sine ca subiect al acestei activităţi.

Esența autoreglării personale constă în a-şi ajusta propriul comportament la normele etice, sociale și profesionale. De aici putem conchide că autoreglarea morală este un proces care caracterizează capacitatea individului de a-şi transforma comportamentul său în conformitate cu standardele morale generale acceptate de societate, aprecierile și cerințele profesionale. În cazul în care autoreglarea morală are loc, înseamnă că persoana poate să discearnă clar influența pe care o exercită asupra sa mediul înconjurător şi poate să-şi formeze o atitudine proprie, în dependență de care va reacționa într-un mod anumit. Abordarea integră cu privire la formarea personalității scoate în evidență mecanismul de autoreglare morală a comportamentului, în structura căruia interacționează componente normative, evaluative, de reglare şi de activitate pedagogică [154, c.98].

Conștiință ocupă un loc aparte în procesul de autoreglare morală a viitorului cadru didactic. Pentru a-şi conştientiza propria persoană și semnificația acțiunilor sale, este important, mai întâi de toate, să se cunoască pe sine însuşi, să-şi ştie posibilităţile, trăsăturile de caracter. Totodată, conștiința de sine mai presupune şi capacitatea de a-şi gestiona propriul comportament, de a demonstra abilități de autocontrol, stăpânire de sine, spirit de independență.

Autoreglarea morală și volitivă este o caracteristică integratoare în ce priveşte dezvoltarea comportamentului personal și profesional. Poti să fii independent, organizat, în mod constant să-ţi controlezi acţiunile, să fii exigent în toate activităţile tale și, în același timp, să fii o persoană lipsită de moralitate. Esența autoreglării morale a profesorului rezidă într-un efort voluntar de a-şi raporta în mod constant acțiunile, faptele, intențiile şi interesele sale la cele ale elevilor săi, ţinând cont întotdeauna de interesele discipolilor săi [154, c.99].

Cu toate acestea, noi suntem dispuşi să credem că autoreglarea personalităţii și cultura comportamentului profesional al cadrului didactic reprezintă forme diferite ale dezvoltării profesionale a cadrului didactic. În stadiul incipient, una dintre forme – cea de autodezvoltare – "impinge", declanşează "autoprocesele", iar la etapa următoare "autoprocesele" menţin noua formă de dezvoltare, devinind mecanisme.

Autodezvoltarea profesională este determinată de factorii externi și abilitățile interioare pe care le posedă profesorul însuși, care presupun prezența: a) necesităţilor (de actualizare, de dezvoltare, de autocunoaștere, de înțelegere a acțiunilor sale); b) scopurilor; c) mijloacelor.

Autodezvoltarea profesională este considerată de noi ca un proces de integrare dintre formarea profesională externă și pornirile interioare. Formarea profesională externă proiectează conținutul, forma, schema de reflecție profesională, iar convingerile interne furnizează energie, realizare în

practică, semnificaţie personală autodezvoltării profesionale. Formarea externă și convingerile interne sunt părți componente ale procesului de autodezvoltare profesională.

Printre mecanismele care asigură autodezvoltarea profesională a cadrului didactic sunt:

- *conștiința de sine*, care este legată de înțelegerea, recunoaşterea, acceptarea conținutului sinelui;
- *autodeterminarea*, care este asociată cu stabilirea limitelor pentru propriul sine;
- *autoactualizarea*, care este identificată cu exprimarea a tot ceea ce a fost inclus și format în „Eul" individului;
- *autorealizarea*, care este asociată cu exprimarea capacităților eului;
- *autoinițiativa,* activitatea pe care individul o îndeplinește ca subiect şi în decursul căreia el îşi realizează și îşi desfăşoară eul său;
- *autoreglarea,* care prevede gestionarea şi integrarea de către personalitatea umană a diverselor laturi ale personalităţii;
- *autoconstrucția,* care presupune cultivarea concret direcţionată și dezvoltarea holistică a capacităţilor şi calităților individului;
- *autoidentificarea,* care se referă la identificarea sinelui cu o poziţie, un rol oarecare sau respingerea acestora;
- *stima de sine,* care ţine de corelarea „sinelui actual" şi „potențialului sinelui" conform diferitor scări.

În fiecare dintre aceste procese elementul „auto", identificat cu personalitatea profesorului, cu „Eul" lui, apare în trei variante: *ca subiect al procesului*, adică cel care organizează, administrează, corelează scopul și rezultatul procesului; *ca obiect al procesului*, „material", pe baza căruia şi în raport cu care se desfășoară acest proces; *ca mijloc de organizare, de implementare* și *de asigurare a acestui proces*.

Procesul de formare și dezvoltare a „sinelui" implică o mișcare interioară în două direcții. Prima direcţie, naturală, reprezintă o mișcare spre dezvăluirea cât mai completă a potențialului intern înnăscut al omului; a doua direcţie reprezintă mişcarea spre însuşirea unei game mai largi de instrumente de concepere, înțelegere, exprimare și autorealizare a potenţialului intern. Rezultatul dezvoltării interne a mișcării în prima direcție, sunt dorințele, aspirațiile, imaginația, visurile, care conţin energia și voința pentru realizarea și implementarea lor. Rezultatul mișcării în a doua direcție a dezvoltării personalităţii, devine un set extins de forme culturale și mijloace de realizare şi de

exprimare a sinelui. Unitatea direcţiilor naturale şi culturale constă în faptul că în afara direcției naturale nimic nu se desfăşoară şi nu se realizează, iar fără direcţia culturală, nu există forme, căi şi mijloace de punere în aplicare a celei naturale. Procesul de stabilire „a sinelui" implică căutarea și găsirea corespondențelor între formele culturale şi potențialul natural, pentru ca formele culturale să nu denatureze conținutul natural.

Pentru a asigura procesul de dezvoltare "a sinelui" cadrului didactic în cadrul activităţii pedagogice, trebuie să fie iniţiate mişcările în ambele direcţii, ceea ce va contribui la soluționarea problemei majore, problema autorealizării profesorului în cadrul activităților educaționale.

Procesul de dezvoltare "a sinelui" și realizarea lui se află în strânsă legătură cu soluționarea unor probleme, cum ar fi formarea motivației elevilor de a învăța, depășirea "rutinei", monotonia muncii pedagogice, dezvoltarea spiritului de inițiativă, autonomia cadrelor didactice, individualizarea activităților educaționale, formarea cadrului didactic capabil să dezvolte programul unui curs de formare, să efectueze expertiza propriei activități ș.a.

Dezvoltarea de sine a profesorului este orientată, în general, spre "reanimarea" pozițiilor pedagogice, atribuind relației "profesor – elev" aspectul relației "om – om". Profesorul, care posedă un simţ dezvoltat al sinelui, poate determina direcțiile și perspectivele de dezvoltare ale personalităţii sale în legătură cu activitățile profesionale și să urmeze aceste direcții. Un astfel de cadru didactic manifestă activitate în ce priveşte dezvoltarea sa personală, rezolvarea problemelor personale și profesionale, demonstrează inițiativă, independență, tendinţa de creativitate pedagogică.

În conformitate cu paradigma educațională umanistă personalitatea reprezintă un subiect capabil de autoorganizare, înzestrat cu astfel de caracteristici, cum ar fi capacitatea nu numai de a asimila lumea obiectelor și a ideilor, dar şi de a le produce, a le transforma, a crea altele noi; care posedă competențe, activități orientative de bază, puse în aplicare în conformitate cu obiectivele și sarcinile stabilite; conştientizează propria sa importanţă pentru alţii; este capabil să reflecteze (să simtă nevoia de a reflecta ca o condiţie de reglare conştientă a comportamentului său, a activității în conformitate cu dorințele și obiectivele adoptate, pe de o parte, și „conştientizarea propriilor limite de libertate", pe de altă parte) și să prezică rezultatele activităţilor şi relaţiilor; pune accent pe realizarea componentei „auto" – autoeducație, autodezvoltare, autoapreciere, autoanaliză, autorealizare, autodeterminare, autoidentificare şi altele; are capacitatea de a face de sine stătător ajustările necesare în propriile activităţi și situaţii corespunzătoare; în cele din urmă, dă dovadă de creativitate, unicitate și originalitate, care constituie baza pentru relațiile fructuoase între subiecţi, interacțiunea, colaborarea

și comunicarea lor.

Caracteristicile enumerate mai sus conturează câmpul obiectului pedagogiei subiective. Iar obiectul ei este mecanismul de transformare ca obiect şi subiect al personalității (S.M. Godnik), atunci când individul ca obiect, asupra căruia influențează anumite circumstanțe, se transformă în subiect, care „guvernează" deja asupra circumstanţelor. Această transformare are loc la nivelul macro, atunci când elevul sau studentul este transferat de la un sistem la altul, şi la nivelul micro, care presupune autodeterminarea individului sau a specialistului în toate situațiile de dezvoltare personală și creștere profesională.

Subiectivitatea, ca un semn al statutului pozitiv al personalităţii, are capacitatea de a se mişca şi, prin urmare, de a se dezvolta și a se forma. Aceasta, de fapt, şi reprezintă aspectul pedagogic al problemei, esența căreia constă în depistarea unor mecanisme „de creştere", adică de formare și de dezvoltare a subiectivității în structura personalității, în general, și a personalităţii profesionale, în special. Drept bază pentru cercetarea problemei în plan pedagogic pot servi opiniile lui S.L. Rubinştein [128], A.N. Leontiev [180] și J.Piaget [120].

S.L. Rubinştein, pornind de la recunoașterea existenței ca realitate obiectivă și ca obiect al conștientizării, consideră că omul este un subiect cunoscător, care descoperă viaţa [128, p.334]. Astfel, potrivit lui S.L. Rubinştein, subiectul cunoscător este „ întotdeauna un subiect social, care conștientizează existenţa în toate formele ei sociale și istorice" [128, p.335]. Subiectul social poate să se realizeze şi într-un anumit individ concret. Subiectul este persoana care acţionează conștient. Fiecare subiect concret se definește prin atitudinea sa faţă de alt subiect. Fiecare „Eu" , reprezentând concomitent şi particularul, și universalul, constituie un subiect colectiv. Subiectul activităţii se formează şi se creează el însuşi în procesul activității.Organizând activitatea sa într-o anumită direcție, putem să-l determinăm și să-l formăm pe el însuşi [128].

Potrivit lui A.N. Leontiev, în procesul de cunoaștere, de reflectare a realității există întotdeauna subiectul activ („părtinitor"), care modelează obiectul și relațiile în care el se află. Luând drept bază tezele psihologice generale conform cărora activitatea omului este condiționată de motive, emoții, atitudini ale subiectului, A.N. Leontiev introduce noțiunile de „prejudecată" și „subiectivitate" în gândire, caracteristice numai subiectului activității [180, c.125-126].

Abordând noţiunea de subiect din alt punct de vedere – de operaţionalizare – J.Piaget consideră activitatea ca fiind una dintre caracteristicile sale principale. Aşa cum obiectul nu este "dat" subiectului "de-a gata", ca un produs finit, ci este creat de acesta într-o structură de cunoștințe, de

parcă l-ar ”construi” pentru el însuși, așa și subiectul ”nu-i este oferit” sinelui cu toate structurile sale interne; formându-şi obiectul pentru sine, subiectul îşi construieşte propriile operațiuni, și anume, se transformă pe el însuși într-o realitate pentru sine însuşi [120, p.50].

Potrivit lui J.Piaget, subiectul se află într-o interacțiune constantă cu mediul înconjurător; el se caracterizează prin activitatea funcțională de adaptare, datorită căreia îşi structurează mediul care acţionează asupra lui. Activitatea subiectului se manifestă în procesul de transformare a obiectului şi în alte operații cu obiectele: amestecarea, combinarea, lichidarea ș.a. Pentru psihologia pedagogică are o foarte mare importanţă această idee a lui J.Piaget, conform căreia între obiect și subiect există întotdeauna o interacțiune, care decurge în contextul unei comunicări anterioare. L.F.Obuhov, analizând poziția lui J.Piaget și școala de la Geneva, constată că formula ”Stimul – Reacţie”, conform lui J.Piaget, ar trebui să fie redată ca ”Stimul – Activitatea de organizare a subiectului - Reacţie” [120, p.23].

Cu alte cuvinte, subiectul acțiunii, în sensul mai larg al interacțiunii, în raport cu obiectul reprezintă în sine acel punct iniţial de activitate, creare şi transformare.

Astfel, la nivelul individual, dezvoltarea subiectivităţii se realizează în baza predispoziţiilor biogenetice, abilităților reflexo-condiționale de a acţiona. Odată cu dezvoltarea personalităţii individului, un impact tot mai mare asupra formării subiectivității îl au factorii sociali: familia, sfera instructiv-educativă.

De aici rezultă că problema formării și dezvoltării profesionale a ”Eului profesorului” nu reprezintă nimic altceva decât problema formării unei aşa calităţi a personalităţii cadrului didactic ca subiectivitatea. Pentru a soluționa problema formării profesionale a ”Eului profesorului”, ea trebuie abordată sub mai multe aspecte.

În primul rând, sub aspectul autodezvoltării: subiectivitatea asigură baza pentru dezvoltarea personalităţii, individualităţii, universalităţii omului; fără ea procesul de autodezvoltare în sine își pierde integritatea, complexitatea, esența sa de a dirija, de a conduce.

În al doilea rând, sub aspectul procesului de instruire și educație: caracteristicile subiective ale studentului asigură activitatea, priceperea de a alege, creativitatea, deci și succesul în formarea profesională; transformă procesul de instruire într-o colaborare dintre doi subiecţi – profesorul și studentul.

În al treilea rând, sub aspectul activității profesional-pedagogice: subiectivitatea profesorului serveşte drept „detonator”, mecanism de declanşare a subiectivității studenților, ceea ce înseamnă o

pornire personală, individuală, irepetabilă în viață activă și viața creativă.

Studiind fenomenul subiectivităţii personalităţii studentului, am ajuns la concluzia că analiza ei este posibila prin utilizarea categoriei de ”poziția personalităţii”. Sub aspect general, poziția subiectivă a personalităţii studentului poate fi definită, în mod legitim, ca poziţia de autodezvoltare personală și profesională. În acelaşi timp, aceasta poate fi reprezentată ca un sistem de atitudini interne, elemente psihice, care permit unei persoane, într-un anumit mod (coerent și armonios), să interacţioneze în acelaşi timp cu mediul extern și cu mediul intrapersonal.

O condiție importantă pentru dezvoltarea unei poziții subiective a studentului o reprezintă corespunderea, coincidenţa, compatibilitatea factorilor pedagogici externi cu potențialul său intrapersonal. Poziția subiectivă a studentului semnifică, pe de o parte, acea corespundere între obiectivele, motivele, metodele de a acțiuna ale studentului şi cerințele pedagogice, iar pe de altă parte, depășirea prevederilor de mai sus, subordonarea sistemului pentru realizarea sarcinilor de perfecționare personală, inclusiv profesională. La modul ideal, sistemul de cerințe pedagogice nu ar trebui să stopeze, ci din contra, să catalizeze capacităţile cursantului de a căuta noi modalități de creștere profesională, stimulând activitatea, inventivitatea, aspirațiile sale creative.

Poziția subiectivă reflectă și dezvoltă individualitatea, calitatea de autor, subiectivitatea poziției personale, depăşirea limitelor unei anumite activităţi, elaborarea perspectivelor de autodezvoltare în continuare; acordă activităţii un aspect unic, irepetabil, un specific personal; caracterizează modalitatea personală și profesională de existență a omului [199; 194].

Subiectivitatea, privită ca o calitate complexă, integratoare a dezvoltării umane, se poate manifesta în diferite forme ale activității sale și, în general, în viața de zi cu zi. Se pare doar că în unele sfere din activitatea cotidiană a individului, subiectivitatea se manifestă cu o forță mai mare, în altele – mai mică, în funcție de circumstanțele și condițiile concrete ale existenței umane.

Noi considerăm subiectivitatea nu numai o caracteristică importantă a existenței umane, în diferite domenii și forme, dar, de asemenea, ca o caracteristică a personalităţii viitorului specialist. Astfel, formarea poziției personalităţii studentului se obţine printr-o organizare corespunzătoare a procesului de instruire, printr-o comunicare după sistemul „profesor-elev”. Anume acesta din urmă contribuie la dezvoltarea subiectivităţii ca o calitate intrapersonală a viitorului cadru didactic.

Poziția subiectivă a personalității studentului reprezintă un sistem integru, complex, care combină structural diverse componente și modalităţi de interacțiune între ele. Structura poziției subiective poate fi ilustrată prin anumite blocuri motivațional-valorice, atitudinale, de reglementare și

de activitate. Poziția de subiect a studentului, văzută ca o calitate sistemică complexă, posedă caracteristici la nivel de obiect, obiect-subiect, subiect-obiect, niveluri subiective, fiecare dintre care, la rândul său, reflectă diferite grade de dezvoltare a componentelor motivațional-valorice, atitudinale, de reglementare și de activitate.

Funcția de formare a sistemului în structura dată este realizată de blocul motivațional-valoric, deoarece el nu doar reflectă ierarhia motivelor personale, semnificaţiilor și valorilor, ci stabilește, de asemenea, atitudinea studentului față de diferite tipuri de activitate cotidiană. La cele mai înalte ”etaje” ale subiectivităţii, o astfel de poziție este verbalizată ca ”Eu – viitorul profesionist”.

Formarea componentei motivațional-valorice este o condiție destul de importantă, dar nu suficientă pentru formarea subiectivităţii: o însemnătate mare o are sistemul calităților atitudinale în unitate cu mecanismele dezvoltate de autoreglare și de autogestionare. Doar unitatea din punct de vedere personal, activ şi comportamental a tuturor aspectelor subiectivităţii asigură o bună desfăşurare a ei în toate domeniile activității sociale și pedagogice.

Principalele momente din sfera acţional-volitivă, care determină comportamentul, sunt conştientizarea și stabilirea obiectivului, selectarea, utilizarea și crearea de instrumente, tehnici și metode pentru a atinge obiectivul şi luarea de decizii. Actul volitiv întruneşte în sine atât motivația, cât și funcțiile executive. S.L. Rubinştein scria că aspectul stimulativ al funcției de reglementare se fixează ca o formă de caracter a individului, iar aspectul executiv se fixează sub formă de capacităţi [194, c.293-294].

Este cunoscut faptul că atât aspectul stimulativ, cât și cel executiv al funcției de reglementare a personalităţii nu se desfășoară întotdeauna concomitent: în unele cazuri, ar putea prevala aspectul de stimulare, în altele – cel de executare. Probabil, nici în primul caz, nici în al doilea, nu putem vorbi despre o autoreglare. Noi considerăm că autoreglarea poate fi asociată cu nivelul de dezvoltare al personalităţii, când se stabilește o unitate dintre aspectele de stimulare și de executare a funcției de reglementare. Anume la acest nivel, autoreglarea reprezintă o caracteristică integratoare a personalităţii cu esenţa autonomiei individului [171, c.156-157].

În aşa mod, putem afirma că dezvoltarea personală şi profesională a „Eului” în concepţia viitorului cadru didactic, în general, precum și în concepția de pregătire a lui din perspectiva învăţării centrate pe elev, în special, depinde îndeosebi de dezvoltarea trăsăturilor subiective ale personalităţii: autocunoașterea (atitudinea emoțional-valorică față de sine însuși), autoîncrederea, autocontrolul, automanagementul, autoreglarea, capacitatea de reflecție și altele. În același timp, autoreglarea

servește drept o caracteristică integrală a personalităţii, iar poziția subiectivă a personalității studentului – drept o calitate sistemică complexă, având caracteristicile de nivel, fiecare dintre care reflectă gradul diferit de dezvoltare a componentelor motivațional-valorice, atitudinale, de reglementare şi de activitate [171, c.156-157].

Includerea dezvoltării personale și profesionale a ”Eului profesorului”, ca factor al profesionalismului, în rândul celorlalte condiții de asigurare a învăţării centrate pe elev, este determinată de dependența calităților profesionale ale cadrului didactic de structura generală a personalităţii sale.

Este evident că despre gradul de pregătire a studenților pentru rezolvarea sarcinilor ce ţin de învăţarea centrată pe elev ne vorbesc capacităţile sale de reflecție profesională, care include şi capacitatea de a determina: a) calitățile personale psihologice ale elevului, b) calităţile profesionale personale ale cadrului didactic, şi, în sfârşit, c) calităţile psihologice proprii, precum şi calităţile profesionale prognozate. În acest caz, este vorba de o diagnosticare a personalităţii din perspectiva profesională a „Eului viitorului profesor”, care la etapa de formare inițială a cadrelor didactice se află în stadiul de dezvoltare și, prin urmare, de prognozare.

Rolurile învățătorului sunt într-o continuă interacțiune. Nici unul din ele nu se poate exercita separat. Pentru a lua decizii referitoare la programa școlară, trebuie să-i observați pe elevi, evaluând ceea ce știu deja și determinând ce îi interesează. Când facilitează învățarea, pedagogii sunt un modelde urmat prin comportamentul și atitudinea lor.

Învățătorul din clasele orientate după necesitățile elevului au multe roluri complementare. Ei nu își pot asuma aceste roluri peste noapte, pentru că asumarea lor face parte dintr-un proces. Pe măsură ce dobândesc experienă, aceste roluri li se vor potrivi ca o mănușă. Cadrele didactice vor fi satisfăcute de munca pe care o fac, dacă își vor putea exprima propria personalitate și individulitate și vor la decizii corecte. Însă cel mai important lucru va fi să-și vadă eforturile fructificate în rezultatele obținute de copii dacă aceștia știu să studieze astfel încât să-și dezvolte potențialul la maxim [145, p.50].

Repere general pedagogice. Pregătirea studenţilor din instituţiile cu profil pedagogic pentru a rezolva problemele de instruire a elevilor din perspectiva învățării centrate pe personalitate reprezintă un sistem dinamic complex, cu o structură specifică și numeroase elemente. În acest sens, în cercetarea noastră, abordarea sistematică constitue direcția generală științifică, care acționează ca bază conceptuală de asigurare științifică a educației centrate pe elev.

Abordarea sistemică în calitate de condiție conceptuală se integrează printre alte condiții științifice și pedagogice de asigurare a educației centrate pe elev.

Noi considerăm pregătirea studenților pentru activitățile educaționale ca un sistem, un ”ansamblu” integru, unul dintre obiectivele căruia este de a-i învăţa pe studenţi să rezolve problemele de predare în şcoală din perspectiva învăţării centrate pe elev. Părțile componente ale sistemului sunt disciplinele academice, studiate la universitate, stagiile de practică pedagogică, activitățile de învățare și cercetare ale studenților ș.a. O caracteristică importantă integratoare a procesului educațional în instituţiile de învățământ superior este faptul că în el se reflectă, de altfel ca şi în orice proces pedagogic, procesele socio-politice, economice, tehnologice, cultural-educative, procesele ecologice, care au loc în țară, structura și tendințele acestora.

În accepţia noastră, sistemul pedagogic este un set ordonat de mijloace şi metode de implementare a algoritmilor de gestionare a procesului educațional. Sistemul pedagogic este un sistem de gestionare a procesului educațional, care se constituie din suma dialectică a proceselor didactice și educaționale. Elementele sistemului pedagogic sunt: 1) obiectivele de educaţie; 2) elevii; 3) cadrele didactice sau intermediatorii activităţii lor – tehnologiile informaționale; 4) conținutul învățământului; 5) formele de organizare a activității pedagogice; 6) strategii didactice şi metode de realizare a procesului instructiv-educativ.

În cazul dat sistemul pedagogic, scopul căruia este să pregătească studenții pentru rezolvarea problemelor de instruire din perspectiva învăţării centrate pe elev, este un proces de formare, elementele structurale ale cărui sunt participanţii la proces (cel care predă și cel care învaţă), precum și curricula, metodele, formele de organizare, instrumentele, sarcinile, misiunile ș.a. În rezultatul interacțiunii lor apar tehnici și forme de organizare a acestui proces.

Pregătirea studenților din instituţiile cu profil pedagogic pentru rezolvarea problemelor de predare în şcoală din perspectiva învăţării centrate pe elev prezintă un sistem structural complex, care se caracterizează prin deschidere, instabilitate, structuri neliniare, spontanietate. Dar în sistem există, totuşi, o legitate: oricare dintre elementele sistemului poate forma alte sisteme și, în funcţie de schimbările care au loc în sistem, să-şi reconstruiască întregul sistem (se pot schimba obiectivele, conținutul și modalităţile de organizare a sistemului în sine). Sistemul se află într-un proces continuu de autodezvoltare, epicentrul căruia este studentul, înarmat cu aspecte valoroase ale culturii pedagogice, în conformitate cu particularităţile sale subiective – capacitatea de autoorganizare, autoeducare, autodezvoltare și autorealizare în activitățile sale profesionale. Elaborat de pe aceste

poziții, sistemul de formare profesională este deschis pentru orice fel de contacte: personale, profesionale, sociale. Acesta include studentul în viață și în procesele de autodeterminare profesională. Reieşind din această interpretare, sistemul pedagogic, în opinia noastră, este în strânsă legătură cu proiectarea procesului educațional inovațional, centrat pe personalitate.

Personalitatea elevului, elevul în general, este privit în cadrul procesului educațional centrat pe personalitatea nu doar ca subiect, dar ca subiect prioritar al acțiunii educaționale. Aceasta abordare poate fi numită antropocentrică, care se bazează pe filosofia, psihologia și pedagogia umanistică. În centrul atenției este copilul în integritatea și unicitatea sa deschisă spre percepția noilor experiențe, capabil să ia decizii responsabile și conștiente în diferite situații cotidiene. Elevul este purtătorul unor experiențe individuale și personalizate. El este orientat, în primul rând, spre dezvoltarea potențialului propriu înnăscut. Construirea subiectivității elevului se realizează concomitent la diferite niveluri:

- nivel teoretic (ce cunosc eu despre lume, despre sine, cine sunt eu);
- nivel practic (cum mă manifest, ce atitudine am eu față de lume).

Activismul elevului ca manifestare a subiectivității se realizează în două direcții: *adaptarea* la cerințele adulților (pedagogilor, profesorilor) care creează situații normative pentru el, și *creativitatea*, care îi permite permanent să caute și să găsească ieșiri din diferite situații și să-și dezvolte competențele bazate pe experiențele proprii. Pe aceste două temeiuri contradictorii și se constituie traiectoria individuală de dezvoltare psihică și cognitivă a copilului. Posibilitatea de a aplica diferite acțiuni în procesul dezvoltării proprii trebuie să fie asigurată de către curriculumul școlar, iar stabilirea instrumentelor de învățare acceptate de către elev, devine un mijloc important privind identificarea posibilităților individuale ale elevilor și manifestarea subiectivității de către aceştia [96, p.217-218].

Instrumentarul și modalitățile de activitate cognitivă a elevilor trebuie reflectate în esența curriculum-ului școlar, care trebuie să prevadă existența unui șir de condiții psihopedagogice care ar stimula aplicarea activităților și mijloacelor de învățare. În cadrul acestei abordări, în centrul atenției nu este elevul mijlociu, ci fiecare elev ca personalitate în esența și unicitatea sa. Se modifică vectorul mișcării: nu de la influențele pedagogice spre elev, ci de la elevul care are atitudine selectivă față de influențele pedagogice și nu este obligatoriu ca acesta să le însușească în modul stabilit de profesor.

În procesul educațional trebuie încorporate toate condițiile de asimilare a tipurilor de activități, care îi permit elevului să se orienteze liber în relațiile ”subiect-subiect”. Structura experienței elevului în calitate de subiect se determină de către ierarhia elementelor constitutive. În experiența unul elev aparte pot domina diferite elemente. Nivelul de dezvoltare a acestora, de ase-menea poate fi diferit.

De aceea, devine importantă identificarea structurii experienței elevului în calitate de subiect al actului educațional, stabilirea în cadrul acestuia a părților slabe și a părților tari.

Conținutul experienței în calitate de subiect depinde de experiența acumulată în trecut, modificată în procesul educațional sau prin alte surse informaționale.

În cadrul curriculumului centrat pe elev componenta formativă se caracterizează prin: antropocentrism, umanism, dezvoltare liberă și creativă și are la bază următoarele abordări tehnologice: tehnologia colaborării, tehnologia umanistă, tehnologia educației libere, tehnologii izoberice, tehnologii formative. Ideea fundamentală a acestor abordări constă în tranziția de la explicare la înțelegere, de la monolog la dialog, de la control social la dezvoltare, de la conducere la autoconducere. Orientarea curriculumului nu este însușirea ”disciplinei”, ci comunicarea, înțelegerea și activitatea. Creativitatea, cercetarea devin instrumente fundamentale ale educației centrate pe personalitatea elevului. Particularitatea paradigmei curriculare a educației centrate pe elev constă în orientarea spre caracteristicile individuale ale elevilor în raport cu aptitudinile personale.

În această ordine de idei, caracteristicile educației centrate pe elev devin demersuri conceptuale în proiectarea produselor curriculare: curricula pe discipline, proiectarea didactică de lungă durată, proiectarea didactică a unei lecții.

2.2. Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev

Modelarea este o metodă cunoscută de mult timp și este folosită în pedagogia și practica educațională. Sunt cunoscute de-asemenea diverse abordări ale noţiunii de „model”. In studiul nostru, ne vom baza pe următoarele definiții: ”modelul, în general, este un obiect specific, un construct, creat cu scopul de a obține și (sau) a stoca informații, şi care reflectă proprietățile, caracteristicile şi relaţiile obiectului, precum şi sarcinile stabilite, pe care trebuie să le rezolve subiectul.” Modelul reflectă organizarea internă a sistemului de învățământ, a procesului, a fenomenului. Abordările postmoderniste oferă diferite posibilităţi de modelare ale aceluiași sistem. Luând drept bază principiile abordării sinergetice, precum şi relațiile dintre reperele sociale, culturologice, psihologice și pedagogice, noi am elaborat un model flexibil de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

La baza modelului elaborat sunt puse principiile învățării centrate pe elev, precum și repere teoretice fundamentale. Printre principiile de bază enumerăm următoarele: principiul sistemic şi

unităţii; principiul deschiderii și variabilităţii; principiul multidimensional, principiul culturologic; principiul integrităţii. Aceste principii le-am dedus din analiza diferitor abordări ale problemei, dar și din analiza diferitor categorii de principii, pe larg analizate în capitolul 1. De asemenea, pe această bază, am formulat o serie de legităţi:

- dependenţa sistemului de formare a cadrelor didactice de necesităţile de dezvoltare socio-economică a țării, de umanizarea relațiilor sociale;
- concordanţa dintre obiectivele, conţinutul, formele și metodele de pregătire profesională și ideile paradigmei învăţării centrate pe elev;
- dependența directă a eficacităţii de pregătire pentru învăţarea centrată pe elev de formarea la viitoarele cadre didactice a competenței de individualizare și ajustare a activității cu copiii, utilizând diverse tehnologii pedagogice;
- dependența calității competențelor profesionale de caracterul, obiectivele, conținutul, formele și metodele de organizare a activității cognitive, practice și independente a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev.

În elaborarea acestui model, am pornit de la următorul obiectiv de ordin general: cadrele didactice trebuie să-şi formeze un nivel de competență adecvat pentru a face față provocărilor instruirii din perspectiva învăţării centrate pe elev: să aibă o atitudine responsabilă față de profesia de pedagog, să manifeste dragoste pentru copii, să accepte valoarea intrinsecă a copilului ca subiect al procesului pedagogic; să aibă încredere în sine și creativitate, autoinstruire şi autoeducație; să demonstreze reflecție pedagogică; gândire pedagogică nouă; capacitatea de a lua decizii şi de a-şi asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale, să aleagă în mod conștient modelul de conduită şi modalitățile lui de dezvoltare; să posede o cultura metodologică; inteligență: toleranță, bunătate, milă, compasiune și capacitatea de empatie, tendinţa spre ideal, spre perfecțiune, să-şi cultive valorile general-umane: Binele, Adevărul, Iubirea, Frumusețea; să dea dovadă de activism social de cetățean; să priceapă semnificaţiile informațiilor pedagogice; să manifeste logică și eficiență, care cu timpul se transformă în convingeri şi devin o condiție prealabilă pentru dezvoltarea semnificaţiilor personale a vieții şi a activităţii profesionale. Viitoarele cadre didactice trebuie să devină adevărați purtători ai culturii generale și profesional-pedagogice.

În modelul psihopedagogic de pregătire a cadrelor didactice din perspectiva învăţării centrate pe elev elaborat de noi, eficiența procesului pe care l-am organizat depinde de armonizarea reperelor teoretice și condițiilor specifice într-un sistem care influenţează desfăşurarea procesului de instruire

și determină rezultatele acestuia.

Modelul dat reflectă nu numai relația dintre diferiți factori și condiții, dar şi obiectivele modelării, produsele curriculare, mediul de învățare ș.a.

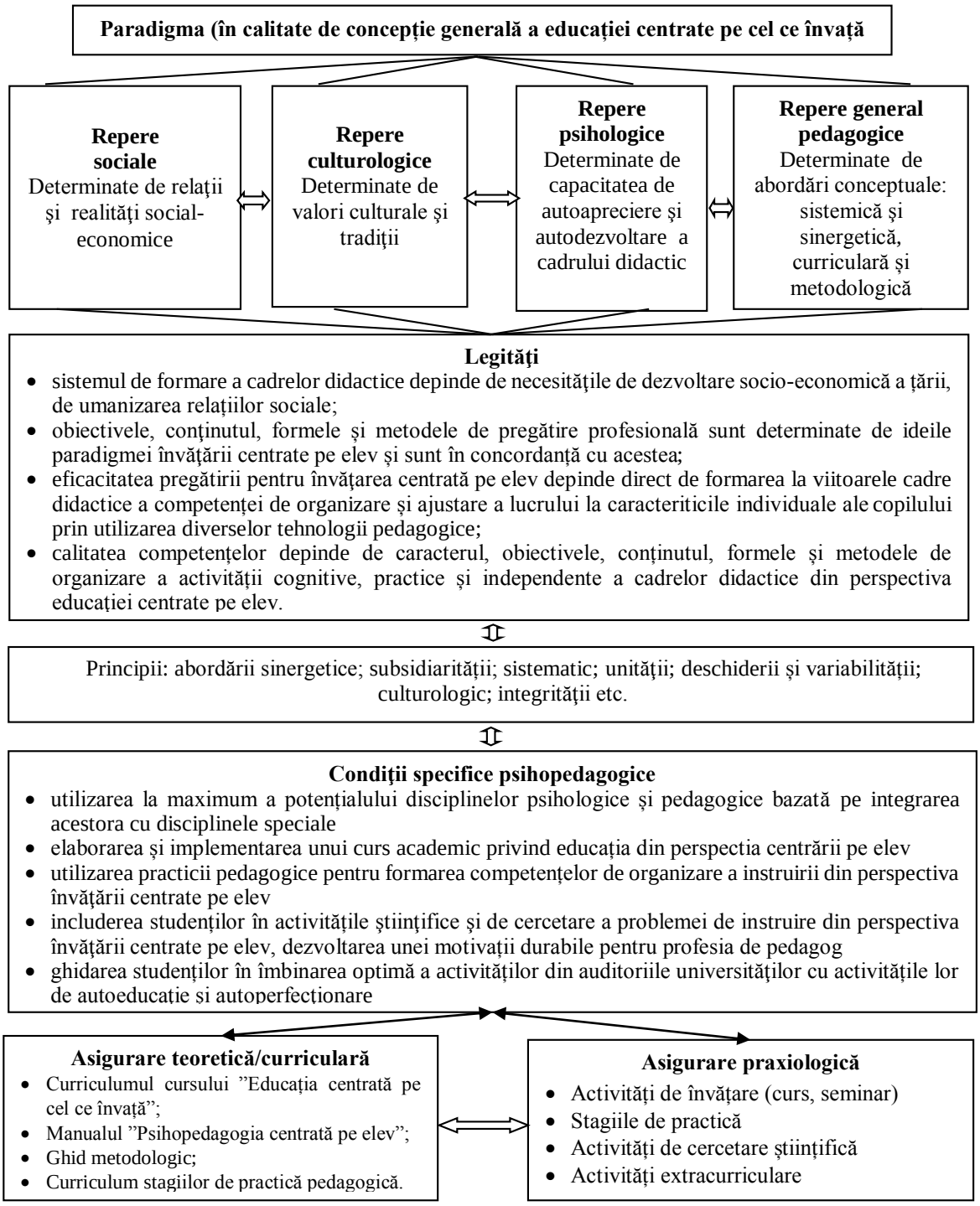


Fig.2.1. Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

Tabelul 2.1. Demersul curricular privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

Scopul: formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația centrată pe elev. **Principiile**: sistematic, unității, deschiderii/ eficienței multiple, integrității. **Obiective**: - crearea unui sistem eficient de formare a studenților, care va asigura condiții optime pentru realizarea în practică de către cadrele didactice a ideii de ÎCE; - formarea cadrelor didactice capabile să organizeze interacțiunea reflexivă cu elevii, având la bază recunoașterea faptului că fiecare copil este unic şi irepetabil. **Conținuturi**: - cunoştinţe şi competențe psihopedagogice fundamentale şi speciale - discipline la alegere, cursuri în conformitate cu specificul facultății; - activitatea științifică și de cercetare a studenților; - munca independentă a studenților, orientată spre autodezvoltare, autoperfecționare, autoactualizare. **Finalitate:** - pregătirea cadrului didactic – cercetător, în acord cu cerințele societății moderne, capabil să organizeze şi să realizeze procesul de instruire din perspectiva ÎCE.	**Condițiile psihopedagogice**: - utilizarea la maximum a potențialului disciplinelor psihologice și pedagogice bazată pe integrarea acestora cu disciplinele speciale; - elaborarea unui curs dedicat privind educația din perspectia abordării centrate pe elev; - utilizarea practicii pedagogice pentru formarea competențelor profesionale ale studenților de organizare a instruirii din perspectiva ÎCE; - includerii studenților în activitățile ştiinţifice şi de cercetare a problemei de instruire din perspectiva ÎCE, dezvoltarea unei motivații durabile pentru profesia de pedagog datorită - ghidarea studenților privind îmbinarea optimă a activităților din auditoriile universităţilor cu activitățile lor de autoeducaţie și autoperfecționare.

Modelul se axează pe un ansamblu de repere generale, care determină direcțiile strategice privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev, precum și condițiile psihologice și pedagogice particulare, care determină conceperea strategiei de proiectare şi

de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

În continuare, argumentăm esența reperelor stabilite, separat şi în interacţiune (Tabelul 2.2).

Tabelul 2.2. Conținutul și caracteristicile reperelor privind asigurarea formării cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev

Tipul	**Conţinut și caracteristici**	**Direcții de acțiune pentru asigurarea formării studenților pentru învățarea centrată pe elev**
1. Repere sociale	Dependența ÎCE de situația și relațiile economice și sociale. Apariția „familiilor dezavantajate sau în situații de risc” și situația copiilor în aceste familii, migrația părinților și a copiilor, înrăutățirea sănătății copiilor, finanţarea ineficientă a învățământului; statutul scăzut al profesorului în societate; salarii mici ș.a.	• Elaborarea și corelarea actelor normative şi legislative care vor lua în considerare factorii de risc și vor determina direcţiile de dezvoltare a învățământului luând în calcul abordarea ÎCE.
2. Repere culturologice	Asigurarea pedagogică pentru o abordare a învățământului din perspectiva ÎCE presupune acceptarea învățământului ca un domeniu al culturii; tendinţa spre valorile general-umane și naționale, prioritatea valorilor personale; relațiile personale între elev și profesor trebuie să se construiască pe principiul respectării demnității şi responsabilităţii umane.	• Construirea curricula școlară și academică pe baza unui sistem de valori bine stabilit; • Organizarea instruirii pe baza tradițiilor și a practicilor culturale; • Interacțiunea dintre culturi și atitudini.
3. Repere psihologice	Capacitatea profesorului de autoapreciere și autodezvoltare, autoreglarea din punct de vedere moral a comportamentului. Dezvoltarea personală și profesională a „Eului profesorului” depinde direct de formarea subiectivității individului. Subiectivitatea, ca semn	• Elaborarea unor programe de dezvoltare personala. • Elaborarea de programe educaționale (curricula), în conformitate cu

	al statutului pozitiv al persoanei, are capacitatea de a se mişca şi, prin urmare, de a se dezvolta şi a se forma. Fiecare ”Eu”, reprezentând şi particularul, şi universalul, este un subiect colectiv. Subiectul activităţii se formează şi se creează în procesul activității. Organizarea direcției concrete de activitate poate fi determinată și formată de el însuşi. Formarea și dezvoltarea profesională a ”Eului profesorului” reprezintă problema formării subiectivității. Analiza fenomenului de subiectivitate a personalităţii studentului este posibilă prin utilizarea categoriei de ”poziție a personalităţii”, care poate fi reprezentată ca un sistem de relații interne, elemente psihice, ce permit individului, într-un anumit mod (logic și armonios), să realizeze interacțiunea dintre mediul extern și intrapersonal. Poziția subiectivă reflectă și dezvoltă individualitatea, calitatea de autor, atribuie activităţii un caracter unic, personal. Poziția subiectivă a personalității studentului reprezintă un sistem integru şi complex, structura căruia poate fi ilustrată prin blocul motivațional-valoric, deoarece el nu reflectă doar ierarhia motivelor, a semnificaţiilor şi valorilor personale, dar stabilește, de asemenea, atitudinea studentului față de diferite forme de activitate cotidiană la cele mai înalte ”etaje” ale subiectivității. Această poziție este prezentată ca ”Eul viitorului profesionist”.	particularităţile psihologice ale studenţilor. • Crearea contextelor de motivare a studenţilor pentru însuşirea elementele de bază ale educației centrate pe elev.

4. Repere general pedagogice	Argumentarea fundamentelor teoretice ale proiectării și realizării învățării centrate pe elev. În studiul nostru, un astfel de fundament îl constituie abordarea sistemică- sinergetică. Sistemul educațional, al cărui scop este să pregătească studenții pentru realizarea sarcinilor ÎCE, reprezintă un proces pedagogic, componentele structurale ale cărui sunt participanţii la proces (profesorul și elevul), precum și conținutul, metodele, formele de organizare, instrumentele ș.a. în urma interacțiunii cărora apar metode și forme de organizare a sistemului. Pregătirea studenţilor în instituţiile cu profil pedagogic pentru o învățare centrată pe elev în școală reprezintă un sistem complex, care se caracterizează printr-o deschidere și instabilitate, structuri neliniare. În acest sistem funcţionează legitatea: oricare dintre elementele sistemului poate, la rândul său, să producă alte sisteme, și, în conformitate cu schimbările care au loc, să reconstruiască întregul sistem (se pot schimba obiectivele, conținutul și metodele de organizare a sistemului însuși). Sistemul se află într-un proces continuu de autodezvoltare, în centrul căruia este studentul care posedă valorile culturii pedagogice, în conformitate cu calitățile sale subiective – capacitatea de autoorganizare, autoeducație, autodezvoltare și autorealizare în activitățile sale profesionale. Un astfel de sistem de formare a specialiştilor este deschis pentru orice tip de	• Elaborarea concepţiei de învățare centrată pe elev. • Argumentarea modelului psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva ÎCE. • Argumentarea și elaborarea instrumentelor didactice pentru formarea inițială a cadrelor didactice pentru ÎCE. • Formarea și elaborarea cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă”, implementarea și verificarea experimentală a eficienței cursului dat. • Elaborarea recomandărilor cu privire la punerea în aplicare a modelului de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva ÎCE.

	contact: personal, profesional, social. Argumentarea și elaborarea planurilor de studii, curricula, manualelor, materialelor didactice. Elaborarea tehnologiilor active/interactive. Deținerea competențelor de organizare a procesului de instruire din perspectiva ÎCE. Organizarea stagiilor de practică pedagogică ș.a.	

Astfel, modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectivă învățării centrate pe elev se axează pe repere sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice. Modelul realizează funcția cognitivă şi cea de formare, întrucât reprezintă nu doar un instrument de cunoaștere, dar și un prototip al noilor stări ale obiectului simulat (instrument de formare). [97, p.10-15].

2.3. Demersul proiectiv în formarea cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev prezentat este rezultatul unei activități de proiectare. În același timp, ne-am bazat pe paradigmele ”sistemotehnică” şi ”teoretico-acțională” din teoria designului.

Conform conceptului de paradigmă orice obiect se prezintă ca un sistem de elemente conectate între ele prin diferite modalități: semantice, informationale, asociative ș.a.

Paradigma teoretico-acțională din cadrul proiectării ia în considerare legile și legitățile de dezvoltare și funcționare a obiectului, modificarea căruia este proiectată, precum și modul de activitate individuală a celor care realizează acest proces. Proiectarea și realizarea, în acest context, se reprezintă ca părți organice ale unui proces unitar, care necesită timp, iar schimbarea calitativă a structurii obiectului proiectat poate fi comparabilă numai în timp. Este posibil de identificat prezența unor indicatori ai activității de proiectare:

- aceasta este o activitate sistemică organizatorică și de transformare a obiectului;
- din punct de vedere teoretic și praxiologic, proiectarea include o serie de acțiuni într-o anumită consecutivitate, orientate spre obținerea unor rezultate concrete;
- proiectarea este invariantă în primul rând în metodologia de organizare a acestei activități și a

modificării obiectului de studiu.

Demersul proiectiv este întotdeauna prospectiv. Definirea etapelor date este determinată de nivelul de cercetare a problemei, de legităţile procesului de învăţare, precum şi de fundamentele teoretice ale realizării procesului de proiectare.

In acest context, putem distinge următoarele etape de proiectare pedagogică:

- Diagnosticare și evaluarea rezultatelor activităților educaționale reale/stării reale a problemei.
- Elaborarea conceptului și înaintarea ipotezei cu privire la relația dintre rezultatele, factorii și condițiile de formare inițială a viitoarelor cadre didactice.
- Elaborarea unui sistem pedagogic concret (subsistem): curriculumul cursului, manualul, ghidul metodologic.
- Elaborarea metodologiei și a instrumentelor de măsurare a eficienței sistemului (cursului academic).
- Elaborarea unei variante optime a cursului academic, în cazul dat.

Menționăm, totodată, că noțiunea de ”proiectare pedagogică” se aplică în două ipostaze: 1) în calitate de competență care trebuie formată la viitorii pedagogi și 2) ca proces de elaborare a curriculumului unui curs dedicat educației centrate pe elev.

În scopul de a pune în aplicare această abordare, am elaborat, împreună cu un grup de autori, cursul academic experimental ”*Educaţia centrată pe cel ce învaţă*”.

Acest curs este reflecţia abordării propuse de noi pentru învățarea centrată pe elev, reflectată, la rândul său, în modelul psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev. Validarea experimentală a acestui curs este, în esență, un proces de validare a modelului unitar de formare iniţială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev. Conținutul cursului oglindește principalele compartimente ale curricula ”Teoriei instruirii”, ”Teoriei educației”, ”Psihologiei generale”, ”Psihologiei pedagogice”. Specificul cursului constă în faptul că urmărește să pună în aplicare propriile sale finalități, precum și să transfere ideile de învățare centrată pe elev în predarea cursurilor de pedagogie și didactică. Cu alte cuvinte, toate disciplinele din ciclul psihopedagogic trebuie să se orienteze la paradigma educației centrată pe elev, utilizând totate oportunitățile lor de formare. În acelaşi timp, cursul *”Educaţia centrată pe cel ce învaţă”* este orientat concret spre a realiza această sarcină. Acest curs, de rând cu temele teoretice generale în problema dată, include în sine o tematică amplă cu privire la studierea personalității elevului și metodologia de individualizare a procesului de predare în școală. Cursul dat poate fi considerat drept una dintre

condițiile specifice, dar și instrumentul de învățare și de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învăţării centrate pe elev. El contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale pentru o instruire centrată pe elev și, totodată, la asimilarea unui șir de metode de autocunoaștere, autodezvoltare și autoperfecţionare.

Aşadar, cursul dat are la bază următoarele prevederi:

- Acceptarea elevului în calitate de subiect al procesului educațional.
- Stabilirea scopului dominant care constă în dezvoltarea capacităților individuale ale elevului, dezvoltarea și autodezvoltarea personalității elevului în raport cu particularitățile individuale.
- Identificarea mijloacelor de atingere a scopului propus din perspectiva experienței individuale a elevului, oferind fiecărui elev posibilitatea de a-și realiza potențialul propriu de cunoaștere, activitatea sa de instruire, comportamentul, axându-se pe aptitudinile, capacitățile, interesele, orientările valorice și experiența individuală.
- Proiectarea educației centrate pe elev în baza principiului variativ, recunoașterea diversității conținuturilor, formelor și strategiilor didactice.
- Stabilirea indicatorilor educației centrate pe elev, care se referă nu doar la nivelul cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, dar și la formarea personalității și caracteristicilor elevului, posedant al inteligențelor multiple (caracteristici, calitate, manifestare etc.).

Înțelegerea principală a esenței conceptului, dar și a curriculumului centrat pe elev este legată de stabilirea locului/poziției elevului în procesul educațional, atitudinii adulților/cadrelor didactice față de copil/elev.

Un aspect important în proiectarea și implementarea cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă” ține de includerea studenților în diverse activități:

- studierea bazelor teoretice ale învățării centrate pe elev;
- proiectarea instruirii din perspectiva învăţării centrate pe elev;
- diagnosticarea psihopedagogică a personalității elevului;
- ajustarea instruirii și a activităților în baza rezultatelor de diagnosticare;
- căutarea creativă și independentă a noilor strategii didactice de predare-învățare din perspectiva educației centrate pe elev ș.a.

Este foarte important să menţionăm faptul ca predarea-învățarea acestui curs este axată pe tehnologii didactice active și interactive.

În cadru procesual, cursul dat îndeplineşte două funcții:

Strategică – formarea și dezvoltarea competențelor studenţilor pentru realizarea învățării centrate pe elev.

Tactică – este baza stagiilor de practică; una dintre condițiile necesare pentru punerea în aplicare a modelului psihopedagogic propus de noi pentru pregătirea inițială a cadrelor didactice din perspectiva învăţării centrate pe elev.

Procesul stagiilor de practică pedagogică trebuie să poarte un caracter individual reflexiv și să asigure dezvoltarea capacităților studentului de a studia, a înțelege personalitatea fiecărui elev în parte și de a se baza în procesul de instruire pe particularităţile sale individual-tipologice.

Anume în timpul stagiilor de practică, studentul poate să înțeleagă dacă este satisfăcut de alegerea domeniului de activitate și dacă va fi în stare să se realizeze în profesia aleasă. In plus, trebuie neapărat să amintim despre legităţile psihologice de formare a personalității creative, care este posibilă doar în baza unității dintre personalitate şi activitatea acceptată de acea personalitate.

Stagiile de practică ajută la dezvoltarea reală a reflecției metodice, în cadrul unor condiţii naturale ale procesului educativ, atunci când obiectul reflecției pentru profesor îl constituie mijloacele și metodele adecvate activității pedagogice, la fel și procesele de soluționare şi de luare a deciziilor practice concrete. O analiză a propriilor activități îl ajută pe sudentul-practicant să realizeze care sunt dificultățile la locul de muncă și să găsească modalități pentru a le depăși. Cadrele didactice pot să întâmpine dificultăți în funcție de caracteristicile sale individuale, de caracterul formării și orientării profesionale. Particularităţile clasei şi a unor copii aparte, de asemenea, afectează procesul pedagogic. O analiză obiectivă a activității sale îl va ajuta pe practicant să găsească o soluţie potrivită din punct de vedere pedagogic. Este important ca studentul să învețe să determine greșelile comise în activitatea sa din cauza lipsei de cunoștințe și competențe profesionale (capacitatea de a organiza activitatea independentă a elevilor în clasă, repartizarea corectă a timpului, alegerea tempoului și a metodelor adecvate, formularea sarcinilor în corespundere cu vârsta şi particularităţile individuale ale elevului), și greşelile cauzate de calităţile sale personale (emotivitatea, comportamentul în clasă, modalităţile de interacțiune, valorile acceptate).

În continuare, am identificat obiectivele generale ale stagiilor de practică pedagogică:

- Formarea și dezvoltarea la viitoarele cadre didactice a competenţelor și conștiinței pedagogice;
- Dezvoltarea unei culturi profesionale;
- Formarea gândirii creative, a stilul individual de activitate profesională, a tendinţei spre cercetare în domeniu;

- Dezvoltarea necesităţii de autodezvoltare şi autoperfecţionare permanentă în domeniul pedagogic;
- Diagnosticarea privind adecvarea profesională;
- Studierea situaţiei actuale a activităţii instructiv-educative, a experienţei înaintate şi a experienței netradiţionale din diferite tipuri de şcoli şi alte instituţii de învățământ.

Pedagogia distinge următoarele funcţii ale practicii pedagogice:

Funcția de adaptare, care se manifestă prin faptul că studentul nu doar se familiarizează cu diferite tipuri de instituţii de învățământ și cu modul de organizare a activităţii lor, dar, totodată, are posibilitate să se obișnuiască cu ritmul procesului educațional, să înveţe să stabilească contact cu copiii, să înceapă a se descurca în sistemul intraşcolar de relaţii și comunicare. Viitorul pedagog intră în contact cu familiile copiilor, capătă imaginea reală despre toate dificultățile și bucuriile activităţii pedagogice.

Funcția de formare prin care cunoștințele acumulate în timpul cursurilor de formare teoretică sunt verificate în practică și încorporate în activitatea studentului practicant. Are loc un proces firesc de dezvoltare a competenţelor pedagogice de bază, de formare a conștiinței pedagogice, care, din lumea reprezentărilor ideale, se transformă întrun sistem real de convingeri şi viziuni ale viitorului profesor. Ceea ce s-a realizat cu succes în timpul cursurilor de pregătire teoretică sau în procesul instruirilor şi a altor activităţi de simulare, cu totul altfel se realizează în clasă, în contactul direct cu copiii, în procesul de soluţionare a unor probleme pedagogice reale.

Funcția eductivă. Este foarte important ca în organizarea practicii să se ţină cont de faptul că eficacitatea ei va creşte dacă studenţii vor lucra în clasă doar cu profesori de o înaltă calificare, determinată atât de calitatea și rezultatele activității lor, cât și de caracteristicile personale ale cadrului didactic respectiv.

Nu trebuie să uităm de importanța pe care o are atmosfera generală și atitudinea instituției de învățământ față de practica studenților, stilul de monitorizare a practicii din partea personalului didactic al instituției respective.

Numai în practică studentul poate învăța să accepte copiii, să-şi dezvolte răbdarea, simţul responsabilităţii şi al datoriei. Lucrând cu copiii, studenţii vor realiza în timp restrâns importanța autoinstruirii şi autoeducaţiei și necesitatea de a se ocupa permanent de sine, deoarece competențele achiziţionate uneori pot fi insuficiente, iar calitățile semnificativ-vocaționale, de asemenea au nevoie de dezvoltare permanentă.

În strânsă relație cu funcția educativă este *funcția de dezvoltare*. În timpul practicii se formează și se dezvoltă capacităţile pedagogice ale studentului practicant și abilitățile compensatorii în cazul capacităților pedagogice slabe. În timpul practicii, studentul se dezvoltă atât pe plan personal, cât și pe plan profesional. El învață să gândească și să acționeze ca un pedagog, nu doar bazându-se pe bunul simț și experiența de viață.

Funcția de diagnosticare este una dintre cele mai importante. Numai pe perioada de practică, studentul îşi poate evalua starea sa emoțională în comunicarea cu copiii, profesorii, administrația, părinții. În activitatea pedagogică reală se reliefează calitățile personale și profesionale ale viitorului profesor. Este foarte probabil ca un student care manifestă o atitudine iresponsabilă faţă de practică, să demonstreze incompetență profesională mai târziu. În procesul activităţii instructiv-educative se evidenţiază punctele forte și punctele slabe ale viitorului profesor. Cu toate acestea, posibilităţile de diagnosticare nu trebuie să poarte un caracter absolut. Reieşind din faptul că funcţia principală a practicii este, totuşi, cea de învăţare/instruire, iar studentul încă nu simte pe deplin toată responsabilitatea și autonomia, pot exista şi unele erori.

Procesul de organizare a practicii presupune asigurarea învăţării centrate pe elev, formarea complexă, amplă, continuă şi creativă a fiecărui student, care, pe perioada de practică, nu va acționa doar ca un obiect de învăţare și de educație. Însuși sistemul de relații poartă un caracter de interacțiune și cooperare, ceea ce presupune o anumită poziție subiectivă a studentului.

Proiectând stagiile de practică pedagogică, ne orientăm nu numai la realizarea volumului de sarcini prevăzute de programul de practică, dar, mai întâi de toate, ne concentrăm atenţia asupra fiecărui student, pe care-l tratăm ca pe o personalitate unică, cu grijă şi atenție, dar totodată, într-un mod concret şi constant, încercăm să-i descoperim laturile puternice pe plan personal și profesional, contribuind, în acelaşi timp, la atenuarea sau compensarea punctelor sale slabe. Fiecare student, pe perioada practicii, are posibilitatea să-și exprime opinia sa proprie, să primească orice consultaţie sfat, asistență sau explicații privind unele situații concrete. Personalitatea profesorului trebuie să fie „crescută” şi dezvoltată cu multă grijă și răbdare. De aceea, în perioada practicii pedagogice, care se desfăşoară pe parcursul tuturor anilor de studii, îi pregătim pe viitorii profesori, cu perseverenţă, pentru a interacționa cu copiii din perspectiva centrării pe personalitate.

Eficacitatea și randamentul practicii pedagogice determină productivitatea pregătirii studenților pentru o carieră profesională în domeniu.

Pe perioada de practică studenţii efectuează o varietate de activități care-i ajută să realizeze

procesul de învățare din perspectiva unei abordări centrate pe elev. Sensul acestei munci este de a-l include pe student, în mod constant şi perseverent, în diferite activități, care, în permanenţă, sunt legate, în primul rând, de studierea de sine și a calităților profesionale și personale necesare pentru un profesor, în al doilea rând, de elaborarea unui program de studiere a personalității fiecărui copil din clasă şi, în al treilea rând, de implementarea, pe baza acestora, a principiului învăţării centrate pe elev în cadrul lecțiilor şi al altor activităţi cu elevii.

Programul stagiilor de practică pedagogică cuprinde primul ciclu al învățământului superior. În structura practicii pedagogice se evidenţiază dominanta profesională orientată spre formarea unor anumite competenţe de realizarea a învățării centrate pe elev în clasă. Totodată, studenții sunt implicați în activități extracurriculare, prin intermediul cărora, de asemenea, se realizează sarcinile învățării centrate pe elev.

Reieşind din faptul că în cadrul cercetării date, stagiile de practică pedagogică sunt considerate una din modalitățile de dezvoltare a competențelor pentru învățarea centrată pe elev, nu ne vom referi la noi abordări în ce priveşte planificarea şi organizarea acesteia, dar vom apela la curriculumul pentru practica pedagogică elaborat în cadrul Departamentului de Științe ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova, care cuprinde o serie de cerințe și recomandări cu privire la metodele de predare-învățare, precum și pentru studierea personalității copilului, rezervându-ne dreptul de a face ajustările necesare, dictate de condițiile și obiectivele cercetării date.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. În al doilea capitol am stabilit reperele fundamentale privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe personalitate în școala modernă. Printre acestea sunt reperele sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice. După cum reiese din analiza noastră, reperele sociale ar fi mai exact să le definim ca repere socio-economice, deoarece introducerea învăţării centrate pe elev depinde în mare măsură de relaţiile sociale și economice reale. Diferențierea socială în creștere constituie principalul motiv pentru introducerea în școală a învăţării centrate pe personalitate. Totodată, factorii socio-economici determină, întrunul din aspecte, esenţa şi specificul învățământului orientat spre personalitate.
2. Totodată, menţionăm importanța factorului cultural. Educația orientată spre personalitate presupune, prin esenţa ei, anumite deosebiri, o diferențiere, dar, cu toate acestea, ea nu poate fi lipsită de factorul unificator. Acest factor este reprezentat de obiectivul general al educației

în contextul abordării educaţiei orientate spre personalitate – asimilarea valorilor culturale create de societate, acceptarea lor în calitate de izvor spiritual care aprovizionează societatea, de rând cu factorii socio-economici.

3. Reperele psihologice presupun nişte predispoziţii şi orientări specifice de formare a personalităţii profesorului, în general, și a profesorului capabil să realizeze educația orientată spre personalitate, în special. În elaborarea conceptelor cu privire la aceste două condiții, ne-am bazat pe îmbinarea de către personalitate a trăsăturilor înnăscute și a celor dobândite, pentru a deveni profesor. La etapa inițială de formare profesională, studentul va fi pus în așa condiţii, care-l vor ajuta să-şi determine propria pregătire psihopedagogică pentru a aplica învățarea centrată pe elev și propria dorință de a îmbrăţişa profesia de pedagog.
4. Reperele de asigurare conceptuală a caracterului ştiinţifico-pedagogic al educației orientate spre personalitate sunt determinate de abordarea sistemic-sinergetică a organizării materiei teoretice și a activităţii practice, înțelegând prin concept totalitatea celor mai importante teorii, abordări și strategii didactice. Sistemul didactic, ca o condiție de pregătire a studenților pentru realzarea sarcinilor instruirii din perspectiva centrării pe elev, se caracterizează prin deschidere, complementaritate și subiectivitate. El este deschis pentru a contacta cu alte tipuri de sisteme și poate include în sine diferite tipuri de cunoștințe și activități complementare.
5. În realizarea procesului de integrare a condițiilor psihopedagogice de asigurare a formării studenţilor din perspectiva educaţiei orientate spre personalitate, constatăm tendinţa învățământului național actual spre un învățământ, trăsăturile caracteristice ale căruia trebuie să fie autoorganizarea, deschiderea, subiectivitatea, complementaritatea. Integrarea reperelor și condițiilor psihopedagogice a servit drept bază pentru elaborarea modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice pentru implementarea în școală a educaţiei orientate spre personalitate.
6. Pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev este un proces sistematic și holistic, orientat spre formarea la studenţi a unui sistem psihopedagogic şi de cunoştințe, deprinderi, abilităţi şi competențe speciale, dezvoltarea interesului pentru teoria pedagogică și practica școlară, a unui mod de gândire pedagogică şi a unei abordări creative a activității profesionale pentru realizarea diverselor funcții educaționale.
7. Integritatea și formarea sistematică a studenţilor din instituţiile cu profil pedagogic pentru o educaţie orientată spre personalitate poate fi realizată în următoarele condiţii specifice:

- stabilirea unei relații reciproce dintre instruirea teoretică și practică; interacțiunea dintre activitățile instructiv-educaționale, teoretico-practice, științifice și independente ale studenților;
- utilizarea unui sistem concret de mijloace, care presupune unitatea procesuală şi de conţinut, motivațională şi valorică a tuturor componentelor procesului de formare inițială a viitoarelor cadre didactice (structura, conținutul, organizarea, metodele și mijloacele de învățare, formarea interesului studenților faţă de învățarea centrată pe elev, dezvoltarea unei atitudini creative faţă activitatea profesională, îmbinarea diferitor forme de pregătire teoretică și practică);
- respectarea anumitor cerințe psihopedagogice, care asigură eficiența formării cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev;
- integrarea disciplinelor psihopedagogice și a disciplinelor speciale;
- reflectarea profundă în procesul educațional a aspectului ce ţine de personalitate (personalitatea elevului, personalitatea profesorului);
- elaborarea de noi cursuri, modernizarea resurselor metodologice de predare a disciplinelor psihopedagogice și de realizare a stagiilor de practică pedagogică.

8. În cercetare accentul este pus pe proiectarea produselor curriculare ale cursului ”*Educaţia centrată pe cel ce învaţă*”, care îndeplinește funcția strategică, şi tactică. Totodată, cursul ”*Educația centrată pe cel ce învață*” reprezintă un construct curricular, ca reflecție a prevederilor conceptuale ale modulului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice, fiind, în același timp, componentă și condiție instrumentală a modelului.

În acest context, influența reperelor generale, în calitate de elemente componente ale modelului psihopedagogic de formare a cadrelor didactice, asupra cursului ”*Educația centrată pe cel ce învață*” se realizează pe următoarele liniamente:

- reperele sociale determină criteriile de caracterizare a profesionalizării viitoarelor cadre didactice, dar și a profilului elevilor, ca subiecți ai actului de învățare;
- reperele culturologice stabilesc criterii de identificare a sistemului de valori, atât pentru educația centrată pe elev, cât și pentru cusul ”*Educația centrată pe cel ce învață*”;
- reperele psihologice determină două tipuri de criterii:
  - criterii de proiectare și formare a competențelor profesionale la studenți;
  - criterii de creare a contextelor de motivare a studenților pentru promovarea educației

centrate pe elev;

- reperele general pedagogice determină structura, conținutul, dar și cadrul procesual al cursului ”*Educația centrată pe cel ce învață*”.

Așadar, corelația dintre modelul psihopedagogic și cursul ”*Educația centrată pe cel ce învață*” ne permite să identificăm variabilele modelului elaborat, eficiența căruia poate fi stabilită prin implementarea cursului academic ”*Educația centrată pe cel ce învață*”.

9. În cadrul procesului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva abordării centrate pe elev, a fost deosebit de important de utilizat la maxim potențialul stagiilor de practică pedagogică, axându-se pe următoarele:

- curriculumul practicii pedagogice să acopere toți trei ani ai primului ciclu; la fiecare etapă, în structura stagiilor de practică pedagogică să fie evidenţiată o anumită dominantă profesională, care prevede un set de sarcini psihopedagogice orientate spre dezvoltarea competenţelor profesionale cu referire la educația centrată pe elev și care să reflecte clar obiectivele specifice pentru etapa respectivă a practicii pedagogice;
- să se asigure o formare centrată pe personalitate, complexă, amplă, continuă şi creativă pentru fiecare student, care, pe perioada de practică, să nu acționeze doar ca un obiect de înstruire; însuși sistemul de relații poartă un caracter de interacțiune și cooperare, ceea ce presupune o poziție subiectivă a studentului;
- să se acorde atenție deosebită formării la studenţi a competențelor pentru activitatea individulă cu elevii, ţinând cont de particularităţile individual-tipologice, posibilităţile, interesele și experiența copilului;
- să fie dezvoltate și evaluate în procesul stagiilor de practică pedagogică competențele de predare, care se înscriu în logica învățării centrate pe elev;
- studenţii să se instruiască permanent, împreună cu elevii săi, să nu aibă frică să încerce, fiind încurajați și sprijiniți de metodicieni şi profesorii-mentori.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL DE FORMARE INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI CENTRATE PE ELEV

3.1. Designul experimentului pedagogic privind formarea iniţială a cadrelor didactice din perspectiva educaţiei centrate pe elev

Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării este dictat de complexitatea și pluriactivitatea modelului psihopedagogic de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru realizarea învățării centrate pe elev în școală. La elaborarea acestui model s-a ţinut cont de un șir de repere care stau la baza formarea inițiale a cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev, precum și de rolul și influența diferitor condiții psihopedagogice asupra pregătirii studenților pentru învățarea centrată pe elev.

Condiția de bază pentru organizarea procesului dat o constituie componenta metodologică, didactică, curriculară, ca reflectare și consecinţă a impactului factorilor care determină reperele sociale, culturologice, psihologice șigeneral pedagogice.

În același timp, baza acestei componente o constituie cursul elaborat ”Educația centrată pe cel ce învaţă”, care include curriculumul cursului, manualul și ghidul pentru predarea cursului (Anexa 2) și care au format ”obiectul” validării experimentale. Este necesar să clarificăm că sarcina noastră nu a fost de a influenţa sau de a modifica conţinutul reperelor sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice, care prin esenţa lor au un caracter obiectiv şi, într-un anumit mod, influenţează procesul de pregătire a studenților pentru educaţia orientată spre personalitate. În acest sens, noi am ţinut cont de natura reperelor și impactului factori lor determinanți asupra elaborării atât a unui model psihopedagogic integru de pregătire a studenților pentru realizarea învățării centrate pe elev în școală, cât şi a elementelor constitutive ale cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă”.

Pentru elaborarea cursului, împreună cu colectivul de autori, format din profesori de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației de la USM, UPS ”Ion Creangă” și IȘE am discutat modelul psihopedagogic de pregătire a studenților pentru implementarea învățării centrate pe elev în școală propus de noi, accentul fiind pus pe fundamentarea cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă”.

Nivelului de posedare de către studenți a competențelor pentru asigurarea învățării centrate pe elev în școală a fost determinat înainte de a începe elaborarea cursului (etapa I a experimentului), iar rezultatele au fost luate drept baza pentru planificarea și implementarea cursului ”Educaţia centrată

pe cel ce învaţă".

În scopul pregătirii tuturor părților implicate în proces, înainte de începerea experimentului, au fost organizate traininguri la tema și modul de aplicare a învățării centrate pe elev în pregătirea studenților din această perspectivă. Au fost organizate un șir de reuniuni cu grupul de autori care au participat la elaborarea cursului "Educaţia centrată pe cel ce învaţă".

Experimentul pedagogic s-a realizat în cadrul USM, în calitate de instituție-pilot.

La prima etapă a experimentului pedagogic (anul 2010-2011), studenții ultimului an la specialitățile "Psihopedagogie" și "Educație civică" ale Facultății de Psihologie și Științe ale Educației au fost supuși unui test.

Obiectivele acestei etape au fost:

- determinarea nivelului de pregătire a studenţilor care nu au studiat cursul "Educație centrată pe cel ce învață" pentru învățarea centrată pe elev în școală;
- stabilirea atitudinii studenţilor faţă de conceptul "învățare centrată pe elev";
- verificarea validității metodelor și a instrumentelor pentru identificarea nivelului de pregătire a studenților pentru învăţarea centrată pe elev în școală.

La etapa a doua (anii 2012-2014) s-a mplementat cursul "Educaţia centrată pe cel ce învaţă" la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației a USM.

Acest curs, într-o versiunea adaptată, a fost implementat şi în alte universități și colegii, dar monitorizarea procesului dat nu a făcut parte din obiectivele noastre de cercetare.

Cursul "Educaţia centrată pe cel ce învaţă" a fost predat de către profesorii Catedrei de Științe ale Educației: M.Botezatu, V.Chicu, L.Darii, la specialitățile "Psihopedagogie", "Educație civica", "Formarea de profesori", în conformitate cu planul de învățământ.

E important să precizăm că testarea experimentală a cursului a decurs în condiţii naturale.

Obiectivele acestei etape au fost:

- formarea la studenţi a interesului şi motivației pentru învățarea centrată pe elev;
- formarea competențele de bază pentru învățarea centrată pe elev;
- dezvoltarea creativității și independenței pentru implementarea învățării centrate pe elev;
- aplicarea de către studenți a competențelor formate în practică, în cadrul stagiilor pedagogice, urmărind sarcinile:
  - dezvoltarea competenței de planificare a lecțiilor în contextul învățării centrate pe elev;
  - organizarea și desfășurarea lecțiilor din perspectiva educației centrate pe elev;

- dezvoltarea capacității de diagnosticare pentru a studia personalitatea copilului;
- dezvoltarea competenței de autoanaliză și de realizare a conexiunilor inverse.

La etapa a treia a experimentului pedagogic (anul 2014-2015), studenții au fost supuși testării ca urmare a studierii cursului ”Educaţia centrată pe cel ce învaţă”.

S-au folosit aceiași indicatori și instrumente de evaluare ca la prima etapă a experimentului.

Obiectivele acestei etape au fost:

- determinarea nivelului de pregătire a studenţilor din grupul experimental pentru activitatea pedagogică din perspective învățării centrate pe elev;
- comparea rezultatelor obținute în grupul experimental cu cele din grupul de control;
- deducerea legităţilor de implementare a cursului.

3.2. Determinarea nivelului de pregătire a studenţilor pentru realizarea educaţiei centrate pe elev

În știința și practica pedagogică, învățământul orientat spre personalitate reprezintă domeniul culturii pedagogice umaniste, centrate prioritar pe: personalitatea celui ce învață, sensul vieții și activității lui de învăţare; aptitudinile individuale, activitatea independentă de învățare și experiența de viaţă a individului; atenţia şi sprijinul pedagogic, cooperarea și dialogul deschis dintre profesor și cel ce învață.

La momentul de faţă, în învățământul pedagogic profesional, o atenție sporită este acordată, în primul rând, sarcinii de a dezvolta personalitatea celui ce învață. De rezolvarea acestei sarcini primordiale depinde calitatea formării inițiale a cadrelor didactice pregătite să implementeze în școală conceptul învățării centrate pe elev.

Ce trebuie să înțelegem prin calitatea formării studenților din instituțiile cu profil pedagogic și pregătirii lor pentru implementarea în școală a conceptul învățării centrate pe elev?

Pornind de la semnificația cuvântului ”pregătit” ca ”instruit, format, care are pregătirea, competențele necesare pentru a desfășura o activitate” și, nemijlocit de la sensul conotativ al cuvântului ca ”aflat într-o situație sau într-o stare sufletească potrivită pentru a face un lucru”, mulți cercetători interpretează lexemul ”pregătit”, în spațiul educațional, ca o unitate indivizibilă dintre componenta stimulatoare (motivațională) și cea executoare (procesuală). Astfel, prin sintagma *pregătire psihopedagogică* subînţelegem interconexiunea a trei componente: 1) cognitivă, 2) emoțională și 3) comportamentală.

Atunci când vorbim despre gradul de pregătire al profesorului pentru punerea în aplicare a învățării centrate pe elev în școală, în primul rând, avem în vedere capacitatea lui de a rezolva probleme educaționale ce țin de problematica cercetată.

Vorbind despre sarcinile instruirii din perspectiva învăţării centrate pe elev, ne referim la anticiparea rezultatului în ce priveşte dezvoltarea reală, accesibilă a unei proprietăţi, caracteristici a personalităţii elevului în conformitate cu particularităţile sale individuale, cu experiența sa de viață și cu scopurile și valorile general-umane și naționale, pe care deja le posedă. În contextul dat, se presupune că scopul este ”o sarcină practică pozitivă”, ”un conținut pozitiv al realității”; scopul înseamnă ”anticiparea în conștiința noastră a rezultatului, spre realizarea căruia sunt îndreptate toate acţiunile”. Scopul este ”… rezultatul ideal al activității de gândire, pentru obţinerea căruia sunt întreprinse toate măsurile ... un motiv intern, ideal, care stimulează la acţiune.”

Scopul educației orientate spre personalitate nu este pur și simplu ca să ”formăm”, aşa-zis, din afară, un set de comportamente, dar să descoperim şi să menținem potențialul personalităţii, posibilitățile spirituale și morale ale individului, să-l includem și să-l sprijinim în procesul de creare de semnificaţii şi de autodezvoltare.

O importanță majoră pentru realizarea cu succes a obiectivelor înaintate de educaţia orientată spre personalitate, o are capacitatea cadrului didactic de a actualiza în procesul de învățare anumite trăsături de personalitate: responsabilitatea, entuziasmul, dorința de a ajuta, capacitatea de a-şi mobiliza voinţa, încrederea în forţele proprii, alegerea valorilor, conştientizarea și evaluarea lor, capacitatea de autoevaluare, sentimentul propriei demnităţi și altele.

În procesul de selectare a caracteristicilor (parametrilor), ne-am orientat, după cum am menționat mai sus, la caracteristicile individuale ale studentului, care se manifestă în gradul de conştientizare a noţiunilor de libertate, umanitate, moralitate și creativitate, dar și la competențele de care, în opinia noastră, trebuie să dispună un cadru didactic pregătit pentru realizarea educației din perspetiva educației centrate pe elev: 1) Competenţa psihopedagogică; 2) Competenţa psihosocială; 3) Competenţa managerială şi de management al carierei [56, p.17-18].

1) Competenţa psihopedagogică se caracterizează prin cunoaşterea particularităţilor de vârstă, individuale şi ale grupului de apartenenţă şi valorificarea acestora în predare/ organizarea procesului de predare-învăţare-evaluare; proiectarea situaţiilor didactice de învăţare pentru conţinuturile predate, în funcţie de reprezentările elevilor şi competenţele acestora.
2) Competenţa psihosocială, caracterizată prin promovarea valorilor naţionale şi general-umane,

educaţiei pentru cetăţenie democratică; organizarea grupului de elevi; crearea în grupul de elevi a unui climat psihologic favorabil, caracterizat prin: încredere, acceptare, toleranţă; oferirea de şanse egale pentru integrarea şcolară şi socială a tuturor elevilor.

3) Competenţa managerială şi de management al carierei, caracterizată prin elaborarea proiectelor de eficientizare a activităţii instituţiei şcolare şi a activităţii personale; capacitatea de a orienta, organiza şi coordona, îndruma şi motiva, de a lua decizii, în funcţie de situaţie [56, p.17-18].

În acest context, în cercetare au fost utilizate următoarele ***tipuri de situații pedagogice***:

- situațiile care dezvăluie atitudinea motivațional-valorică a studenților față de viitoarea activitate profesională;
- situațiile care stabilesc gradul de competență, prezența unor oportunități creative;
- situațiile care dezvăluie tendinţa de a se ocupa în permanenţă de autoinstruirea şi autoeducaţia pedagogică;
- situațiile care relevă capacitatea de a alege modalităţile de comportament, de a lua decizii în mod liber, independent și de a-şi asuma responsabilitate pentru propriile acțiuni;
- situațiile care scot în evidenţă prezența unor elemente de inteligență (dorința de a fi un om de cultură, bunătatea și omenia, sentimentul de toleranță, bunăvoinţa, mila, empatia, tendinţa spre ideal, spre perfecțiune, spre valori general-umane: Binele, Adevărul, Dragostea, Frumusetea);
- situațiile care demonstrează activismul social, spiritul de cetățean;
- situaţiile care pun în evidență calitatea competențelor (sistemitatea, eficacitatea).

Astfel, nivelul de pregătire al studenților pentru învățarea centrată pe elev a fost identificat cu ajutorul următoarelor criterii:

1. Interesul față de problema învățării centrate pe elev (participarea la studii de cercetare ştiinţifică, scrierea lucrărilor de creație).
2. Cunoștințe teoretice cu privire la problema educaţiei orientate spre personalitate.
3. Capacitatea de a analiza și evidenția mijloacele, formele şi metodele specifice de organizare a lecției în cheia abordării învăţării centrate pe elev.
4. Manifestarea independenței și creativității în procesul de pregătire și derulare a lecțiilor cu utilizarea tehnologiilor specifice învățării centrate pe elev.
5. Oglindirea în planul-conspect a poziţiei individuale a studentului, modalității personale de a soluționa sarcinile lecţiei în cheia învățării centrate pe elev.

6. Capacitatea de a vedea și analiza dificultățile întâmpinate în studierea personalității elevului și organizării lucrului individual cu el.
7. Calitatea activității individuale cu unii elevi din clasă.
8. Interesul copiilor faţă de disciplina studiată în clasă.
9. Climatul psihologic în clasă (reducerea anxietății școlare și personale, manifestarea de empatie şi susţinere reciprocă, atitudinea binevoitoare a elevilor unul faţă de altul în timpul orelor).
10. Atitudinea viitorilor profesori față de autoinstruire (lecturarea literaturii psihopedagogice, orientarea în tendințele contemporane de dezvoltare a sistemului educațional şi a tehnologiilor educaționale).

Pentru a identifica nivelul de pregătire al studenților pentru realizarea învățării centrate pe elev în cadrul criteriilor propuse de noi, am utilizat următoarele metode: observarea, chestionarea, interviul, autoevaluarea, evaluarea, portofoliul, ratingul (clasamentul).

Un număr de 67 studenți ai anului III de la specialitățile ”Educația civică” și ”Psihopedagogie”, care n-au studiat cursul de ”Educație centrată pe elev”, dar au studiat unele module la acest subiect în cadrul altor discipline predate, au fost supuși testării. Testarea s-a realizat la finele anului de învățământ de către experți (cadrele didactice de discipline pedagogice) și prin autoevaluare. Studenților li s-au propus chestionare Metodele aplicate de cadrele didactice au inclus observarea, interviurile cu studenți, analiza portofoliilor și produselor studenților (lucrului individual, proiectelor didactice etc.). Aplicarea acestor metode le-a permis cadrelor didactice (experților) să aprecieze complex pregătirea studenților pentru realizarea educației centrate pe student aplicând, totodată, fișa de evaluare (Anexa 4).

În urma testării, am obținut rezultatele prezentate în Anexa 6 și rezumate în tabelul de mai jos, în procente, din totalul de 67 studenți ai anului III, a.2011.

Tabelul 3.1. Rezultatele privind pregătirea studenților anului III pentru învățarea centrată pe elev, a.2011

№ d/o	**Criteriile**	**Apreciere dată de experți**			**Autoapreciere**		
		Nivel înalt	**Nivel mediu**	**Nivel scăzut**	**Nivel înalt**	**Nivel mediu**	**Nivel scăzut**
1.	Interesul faţă de problema ÎCE	19%	39%	42%	28%	45%	27%

2.	Cunoștințe în problema ÎCE	15%	33%	52%	26%	44%	30%
3.	Capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de ÎCE	18%	34%	48%	22%	44%	34%
4.	Manifestarea independenței și creativităţii din partea studenților în procesul de proiec-tare și desfășurare a lecțiilor	15%	29%	56%	21%	32%	47%
5.	Oglindirea poziţiei individuale în soluţiona-rea sarcinilor în cheia ÎCE	5%	23%	72%	12%	37%	51%
6.	Capacitatea de a vedea și analiza dificultățile apărute în timpul studierii personalității elevului	7%	27%	66%	13%	30%	57%
7.	Calitatea activității individuale cu elevii din clasă	3%	25%	72%	9%	33%	58%
8.	Interesul copiilor faţă de disciplina studiată	20%	34%	46%	25%	32%	43%
9.	Climatul psihologic în clasă	23%	37%	40%	28%	39%	33%
10.	Atitudinea faţă de autoinstruire	32%	41%	27%	35%	44%	21%

Rezultatele studiului efectuat ne demonstrează un nivel general scăzut de pregătire al studenților de la anul trei pentru învățarea centrată pe elev. Aceasta impune, în mod imperios, necesitatea de a se concentra pe pregătirea studenţilor pentru învăţarea centrată pe elev la ciclul întâi al învățământului superior.

Însuşi sistemul şi conținutul formării profesionale a studenților în instituţiile cu profil psihopedagogic, ca o condiție obligatorie de pregătire a studenţilor pentru învățarea centrată pe elev, presupune achiziţionarea şi înțelegerea de către ei a esenței conceptelor şi categoriilor psihologice şi pedagogice fundamentale și aplicarea în practică a acestor cunoștințe.

Pe parcursul anilor de studii, viitoarele cadre didactice trebuie să însuşească profund conținutul și semnificația acestor concepte și categorii, care constituie fundamentul cunoștințelor lor profesionale. Dar, după cum demonstrează rezultatele studiului nostru, între nivelul presupus şi nivelul real al cunoștințelor teoretice, deprinderilor practice și a atitudinilor privind educația centrată

pe elev există o discrepanță semnificativă.

În prezentare grafică, rezultatele primei etape a experimentului arată ca în Figura 3.1:

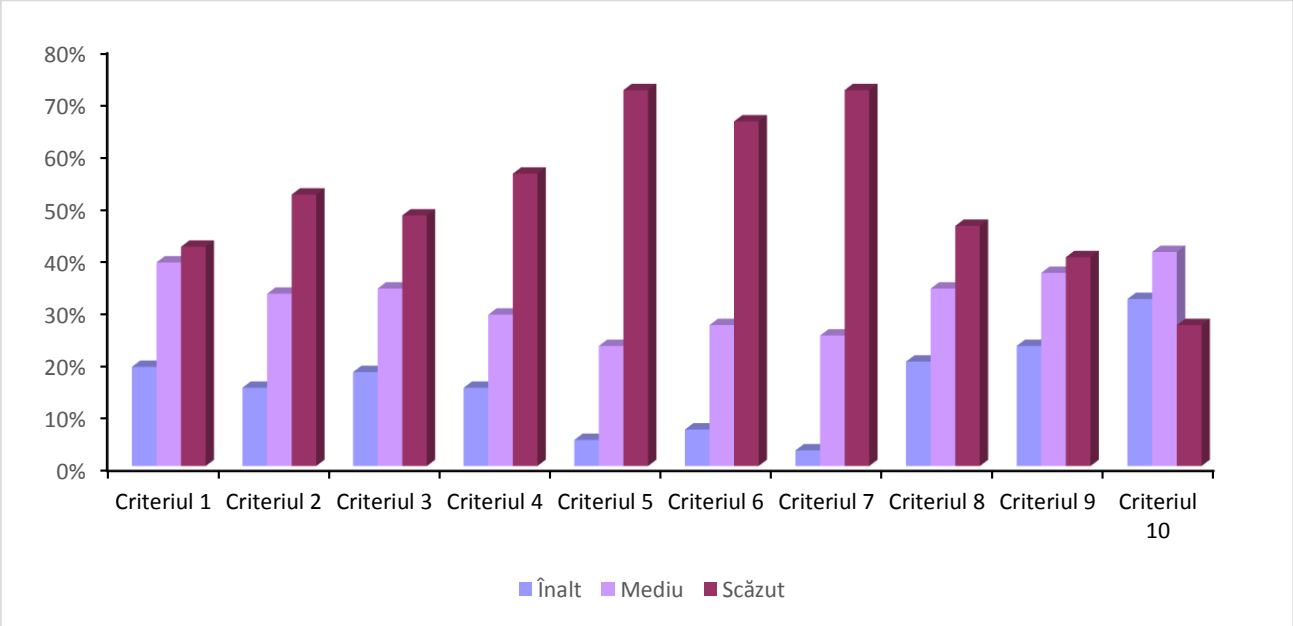


Fig.3.1. Rezultatele privind determinarea nivelului de pregătirea a studenților care nu au studiat cursul de ”Educație centrată pe cel ce învață” pentru educația centrată pe elev

Analiza datelor obţinute ne permite să facem concluzia că nivelul cunoştinţelor teoretice la mulți absolvenți care nu au studiat cursul ”Educație centrată pe cel ce învață” este scăzut. Între 30% și 52% din studenţi rămân cu o înțelegere vagă, superficială a conceptelor psihologice şi pedagogice de bază până la absolvirea instituţiei. Studierea nivelului de cunoștințe teoretice ale studenților ne-a permis să depistăm neajunsurile tipice în asimilarea noţiunilor de bază de către studenţi şi aplicarea nesatisfăcătoare a cunoștințelor dobândite în activitatea practică. Aceste neajunsuri includ:

- Asimilarea cunoștințelor de către studenți are loc disparat, fără a înțelege suficient legăturile dintre diferite segmente separate cum ar fi reperele, condițiile, legitățile și asigurările curriculare.
- Nu există o înțelegere profundă a relației cauză-efect dintre anumite fenomene morale și acțiunile participanților la procesul instructiv-educativ.
- Capacitatea de a demonstra, de a fundamenta anumite concepte teoretice, aplicarea lor în analiza fenomenelor educaționale este destul de slab dezvoltată.

Cu aceste rezultate corelează și datele privind interesul studenților anului trei față de problema

educației centrate pe elev. Numai 19% dintre ei, în viziunea experților, și 28%, în viziunea proprie (autoevaluare), manifestă interes sporit față de problema dată, iar 42% și respectiv 27% sunt foarte puțin interesați de educația centrată pe elev.

Cele mai proaste rezultate țin de capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de învățare centrată pe elev (52%, 30% din studenți au un nivel scăzut în apreciere dată de experți și studenți respectiv); manifestarea independenței și creativității în proiectarea didactică (56%, 47%); calitatea activității individuale cu elevi (72%, 58%); capacitatea de a analiza dificultățile apărute în timpul studierii personalității elevului (66%, 57%). Scăzut este și interesul copiilor față de disciplina studiată și față de învățare (46%, 43%).

Rezultate relativ mai bune s-au înregistrat pe variabilele: atitudinea față de autoinstruire (27%, 21% - nivel scăzut).

Nivelul scăzut de pregătire a studenților pentru realizarea educației centrată pe elev în școală este determinat de mai mulți factori:

- predarea dispersată/fragmentară a subiectelor din aria educației centrate pe elev în cadrul diferitor discipline academice cu profil pedagogic;
- lipsa sistemului de repere teoretice și metodologice privind educația centrată pe elev;
- interconexiune slabă între diferite aspecte ale concepției educației centrate pe elev în procesul de predare a disciplinelor cu profil pedagogic;
- nivelul scăzut de pregătire a studenților pentru realizarea educației centrate pe elev în cadrul stagiilor de practică.

În acest context, presupunem, că introducerea unui curs academic autonom privind educația centrată pe elev va asigura un nivel mai înalt de pregătire a studenților pentru realizarea educației centrate pe elev.

3.3. Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

Rezultatele menționate ne-au demonstrat că studenții au un nivel scăzut de pregătire pentru a realiza în școală învățarea centrată pe elev, deşi disciplinele psihologice și pedagogice oferă posibilități pentru a forma studenților-viitori pedagogi competențe pentru activitatea în școală. Cu toate acestea, pentru a valorifica la maxim posibilitățile obiective ale programelor de formare din instituțiile cu profil pedagogic în pregătirea studenților pentru realizarea învățării centrate pe elev, sub

coordonarea și facilitarea noastră, a fost elaborat și implementat cursul ”*Educația centrată pe cel ce învaţă*”, care reprezintă expresia esenței modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația centrată pe elev.

În același timp, recunoaștem că nu doar competențele achiziţionate determină calitatea formării profesionale a cadrelor didactice, dar și nivelul de dezvoltare a gândirii profesionale, calitățile morale pedagogice semnificative, capacitatea de a vedea, a înțelege și a rezolva problemele complicate ale copiilor, disponibilitatea de a se perfecţiona permanent din punct de vedere profesional.

Conținutul cursului dat este strâns legat de compartimentele principale ale curriculumului la pedagogie și psihologie.

Specificul cursului rezidă în faptul că pe perioada studiilor, studenții conștientizează importanța studierii și dezvoltării personalității copilului, toată complexitatea și ambiguitatea acestui proces, caracterul dependent al formării profesionale de dezvoltarea ulterioară a competențelor, cunoașterea caracteristicilor individual-psihologice și particularităţile personalităţii elevului.

Cursul dat se prezintă ca o verigă importantă și una dintre condițiile de formare inițială a cadrelor didactice pentru educaţia centrată pe personalitate. Cursul contribuie la dezvoltarea calităților profesionale semnificative ale personalității profesorului, la formarea capacităţilor profesionale necesare, la achiziţionarea metodelor de autocunoaștere, autodezvoltare şi autoperfecţionare.

Pe parcursul cercetării, am ținut cont de necesitatea de a apela la lumea interioară a studenților înșiși, am pornit de la propria lor experiență și propriile lor posibilităţi, încercând să dezvăluim potențalul individual al fiecărui student.

Un aspect important în proiectarea și implementarea cursului a fost participarea nemijlocită a studenților în diverse activități:

- studierea fundamentelor teoretice ale învățării centrate pe elev;
- diagnosticarea psihopedagogică a personalităţii elevului;
- efectuarea lucrărilor de ajustare în baza rezultatelor diagnosticării;
- căutarea creativă, independentă a suportului metodologic, inerent activități pedagogice în procesul educației orientatate spre personalitate;
- redactarea şi propunerea recomandărilor pentru dezvoltarea în continuarea a personalității copilului.

Cursul dat a înaintat în faţa studenţilor următoarele obiective:

1. Să însuşească fundamentele teoretice ale studierii personalității și organizării muncii

individuale cu elevul.

2. Să conştientizeze aparatul conceptual în problema studiată.
3. Să învețe a generaliza și a interpreta materialele de cercetare.
4. Să se familiarizeze cu metodologia de studiere a personalității elevilor.
5. Să se familiarizeze cu metodele și mijloacele de autocunoaștere și autodezvoltare a personalităţii.
6. Să însuşească abilităţile iniţiale, elementare:
   a. organizarea experimentului pentru studierea personalității elevului și efectuarea activităților de ajustare;
   b. prelucrarea și analiza rezultatelor sondajului.
7. Să scrie caracteristica elevului și să vină cu recomandări pentru autodezvoltarea lui.

Pentru majoritatea studenților conținutul cursului a constituit un nou domeniu de cunoaștere, care le-a provocat anumite dificultăți în înțelegerea, asimilarea şi actualizarea lui. Este foarte important să aducem la cunoştinţa viitorilor pedagogi rolul şi importanța cunoştinţelor de diagnosticare psihopedagogică, fundamentele umaniste ale pedagogiei, utilizarea tehnologiilor pedagogice în procesul educaţiei orientate spre personalitate.

E necesar să remarcăm că în structura cursului se includ: curriculumul cursului (Anexa 1); manualul ”Psihopedagogia centrată pe cel ce învaţă” (coordonator Vl.Guțu), ghidul metodologic ”Educaţia centrată pe cel ce învaţă” (coordonator Vl.Guțu) (Anexa 2), curriculumul stagiilor de practică pedagogică.

Cursul dat și-a găsit oglindire în planul de învățământ pentru specialitățile pedagogice și se predă în contextul general academic la USM.

In procesul de studiere a principalelor teme ale cursului dat, am evidenţiat aşa subiecte specifice, precum: diagnosticarea dezvoltării elevilor, dezvoltarea la elevi a motivației faţă de învăţătură, însuşirea modului privind efectuarea experimentelor în școală.

O parte din temele cursului au fost rezervate pentru familiarizarea cu metodele psihologice de studiere a personalității elevului, dezvoltarea abilităților psihodiagnostice.

Analiza activității studenților în cadrul stagiilor de practică pedagogică în școală, discuțiile cu profesorii au demonstrat că viitorul profesor școlar se confruntă cu unele dificultăți în studierea caracteristicilor individual-tipologice ale elevilor, în procesarea, analiza și interpretarea rezultatelor cercetării psihicului copilului.

Mai mult ca atât, 26% dintre studenți-stagieri chestionați au declarat că n-au recurs la utilizarea tehnicilor de diagnosticare în cadrul stagiilor de practică. Diagnosticarea psihopedagogică reprezintă o activitate științifico-practică cu valoare aplicativă. Sarcina ei este de a oferi asistență concretă în eliminarea neajunsurilor existente, de a asigura funcționarea fiabilă și utilizarea rațională a obiectului cercetat. În acest scop, diagnosticarea posedă un arsenal suficient de metode: observarea, experimentarea, interviurile, analiza produselor activităţii, testele, sondajele, chestionarele. Viitorul cadru didactic are nevoie de rezultatele diagnosticării psihopedagogice pentru a cunoaşte care sunt particularităţile elevului, cum să ţină cont de ele în procesul instructiv-educativ; pentru a-l ajuta pe elev să-şi descopere vocaţia personală. Elevii înşişi sunt curioşi să se cunoască pentru a-şi folosi capacitățile în activitățile de învățare, pentru a ști cum să lucreze asupra sa în școală și după absolvirea ei.

Funcția de diagnosticare include:

- psihodiagnosticarea operativă (pe termen scurt): răspunsuri orale ale elevilor, răspunsuri în scris, acțiuni individuale, starea psihică a elevului, starea psihică a grupului;
- psihodiagnosticarea pe termen lung: neajunsurile și devierile în activitățile de învăţare și în comportamentul elevului, unele trăsături psihice individuale ale elevului.

Realizarea acestei funcții de către un profesor stagiar depinde direct de măiestria lui de a efectua psihodiagnosticarea, care, la rândul ei, este determinată de:

- dezvoltarea intelectuală generală. Cu toate acestea, doar inteligența ”academică” nu este suficient, se mai cere inteligență ”socială”. Ea poate fi definită ca fiind capacitatea individului de a înțelege oamenii, relațiile lor interpersonale. Una dintre cele mai importante componente ale inteligenței sociale este empatia – capacitatea de a manifesta înțelegere, compătimire față de suferițele altei persoane;
- existența unor cunoștințe vaste în domeniul pedagogiei și psihologiei;
- competenţe dezvoltate de aplicare în practică a metodelor de cercetare a personalității.

Cursul respectiv îi ajută pe studenţi să conştientizeze faptul că psihodiagnosticarea este o acţiune complicată, care necesită un înalt nivel de profesionalism.

Regulile de cercetare diagnostică, ne ajută să evităm o serie de greşeli în acest proces:

1. Înainte de a utiliza o tehnica sau alta, profesorul-stagiar trebuie să o studieze minuţios, pentru a evita cele mai mici inexactități în timpul aplicării ei, care ar putea să apară din cauza necunoaşterii unor nuanţe ale tehnicii date.

2. Este important să se creeze o atmosferă corespunzătoare, de bunăvoință, relaxare și încredere între subiecți și experimentator.
3. Copiii trebuie să se simtă comod și confortabil pe perioada experimentului, eficiența căruia crește dacă este efectuat într-un mediu familiar, obișnuit.
4. La selectarea metodelor, profesorul-stagiar trebuie să țină cont de specificul locului de trai al copiilor, de condițiile lor de viață, de caracteristicile individuale ale grupului de subiecți cercetat.
5. Succesul cercetării va depinde de nivelul de înțelegere de către subiecți ai sarcinii și paşilor de realizare a ei.
6. Pe perioada cercetării se vor exclude factorii ce pot sustrage atenţia sau cauza efectul de inhibare retroactiv.
7. În timpul cercetării, profesorul-stagiar se va asigura că toți subiecții lucrează independent, separat unul față de celălalt, fără a se influența reciproc, fapt care ar putea modifica rezultatele cercetării.
8. Fiecare metodă trebuie să aibă procedura ei, bine argumentată și verificată, de prelucrare și interpretare a rezultatelor, ceea ce va permite evitarea greșelilor la etapa dată a cercetării.

Un şir de teme ale cursului academic propus au drept scop dezvoltarea la studenţi a competențelor pentru identificarea particularităţilor de dezvoltare a elevului, evaluarea eforturilor lui în activitățile de învățare, autodezvoltare, autodeterminare, stabilirea nu numai a nivelului real, actual de dezvoltare a copilului, dar, de asemenea, şi zona de dezvoltare proximală. O atenție sporită este acordată cercetării motivației activității de învățare a elevului, conceptului de sine, temperamentului și stării de anxietate a personalității.

Atitudinea pozitivă față de învățare, nivelul ridicat al motivației de a învăța sunt condițiile necesare pentru învățarea cu succes a copilului în școală. Prin urmare, sarcinile care sunt puse în fața elevului în procesul activităților educaționale trebuie ”nu doar să fie clare, dar și acceptate din interior”.

Pentru sporirea nivelui de motivare pentru învăţăre a fiecărui elev, e necesar mai întâi să obținem, cu ajutorul utilizării unor tehnici speciale, date reale, să le interpretăm și numai după aceasta să efectuăm activităţi concrete de dezvoltare. În scopul de diagnosticare pot fi folosite tehnicile: ”Evaluarea motivației școlare”, ”Focusarea pe dobândirea de cunoștințe”, ”Focusarea pe notare”, ”Fraze neterminate”, sau sarcini de tipul: ”Alcătuieşte orarul pentru o săptămână”, ”Spune-

mi, în care săli de clasă ai dori să faci lecţii”.

Pentru a aprecia nivelul de dezvoltare a motivației de a învăţa la elevi, e necesar să raportăm rezultatele diagnosticării la standardele de vârstă, care se stabilesc, în condiții favorabile, în conformitate cu vârsta școlară mică, mijlocie şi mare.

Tindem ca toate cunostinţele care sunt acumulate în timpul cursului să-i motiveze pe studenţi să intensifice utilizarea în practică a diferitor metode de formare a motivației de învăţare a elevilor.

Cadrele didactice au sarcina de a răspunde la întrebarea: *Care din metodele de formare a motivației de învăţare sunt cele mai productive și de ce*? Din metodele de formare a motivației de învăţare, menționăm:

- crearea unei atmosfere generale pozitive în școală și în clasă;
- implicarea elevilor în forme colective de activitate;
- cooperarea dintre profesor și elev, ajutorul acordat sub formă de sfaturi, care îi sugerează elevului soluția corectă;
- atragerea elevilor în activităţile de evaluare şi de autoapreciere adecvată;
- expunerea distractivă, forme originale, neobişnuite de predare a materialului nou;
- exprimarea emotivă;
- utilizarea jocurilor cognitive, situațiilor de soluționare a conflictelor, discuțiilor;
- analiza situațiilor de viață, explicarea importanței sociale și personale a studiilor, utilizarea cunoștințelor în continuare în viață; utilizarea iscusită de către profesor a formelor de încurajare şi de orientare.

Pregătirea studenților pentru efectuarea activităților experimentale de studiere a personalității copilului se realizează în cadrul seminarelor. Familiarizarea teoretică detaliată cu complexul structurilor stabile ale personalităţii şi cu metodologia de cercetare a lor, cu probarea ulterioară a acestor metode în condiţii naturale, ne oferă posibilitatea de a forma cadre didactice pregătite pentru a lucra cu elevii din școală din perspectiva educației centrate pe elev.

Personalitatea umană constă dintr-un set de caracteristici constante, care includ temperamentul, caracterul, capacităţile, modul de gândire şi comportamentul omului în diverse situații de viață, atitudinea sa față de sine și semenii săi.

Noţiunea de temperament reprezintă una dintre cele mai importante substructuri ale individualității, care are o influenţă semnificativă asupra caracteristicilor activităților și comportamentului uman. Temperamentul are mai multe forme de manifestare în viaţa de zi cu zi, de

care trebuie neapărat să ţinem cont în abordarea individualizată a instruirii și educației. Diferențele de temperament se manifestă în particularitățile sferei emoționale, de comunicare, procesele psihologice și modalităţile cu ajutorul cărora individul îşi realizează activitățile sale.

În auditoriu, la orele de curs, studenţii vor face cunoştinţă cu două metode de studiere a tipului de temperament: chestionarul lui Eysenck și metodologia de observare a manifestărilor temperamentului de activitate şi de comportament al elevilor.

Tipul de temperament – sangvinic, coleric, flegmatic, melancolic – poate fi diagnosticat, după Eysenck, pe baza a două scări principale: scara extraversiune/introversiune şi scara de neurotism/stabilitate. Observațiile se efectuează în conformitate cu un plan întocmit din timp. Toate datele se introduc obligatoriu într-un protocol şi sunt prelucrate.

Conştiinta de sine este o componentă esențială în formarea personalității, iar conceptul Eu este rezultatul formării; personalitatea trebuie să parcurgă un drum lung pentru a realiza multitudinea caracteristicilor sale individuale, locul său în sistemul de relații din lumea înconjurătoare. Acest proces are loc prin autocunoaștere şi autonomie. Formarea conceptului Eu este legată de cele mai importante evenimente, perioade și modul de viață al personalităţii.

O personalitate poate să se aprecieze în mod real și obiectiv – o astfel de autoapreciere va fi adecvată, dar poate și să exagereze, sau, dimpotrivă, să-și subestimeze capacitățile sale, ceea ce duce la formarea unui autoaprecieri neadecvate (mărită sau scăzută).

Autoaprecierea se caracterizează printr-o serie de indicatori în formă de opoziție: rezistent – nerezistent; stabil – instabil; real – demonstrat; exact – inexact; perceput – neperceput. Personalitatea poate să aprecieze diferit unele sau alte caracteristici. În acest caz, putem afirma că există o autoapreciere diferențiată (stratificată).

Noi le formăm studenților abilități pentru a aplica următoarele tehnici pentru identificarea caracteristicilor conceptului de sine al personalităţii:

1. Metoda ”spune-mi cine ești?”
2. Tehnica proiectivă de ”depistare a nivelului autoaprecierii emotionale”.
3. Metoda de ”măsurare a sistemului de autoapreciere”.

Studierea nivelului de anxietatea a personalităţii, de asemenea, are loc în timpul orelor de curs. Anxietatea este considerată o formă de stare emoțională, a cărei funcție este de a asigura siguranța subiectului la nivel personal. Anxietatea pe care o simte o persoană în legătură cu o anumită situație, depinde de experiența lui emoțională negativă în astfel de situaţii sau în alte situații similare. Nivelul

ridicat de anxietate vorbeşte despre adaptarea emoțională insuficientă a copilului la diferite situații sociale. Determinarea pe cale experimentală a gradului de anxietate relevă atitudinea interioară a copilului faţă de o situație concretă, oferă informații indirecte despre caracterul relațiilor cu colegii, profesorii, părinții. Anxietatea este un parametru al diferențelor individuale ale personalităţii.

Existenţa unui anumit nivel de anxietate în activitatea personalităţii constituie o particularitate necesară şi firească. Fiecare persoană are propriul nivel optim sau dorit de anxietate – aşa-numita anxietate utilă. Aprecierea de către individ a stării sale în acest sens, este pentru el o componentă esențială a autocontrolului și autoeducaţiei.

Persoanele care fac parte din categoria celor cu anxietate ridicată sunt dispuse să perceapă prin autoapreciere o amenințare la adresa şi viaţa sa într-un diapazon mai larg de situații și de a reacționa prin o stare foarte severă de anxietate.

Pentru a determina gradul de anxietate, pot fi folosite tehnicile:

1. Testați nivelul de anxietate (R.Temmel și V. Amin).
2. Tehnicile desenului proiectiv: desenul unui om, o imagine de familie.
3. ”Scara anxietății social-situative”.

Particularitatea acestui tip de scară constă în faptul că cu ajutorul ei persoana nu evaluează prezența sau absența unor emoţii, simptome de anxietate, dar apreciază cât de alarmantă poate fi pentru ea această situație.

Avantajul acestor scări rezidă, în primul rând, în faptul că ele ne ajută să identificăm domeniile realităţii ale căror obiecte prezintă o sursă de anxietate pentru elev; și, în al doilea rând, într-o măsură mai mică decât alte tipuri de chestionare, ele sunt dependente de caracteristicile dezvoltării introspecției la elevi.

Procedura implică trei tipuri de situații:

1. Situații ce se referă la școală, comunicarea cu profesorii.
2. Situații ce actualizează imaginea de sine.
3. Situații de comunicare (inclusiv cu părinții).

Astfel, cum s-a menționat, cursul ”*Educaţia centrată pe cel ce învaţă*” îndeplineşte în cercetarea noastră două funcții:

1. *Strategică* – formează competențe pentru realizarea învățării centrate pe elev în școală.
2. *Tactică* – constituie baza pentru pregătirea studenților pentru stagiile de practică pedagogică.

Programa stagiilor de practică pedagogică acoperă toți cei trei ani de studii la universitate. În

structura practicii pedagogice este evidenţiată o anumită dominantă profesională, care include un grup de sarcini psihopedagogice care vizează perfecţionarea competenţelor profesionale ale studenţilor şi reflectă sarcinile concrete ale stagiilor de practică pedagogică la etapa dată.

O atenţie deosebită am acordat-o formării competenţelor de lucru cu fiecare elev din clasă, luând în considerare caracteristicile individual-tipologice, capacităţile şi interesele sale. Pe baza aceasta am determinat obiectivele stagiilor de practică pedagogică a studenţilor.

Tabelul 3.2. Obiectivele stagiilor de practică pedagogică pentru învăţarea centrată pe elev

Etapa	**Obiectiv**	**Indicator de rezultat**
Etapa I	Aprofundarea cunoştinţelor teoretice ale studenţilor: 1. Studierea situaţiei actuale a activităţii instructiv-educative în şcoală. 2. Formarea abilităţilor de studiere a personalităţii elevului (studierea proprietăţilor şi stărilor psihice). 3. Formarea abilităţilor de redactare a proceselor verbale de cercetare a personalităţii elevului.	1. Procese verbale de cercetare a personalităţii elevului. 2. Caracteristica elevului scrisă în baza cercetării personalităţii lui. 3. Caracteristica studentului şi aprecierea cu notă din partea dirigintelui.
	Formarea şi dezvoltarea calităţilor profesionale ale viitorilor profesori: 1. Formarea abilităţilor de muncă individuală cu copiii. 2. Formarea abilităţilor: a) analiza activităţii profesorului în clasă, b) studierea stilului de comunicare cu elevii.	1. Analiza lucrului individual cu elevii. 2. Caracteristica studentului şi aprecierea cu notă din partea dirigintelui şi a profesorului de specialitate.
Etapa II	Analiza lecţiilor profesorilor debutanţi: 1. Pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor de probă (sau fragmente de lecţii), din perspectiva abordării învăţării centrate pe elev, însoţite de discuţia şi analiza lor. 2. Formarea abilităţilor de studiere a personalităţii elevului (procesele psihice cognitive).	1. Planurile-conspect ale lecţiilor desfăşurate (fragmente de lecţii), semnate de metodist şi profesorul de specialitate. 2. Scurtă descriere a relaţiilor interpersonale în colectivul

	3. Studierea relațiilor interpersonale ale elevilor prin metode de observare la clasă.	clasei. 3. Caracteristica studentului şi aprecierea cu notă din partea dirigintelui şi a profesorului de specialitate.
	Formarea competenţelor: 1. Identificarea sarcinilor didactice şi educaționale concrete, în funcţie de vârsta şi caracteristicile psihologice individuale ale elevului. 2. Desfăşurarea diferitor activităţi cu scopul de a dezvolta activitatea cognitivă, interesele și necesităţile elevului. 3. Alegerea argumentată a formelor, metodelor și mijloacelor eficiente de formare şi educare a copiilor din perspectiva abordării învăţării centrate pe elev. 4. Determinarea achizițiilor copilului conform programei şcolare. 5. Organizarea activităţilor individuale cu copiii, în funcţie de necesităţile apărute. 6. Studierea complexă a personalității elevului care întâmpină greutăți în procesul de învățare, în comunicare sau în relațiile cu alți copii.	1. Planurile-conspect ale lecțiilor desfășurate. 2. Caracteristica personalităţii elevului, redactată în baza cercetării, cu toate materialele practice anexate. 3. Analiza dificultăţilor apărute în timpul lucrului în şcoală. 4. Caracteristica studentului şi aprecierea cu notă din partea dirigintelui şi a profesorului de specialitate
Etapa III	Formarea competenţelor: 1. Planificarea şi analiza procesului instructiv-educativ în plan psihologic, didactic, metodologic, în conformitate cu cerinţele moderne. 2. Autoanaliza, autoaprecierea şi corectarea propriei activităţi pedagogice. 3. Stabilirea relațiilor de muncă şi personale cu toți participanții la procesul educațional.	1. Planurile-conspect ale lecțiilor desfășurate. 2. Caracteristica relaţiilor interpersonale a colectivului clasei în baza cercetării efectuate, cu toate materialele practice anexate. 3. Raport privind analiza unei

	4. Studierea și analiza experienței pedagogice înaintate (noi sisteme pedagogice, tehnologii moderne de învăţare și educație, activitatea studenților). 5. Studierea relațiilor interpersonale în colectivul de copii pe baza metodelor de psihodiagnosticare. 6. Formarea competenței de a proiecta și de a prognoza dezvoltarea personalității copilului.	lecţii din perspectiva abordării învăţării centrate pe elev. 4. Caracteristica profesorului de specialitate şi a dirigintelui și aprecierea studentului.

Studenții de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației a USM au desfăşurat stagii de practică pedagogică în Liceele Teoretice ”Spiru Haret”, ”Principesa Natalia Dadiani”, ”Ion Creangă”, precum şi în Colegiul Pedagogic ”Alexe Mateevici” din Chișinău.

Folosind metode psihodiagnostice, de observare și chestionare, studenţii au întâmpinat anumite dificultăți în organizarea și efectuarea activităților experimentale de cercetare a particularităţilor de atenție, a nivelului de anxietate a elevilor în clasă, a conceptului Eu al personalităţii fiecărui elev din colectivul de copii. Totuși, recomandările metodiștilor, asistența lor directă şi imediată, analiza activităților de cercetare a pedagogilor oferă posibiltate studenţilor stagiari să vadă şi să înţeleagă propriile greșeli, să acționeze pentru a le elimina și pentru a introduce elementul creativ în activitatea lor cu copiii. Treptat, studenţii căpătă încredere în sine, în forţele proprii, o anumită independență, se formează abilitățile profesionale, se dezvoltă calitățile profesionale ale personalităţii, deprinderile pentru activitatea de cercetare ştiinţifică.

Chiar din primele zile de aflare în școală, viitorii profesori trebuie să conștientizeze cât de important este să poată să determine starea fiecărui copil, dispoziţia lui, să ţină cont de caracteristicile individual-tipologice ale elevului, să recunoască dreptul fiecărui elev la calea sa proprie, unică de dezvoltare.

La prima etapă a stagiilor de practică pedagogică, având o sarcină integrată din partea profesorilor de discipline pedagogice și psihologie, studenții, cercetând personalitatea elevului, aplică competențele formate pentru a acorda asistență individuală fiecărui elev. Viitorii pedagogi desfășoară activități individuale, de obicei, cu elevii cu diferite nevoi educaționale speciale.

Asistența individuală, acordată de către studenți elevilor în baza tehnologiilor pedagogice eficiente, contribuie substanţial la îmbunătățirea calității educației.

Rezultatele cercetării sunt înregistrate în registrele de stagii a practicii pedagogice și analizate minuţios, în cadrul seminarelor și în timpul consultațiilor individuale cu studenţii.

Așadar, în cadrul stagiilor de practică pedagogică, am constatat că a instrui înseamnă să inventăm în mod constant metode, tehnici, care să sensibilizeze personalitatea elevului, luând în considerare experiența lui anterioară, să descoperim semnificaţia personalităţii elevului şi să încurajăm tendinţa lui de a lucra, a căuta independent, ceea ce duce, în cele din urmă, la descoperire și formare de noi cunoștințe. A instrui nu înseamnă a prezenta elevului ceea *ce* a fost descoperit, și a trece cu vederea *cum* și *de ce* a fost făcută această descoperire. Noi considerăm că o asemenea abordare îi răpește copilului bucuria și dorinţa de a face propriile descoperiri. Principala condiţie de care trebuie să ţinem cont e să nu-i furnizăm informația de-a gata, cu toate că trebuie să avem în vedere şi acest scop, ci să-l ajutăm să înţeleagă această informaţie, s-o proceseze, s-o interiorizeze pentru a o transforma în cunoștințe [90, p.9], să-l familiarizăm cu metodele de cercetare utilizate în științele naturii, istorie, literatură, matematică și alte domenii ale cunoașterii.

Elevii acordă o însemnătate cu mult mai mare propriilor eforturi decât ajutorului din partea profesorului, adică se simt adevăraţi subiecţi ai procesului de învățare.

Tehnologiile de instruire din perspectiva învățării centrate pe elev prevăd o astfel de organizare a activităților de învăţare, care duce în mod inevitabil la cooperarea dintre profesor și elevi și la crearea unei atmosfere de afecțiune reciprocă, de susţinere, de implicare a participanţilor la dezvoltarea în continuare a procesului educațional. Elevii preferă organizarea învățării în conformitate cu libera alegere a modalităților și căilor de rezolvare a sarcinilor cognitive, punând accent pe studierea independentă a materialului de studii. Modificările în dezvoltarea personalităţii sunt însoțite de o creștere a performanțelor, în special a elevilor cu un nivel scăzut al motivației de învățare.

În zilele noastre este foarte important ca omul să fie pregătit să acționeze prompt, creativ, să dea dovadă de inițiativă. Această cerere socială corespunde întocmai necesităţilor copilului de a fi independent, de a-şi cunoaşte și a-şi putea realiza potențialul său.

În acest sens, devine clar interesul sporit pentru identificarea caracteristicilor tipologice individuale ale fiecărui copil. Școala are menirea de a oferi ajutor concret individual copiilor în realizarea necesităţilor primare principale, fără de care nu poate exista sentimentul natural al „eului” și al demnității umane. Am încercat să creăm condiții pentru a pune în aplicare maximă, în condiţii de libertate, a capacităților şi posibilităţilor fizice, intelectuale şi emoționale native, a ajuta copilul să se realizeze în plan spiritual și creativ.

Noi susţinem că succesul în procesul de învățare depinde de modul în care profesorul îi poate ajuta pe discipolii săi să-şi dezvăluie calitățile și talentele individuale. Desigur, în acest caz, un rol important le revine copiilor, care se vor putea ajuta pe ei înşişi, dacă vor cunoaşte mai multe despre sine, despre caracteristicile atenției, memoriei, despre capacitatea de a comunica.

Evaluarea rezultatelor stagiilor de practică pedagogică a demonstrat că metodiștii şi profesorii au reuşit să creeze în şcoli o atmosferă de lucru creativ, studenţii au avut posibilitatea să aplice tehnologiile de învățare centrată pe elev, să organizeze asistenţă pedagogică fiecărui elev.

Nivelului de pregătire a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev ne confirmă eficacitatea modelului propus de pregătire a studenților pentru instruirea în şcoală din perspectiva învățării centrate pe elev. Această afirmație este susţinută şi de rezultatele obținute la etapa a treia a experimentului.

La această etapă a experimentului am folosit aceleași metode şi criterii de evaluare a nivelului de pregătire a studenţilor pentru învățarea centrată pe elev ca la etapa inițială.

Măsurările au fost făcute în baza grupurilor de studenți de la anul III (IV, frecvență redusă), după finalizarea stagiului de practică pedagogică – promoția 2014/2015. Scopul acestei măsurări a fost de a determina nivelul de pregătire a studenţilor pentru învățarea centrată pe elev după studierea cursului ”Educația centrată pe cel ce învață” și a-l compara cu nivelul celor care nu au trecut prin cursul respectiv. Grupul de control a fost constituit din studenții anului trei (patru, frecvență redusă), promoția 2010/2011.

Inainte de a analiza rezultatele experimentului pedagogic, menționăm câteva observații și concluzii generale.

1. Studenţii care au participat la experiment au fost caracterizaţi prin diferite niveluri de pregătire generală, de motivație și aspirații, și atitudine diferită față de profesia didactică, fapt care, în mare măsură, a redus eficacitatea predării cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă” și nivelul de pregătire a studenților pentru stagiile de practică pedagogică.
2. Organizarea practicii pedagogice în mai multe etape a împiedicat aflarea unor studenți în aceeași școală și la aceeași clasă pe toată perioada practicii.
3. Monitorizarea și managementul stagiilor de practică au fost îngreunate de numărul mare de studenți revenit fiecărui conducător. În situaţia dată, am oferit consultaţii conducătorilor de practică și profesorilor privind ajutorul pe care îl pot acorda studenţilor pentru realizarea învățării centrate pe elev. Totodată, ne-am concentrat pe pregătirea prealabilă a studenţilor

pentru stagiile de practică pedagogică.

4. Diferența dintre așteptările studenților privind practica pedagogică și realitățile întâlnite la locul de practică a influențat modul în care studenții au înțeles învățarea centrată pe elev și a determinat necesitatea unui ajutor și pregătiri speciale.
5. Plângerile frecvente ale profesorilor școlari-conducători de practică privind statutul lor scăzut în societate, salariile mici, lipsa de perspectivă au influențat formarea viziunii proprii ale studenților asupra activității pedagogice și a conceptului de sine în acest proces.

Cu toate acestea, au fost create cele mai favorabile condiții pentru realizarea obiectivelor practicii pedagogice și, în primul rând, a celor legate de învățarea centrată pe elev în școală.

Astfel, la etapa a treia au fost măsurate rezultatele obţinute în urma predării-învățării cursului ”Educația centrată pe cel ce învaţă” și a realizării stragiilor de practică pedagogică.

Menționăm că în experimentul de formare au luat parte 52 de studenți de la aceleași specialități ca și la prima etapă a experimentului și anume ”Educația civică” și ”Psihopedagogia” cu frecvență la zi și cu frecvență redusă. Rezultatele generalizate sunt prezentate în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Rezultatele comparative privind pregătirea studenţilor pentru ÎCE în şcoală

	Criteriile	**Aprecierea expertului**		**Autoaprecierea**	
		Anul III, promoția 2010/2011	**Anul III, promoția 2014/2015)**	**Anul III, promoția 2010/2011**	**Anul III, promoția 2014/2015)**
1.	Interesul faţă de problema ÎCE (participarea la activităţi de cercetare ştiinţifică, scrierea lucrărilor ştiinţifice).	Înalt 19% Mediu 39% Scăzut 42%	Înalt 64% Mediu 31% Scăzut 5%	Înalt 28% Mediu 45% Scăzut 27%	Înalt 72% Mediu 26% Scăzut 2%
2.	Nivelul cunoştinţelor teoretice privind ÎCE.	Înalt 15% Mediu 33% Scăzut 52%	Înalt 44% Mediu 50% Scăzut 6%	Înalt 26% Mediu 44% Scăzut 30%	Înalt 65% Mediu 35% Scăzut 0%
3.	Capacitatea de a analiza şi evi-denţia mijloacele, formele şi me-todele concrete de organizare a lecţiei din perspectiva ÎCE.	Înalt 18% Mediu 34% Scăzut 48%	Înalt 48% Mediu 42% Scăzut 10%	Înalt 22% Mediu 44% Scăzut 34%	Înalt 53% Mediu 41% Scăzut 6%

4.	Demonstrarea de către studenţi a independenţei şi creativităţii în procesul de pregătire şi desfăşurare a lecţiilor cu utilizarea tehnologiilor ÎCE.	Înalt 15% Mediu 29% Scăzut 56%	Înalt 42% Mediu 46% Scăzut 14%	Înalt 21% Mediu 32% Scăzut 47%	Înalt 39% Mediu 45% Scăzut 16%
5.	Oglindirea în planul-conspect a poziţiei individuale a studentului în rezolvarea sarcinilor lecţiei din perspectiva ÎCE.	Înalt 5% Mediu 23% Scăzut 72%	Înalt 33% Mediu 43% Scăzut 24%	Înalt 12% Mediu 37% Scăzut 51%	Înalt 38% Mediu 49% Scăzut 13%
6.	Capacitatea de a depista şi a ana-liza dificultăţile apărute în tim-pul studierii personalităţii elevu-lui şi a lucrului individual cu el.	Înalt 7% Mediu 27% Scăzut 66%	Înalt 39% Mediu 42% Scăzut 19%	Înalt 13% Mediu 30% Scăzut 57%	Înalt 42% Mediu 48% Scăzut 10%
7.	Calitatea activităţii corecţionale individuale cu unii elevi din clasă.	Înalt 3% Mediu 25% Scăzut 72%	Înalt 32% Mediu 53% Scăzut 5%	Înalt 9% Mediu 33% Scăzut 58%	Înalt 35% Mediu 55% Scăzut 0%
8.	Interesul copiilor faţă de disciplina studiată în clasă.	Înalt 20% Mediu 34% Scăzut 46%	Înalt 53% Mediu 30% Scăzut 17%	Înalt 25% Mediu 32% Scăzut 43%	Înalt 57% Mediu 39% Scăzut 4%
9.	Climatului psihologic în clasa respectivă (scăderea anxietăţii şcolare şi personale, manifestarea de empatie, susţinere reciprocă şi bunăvoinţă a elevilor unul faţă de altul în timpul lecţiilor).	Înalt 23% Mediu 37% Scăzut 40%	Înalt 41% Mediu 48% Scăzut 11%	Înalt 28% Mediu 39% Scăzut 33%	Înalt 60% Mediu 35% Scăzut 5%
10.	Interesul viitorilor profesori pentru autoinstruiire (citirea literaturii psihopedagogice	Înalt 32% Mediu 41% Scăzut 27%	Înalt 55% Mediu 45% Scăzut 0%	Înalt 35% Mediu 44% Scăzut 21%	Înalt 64% Mediu 44% Scăzut 0%

	orientarea în tendinţele moderne de dezvoltare a sistemului de învăţământ şi a tehnologiilor edicaţionale.				

Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în tabel ne permite să determinăm diferențele pozitive determinate de studierea cursului ”Educație centrată pe cel ce învață” și efectuarea practicii pedagogice, precum și punctele tari și punctele slabe în pregătirea studenților pentru predarea în școală din perspectiva învățării centrate pe elev.

Constatăm că studenții care au studiat cursul ”Educația centrată pe cel ce învață” și au avut stagii de practică pedagogică din perspectiva învățării centrate pe elev manifestă interes mult mai mare pentru problema învățării centrate pe elev decât studenții care nu au avut această expunere.

Tabelul 3.4. Rezultatele comparative cu privire la pregătirea studenţilor pentru învăţarea centrată pe elev în şcoală cu referire la ”Interesul faţă de problema ÎCE (participarea la activităţi de cercetare ştiinţifică, scrierea lucrărilor ştiinţifice)”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	19%	39%	42%	28%	45%	27%
Etapa III a experimentului	64%	31%	5%	72%	26%	2%
t	**5,23**		**4,96**	**5,00**	**2,05**	**3,87**
p	**0,001**		**0,001**	**0,001**	**0,05**	**0,001**

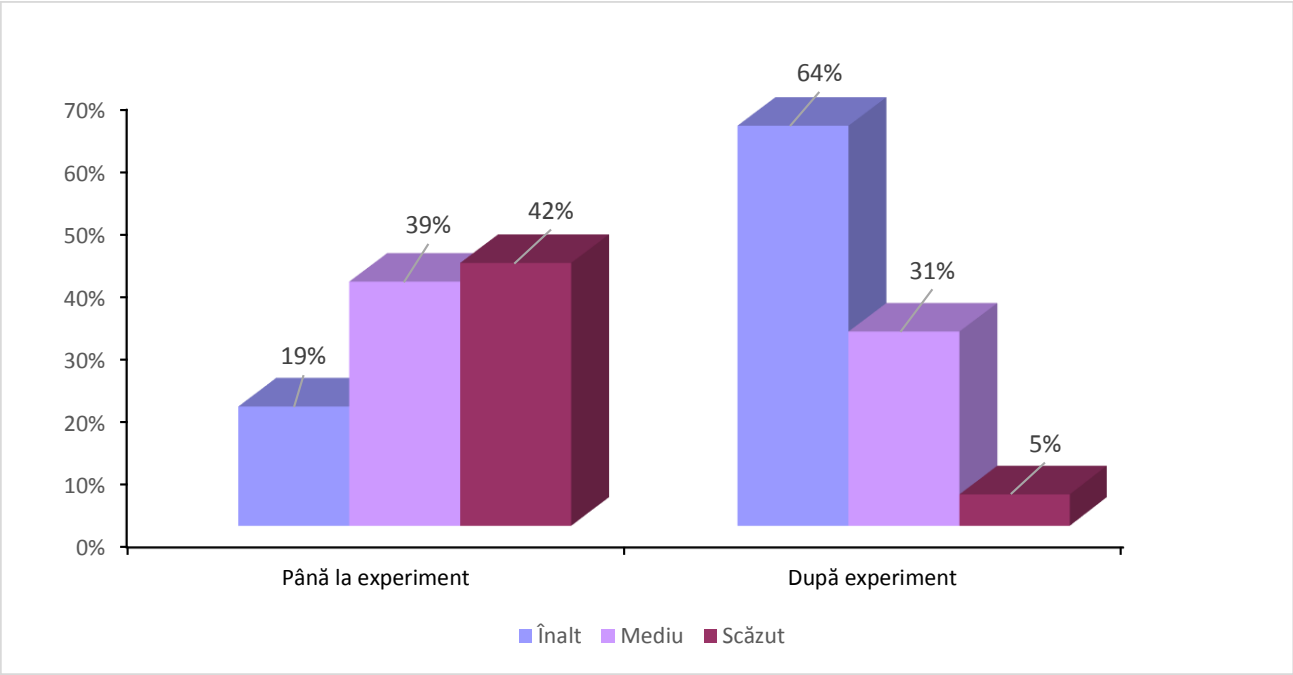


Fig.3.2. Aprecierea experţilor privind manifestarea interesului faţă de ÎCE

Merită atenţie argumentele invocate de studenţi pentru a explica interesul lor sporit faţă de această problemă. La prima etapă, majoritatea răspunsurilor au putut fi generalizate astfel: cunoașterea învăţării centrate pe elev ne va ajuta să devenim buni specialişti; toată lumea vorbește despre învățarea centrată pe elev; despre învățarea centrată pe elev ni s-a vorbit încă de pe băncile liceului și altele. Cu toate acestea, majoritatea studenților nu au putut explica de ce învățarea centrată pe elev prezintă sau nu interes pentru ei. Cu totul alte răspunsuri am primit la ultima etapă. Studenții au remarcat îndeosebi utilitatea cursului studiat ”Educația centrată pe cel ce învaţă”. Cunoștințele acumulate în cadrul acestui curs i-au ajutat să desfășoare mai bine lecțiile, să-i activizeze pe elevi, să-i înțeleagă mai bine, să găsească soluții optime în situaţiile de problemă apărute în clasă și diverse activități extracurriculare. În același timp, ei au subliniat că simt necesitatea de a cunoaşte mult mai mult, mai ales din punct de vedere practic, cum să organizeze mai bine activităţile educaţionale din perspectiva unei abordări a învăţării centrate pe elev.

Autoaprecierea făcută de studenți la a treia etapă a corespuns cu aprecierea făcută de experți. La începutul experimentului însă, experţii au dat o apreciere cu mult mai joasă nivelului de interes faţă de problema dată decât studenţii înșişi.

Unul din cele mai importante criterii în pregătirea studenților pentru învățarea centrată pe elev ține de apreciere a nivelului de cunoștințe teoretice în această problemă. E important aici să amintim

că studenții au studiat noţiunile şe conceptele de bază ale învățării centrate pe elev în cadrul disciplinelor ”Teoria generală a educației”, ”Teoria generală a instruirii” şi alte discipline.

În baza testării la pima etapă a fost remarcat faptul că studenţii posedă anumite informații cu privire la învățarea centrată pe elev, fără însă a înțelege şi conştientiza importanța ei în desfăşurarea procesului de învățământ.

Analiza rezultatelor chestionării şi notelor curente, acumulate în cadrul studierii temelor ce au drept subiect învăţarea oreientată spre personalitate, ne-a permis să conchidem că nivelul de cunoştințe teoretice al studenților-absolvenți din 2010/2011 este foarte mic şi insuficient pentru realizarea cu succes a stagiilor de practică pedagogică, pe când nivelul de cunoştințe teoretice ale studenților-absolvenți promoția 2014/2015 este mai înalt şi oferă un cadru metodologic suficient pentru realizarea educației centrate pe elev.

Aprecierea studenţilor se deosebeşte semnificativ de cea a experţilor atât la prima cât şi la a treia etapă. Studenţii şi-au apreciat cunoştințele mai înalt, diferența fiind de 11 puncte procentuale la prima etapă şi de 21 puncte procentuale la a treia.

Experții au apreciat 44% din studenți ca având nivelul înalt al cunoştințelor, 50% - nivel mediu, 6% – nivel scăzut. Studenţii, de-asemenea, şi-au apreciat cunoştințele în problema dată, menționând, totodată, un şir de dificultăți privind aplicarea cunoştinţelor în practică şi menționând necesitatea organizării mai multor seminare şi instruiri pentru aplicarea practică a acestor cunoştințe.

Tabelul 3.5. Rezultatele comparative cu privire la pregătirea studenţilor pentru învăţarea centrată pe elev în şcoală cu referire la ”Nivelul cunoştinţelor teoretice cu privire la problema ÎCE”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	înalt	***mediu***	***scăzut***	***înalt***	***mediu***	***scăzut***
Etapa I a experimentului	15%	33%	52%	26%	44%	30%
Etapa III a experimentului	44%	50%	6%	65%	35%	0%
t	**3,42**		**7,5**	**4,34**		**4,72**
p	**0,01**		**0,000**	**0,001**		**0,001**

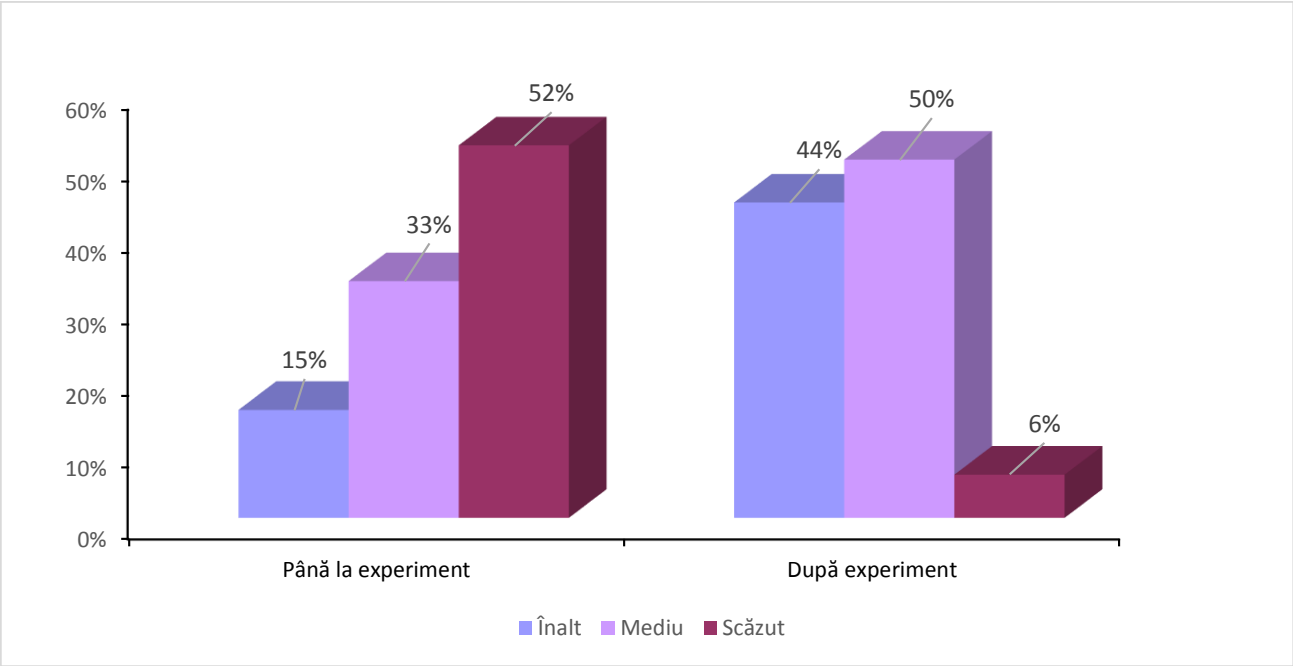


Fig.3.3. Aprecierea experților privind nivelul cunoștințelor studenților privind ÎCE

Menționăm rezultate mai bune în cazul studenților care au trecut prin cursul ”Educația centrată pe cel ce învață” și stagiile de practică pedagogică din perspectiva învățării centrate pe elev în comparație cu grupul de control.

Cele mai proaste rezultate au fost obținute pe segmentul „analiza și proiectarea strategiilor didactice pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor în contextul învățării centrate pe elev." Acest fapt a fost menționat atât de experți, cât și de studenți.

Această constatare se referă îndeosebi la rezultatele primei etape. Cu toate că studenții aveau idee generală despre cum ar trebui să fie proiectele de lecții din perspectiva învățării centrate pe elev, totuși ei nu au putut explica ce metode trebuie selectate pentru a atinge un anumit scop sau cum să analizeze diferite situații. Tabloul s-a schimbat la etapa finală a experimentului. Studenții au răspuns că la această etapă ei au învățat să coreleze rezultatele așteptate (finalitățile) cu conținutul și metodele necesare pentru a obține aceste rezultate, punând accentul pe învățarea individualizată și diferențiată, cu scopul de a găsi calea spre sufletul fiecărui elev, de a-l motiva și a-i crea un climat psihologic favorabil.

Astfel, s-au înregistrat următoarele rezultate:

1) Evaluarea experților: nivel înalt – 44%, nivel mediu – 50%, nivel scăzut – 6%.
2) Evaluarea studenților: nivel înalt – 65%, nivel mediu – 35%, nivel scăzut– 0%.

În comparaţie cu prima etapă, s-a înregistrat o diferență de 30 puncte procentuale în proporția studenților care în aprecierea dată de experți au un nivel înalt al capacității de a analiza și evidenția mijloacele, formele și metodele concrete de organizare a lecției din perspectiva învățării centrate pe elev. Creșterea este semnificativă.

Tabelul 3.6. Rezultatele comparative cu privire la ”Capacitatea de a analiza şi evidenţia mijloacele, formele şi metodele concrete de organizare a lecţiei din perspectiva ÎCE”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	18%	34%	48%	22%	44%	34%
Etapa III a experimentului	48%	42%	10%	53%	41%	6%
t	**3,43**		**4,7**	**3,45**		**3,8**
p	**0,01**		**0,001**	**0,01**		**0,001**

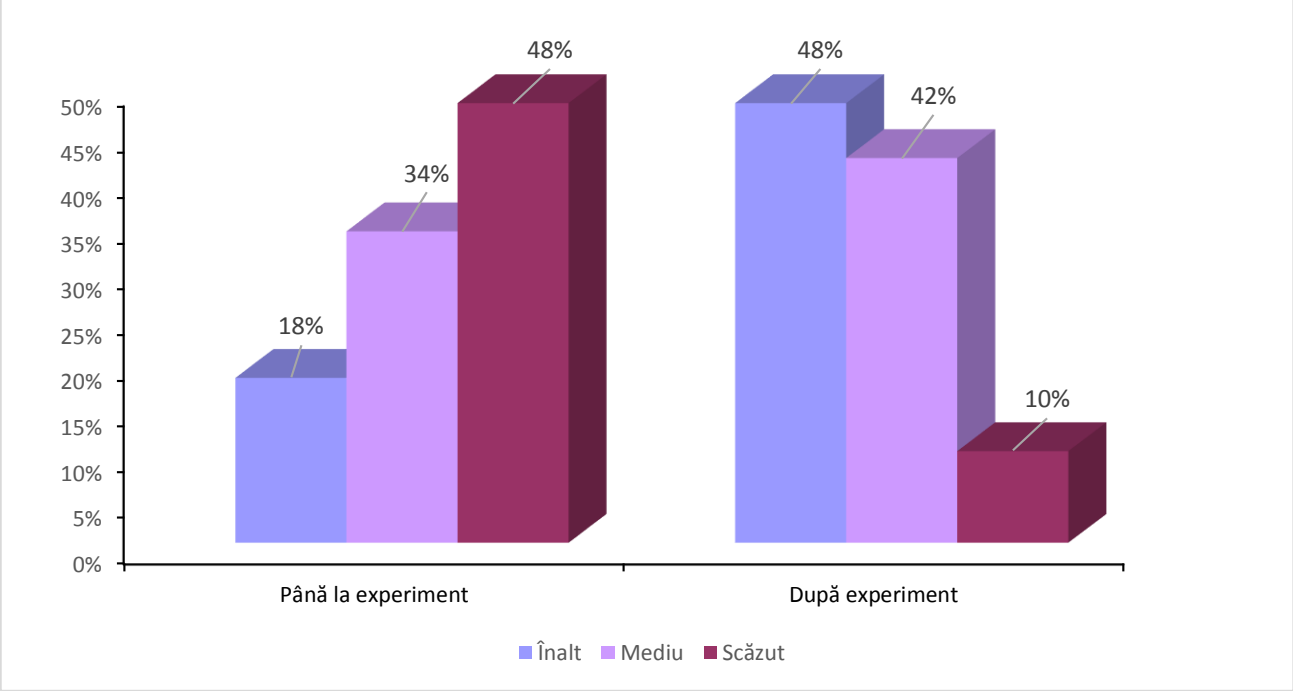


Fig.3.4. Aprecierea experţilor privind capacitatea de analiza şi de evidenţiere a mijloacelor, formelor şi metodelor concrete de organizare a lecţiei din perspectiva ÎCE

Un alt indicator important ce vizează pregătirea studenților pentru educația centrată pe elev se referă la demonstrarea încrederii în sine şi a creativităţii în procesul de pregătire a lecțiilor din perspectiva învăţării centrate pe elev.

Acest indicator a fost măsurat în două situații. În primul rând, în cadrul seminarelor, prin modelarea unor lecții ca la școală. În al doilea rând, în perioada finală a practicii pedagogice. Evaluarea acestui indicator a fost cu mult mai strictă din partea experților, decât din partea studenților. Analiza comparativă a rezultatelor obținute a arătat o diferență pentru nivelul înalt de apreciere, în opinia experților este de 27 puncte procentuale, iar după părerea studenților este de 18 puncte procentuale. Lucru firesc, considerăm noi. Cu toate că rezultatele din a treia etapă sunt mai bune, atât experții, cât şi studenţii au remarcat că perioada de timp și numărul de ore rezervate în primul ciclu pentru studierea disciplinelor de profil psihopedagogic nu este suficient pentru formarea abilității de a lucra independent, determinarea unui nivel ridicat de creativitate, sau dezvoltarea competenței de instruire din perspectiva învăţării centrate pe elev.

Tabelul 3.7. Rezultatele comparative cu privire la ”Demonstrarea de către studenţi a independenţei şi creativităţii în procesul de pregătire şi desfăşurare a lecţiilor cu utilizarea tehnologiilor ÎCE”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etpa I a experimentului	15%	29%	56%	21%	32%	47%
Etapa III a experimentului	42%	46%	14%	39%	45%	16%
t	**3,19**		**5,00**	**2,04**		**3,6**
p	**0,01**		**0,001**	**0,05**		**0,001**

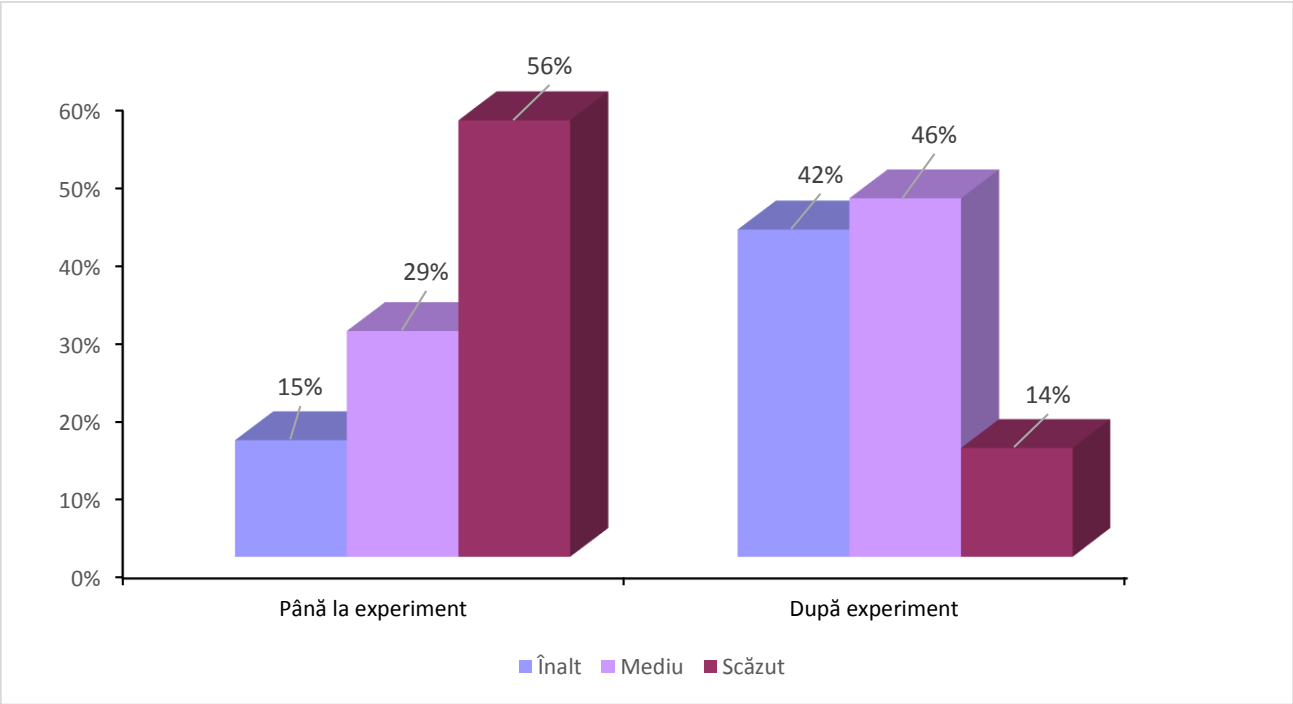


Fig.3.5. Aprecierea experţilor privind demonstrarea de către studenţi a independenţei şi creativităţii în procesul de pregătire şi desfăşurare a lecţiilor cu utilizarea tehnologiilor ÎCE

Un indicator individual și exact ce ne arată nivelul de pregătire a studenților pentru învățarea centrată pe elev se referă la proiectarea didactică și, mai concret, la realizarea sarcinilor de abordare individuală a elevilor. Este vorba despre proiectarea sarcinilor de învățare în conformitate cu capacitățile individuale ale copilului și selectarea mijloacelor adecvate pentru a le rezolva.

Tabelul 3.8. Rezultatele comparative cu privire la ”Nivelul de oglindire în planul-conspect a poziţiei individuale a studentului în rezolvarea sarcinilor lecţiei din perspectiva ÎCE”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etap I a experimentului	5%	23%	72%	12%	37%	51%
Etapa III a experimentului	33%	43%	24%	38%	49%	13%
t	**3,89**	**2,22**	**5,74**	**3,1**		**4,55**
p	**0,001**	**0,05**	**0,001**	**0,01**		**0,011**

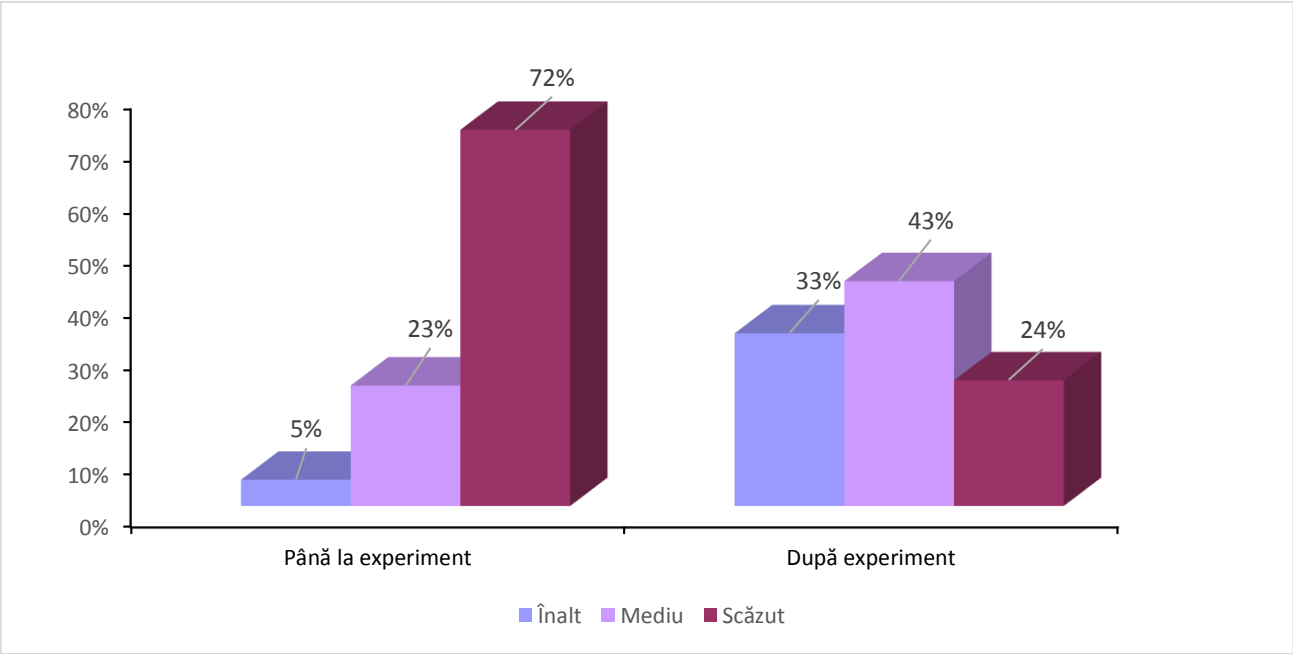


Fig.3.6. Aprecierea experţilor privind nivelul de oglindire în planul-conspect a poziţiei individuale a studentului în rezolvarea sarcinilor lecţiei din perspectiva ÎCE

Atât experţii, cât şi studenţii, au evaluat proiectările didactice pentru lecţii elaborate de către studenţii practicanţi. Elaborarea unor astfel de sarcini educaționale a constituit unul din criteriile prioritare în abordarea pregătirii studenților pentru învățarea centrată pe elev. Acest fapt explică şi rezultatele obținute la ultima etapă a experimentului, care au fost cele mai bune în comparaţie cu rezultatele la alți indicatori.

Experții au remarcat că acest indicator a crescut de la 5% - nivel înalt până la 33% - nivel înalt în etapa finală a experimentului și s-a micșorat nivelul scăzut de la 72% la 24%.

Autoapreciarea studenţilor, însă, indicată o creştere de la 12% la 38% pentru nivelul înalt și o reducere de la 51% la 13% pentru nivelul scăzut.

Principiul de bază al concepţiei de învățare centrată pe elev constă în studierea și dezvoltarea personalității copilului. În contextul acesta, am considerat important să introducem indicatorul cu privire la capacitatea studentului de a identifica, analiza şi diminua greutățile întâmpinate în procesul de studiere a personalităţii și a activităţii sale individuale.

A fost dificil să măsurăm această capacitate a studenților, deoarece, pe perioada predării cursului respectiv, acest lucru poate fi realizat doar prin simularea unor dificultăți. În procesul practicii pedagogice, studenţii s-au confruntat cu o mulţime de greutăţi şi situaţii imprevizibile, care trebuiau

soluţionate fără întârziere, de exemplu: nedorinţa elevului de a îndeplini o anumită sarcină, refuzul de a lucra în grupuri mici, lipsa interesului de învățare ș.a. E firesc că multe dintre aceste probleme nu puteau fi rezolvate de către studenţi în timpul practicii pedagogice. Cu toate acestea, unele probleme cu caracter individual apărute în timpul lecției au fost soluţionate cu succes de unii studenţi, alții, însă, nu le-au observat sau le-au ignorat, sau nu au găsit modalități de a le depăși.

Tabelul 3.9. Rezultatele comparative privind ”Capacitatea de a depista şi a analiza dificultăţile apărute în timpul studierii personalităţii elevului şi a lucrului individual cu el”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	7%	27%	66%	13%	30%	57%
Etapa III a experimentului	39%	42%	19%	42%	48%	10%
t	**4,25**		**5,5**	**3,44**		**5,85**
p	**0,00**		**0,001**	**0,01**		**0,001**

În acest sens, am obținut următoarele rezultate: în aprecierea dată de experţi pentru nivelul înalt, diferența este de 32 puncte procentuale între rezultatele primei şi celei de-a treia etape, rezultatele etapei a treia fiind mai bune; în autoaprecierea dată de studenți – diferența este de 29 puncte procentuale.

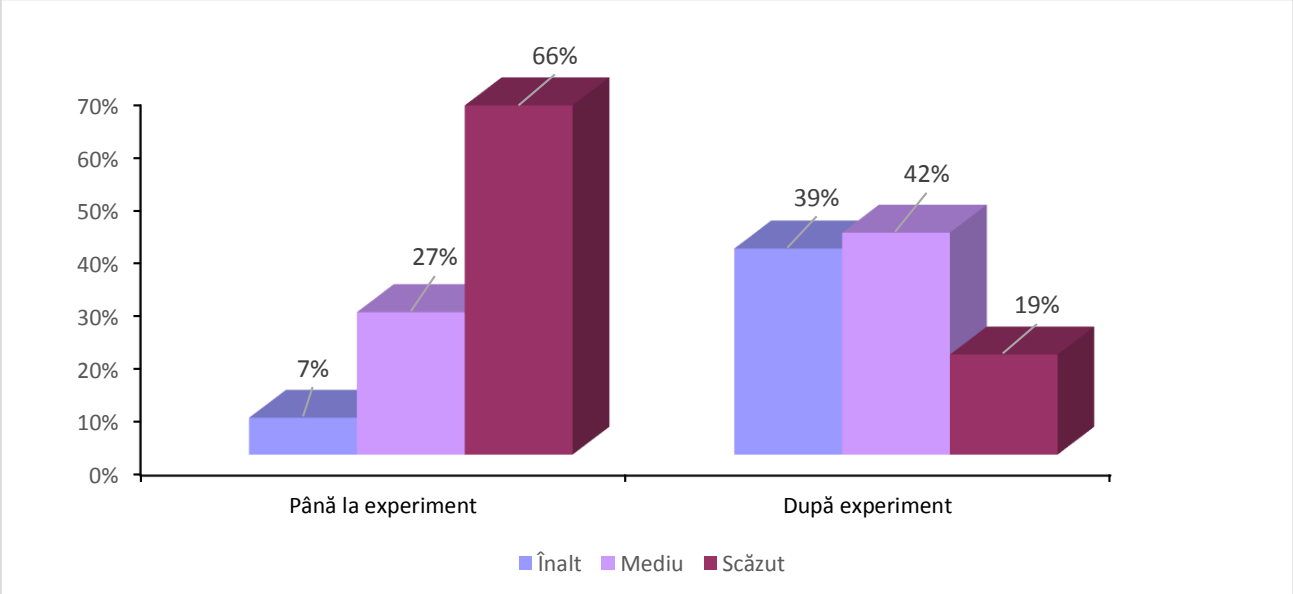


Fig.3.7. Aprecierea experților privind capacitatea de a depista şi a analiza dificultăţile apărute în timpul studierii personalităţii şi a lucrului individual cu elevul

Un aspect important al învățării centrate pe elev este lucrul individual. E clar de la sine că studenţii au avut foarte puțin timp pentru a se ocupa de lucrul individual pe durata practicii pedagogice. Cu toate acestea, ei au organizat unele acțiuni și activități separate, în funcție de problemele depistate, sau la dorința părinților sau a profesorilor. Experții și studenții au apreciat acest indicator după cum urmează:

Experţii: 3% nivel înalt la prima etapă și 32% nivel înalt la a treia etapă.

Studenţii: 9% nivel înalt prima etapă și 35% nivel înalt la a treia etapă.

Tabelul 3.10. Rezultatele comparative cu privire la ”Randamentul lucrului individual cu unii elevi”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	3%	25%	72%	9%	33%	58%
Etapa III a experimentului	32%	53%	15%	35%	55%	10%
t	**4,03**	**3,06**	**9,68**	**3,37**	**2,31**	**6,56**
p	**0,001**	**0,1**	**0,000**	**0,01**	**0,05**	**0,000**

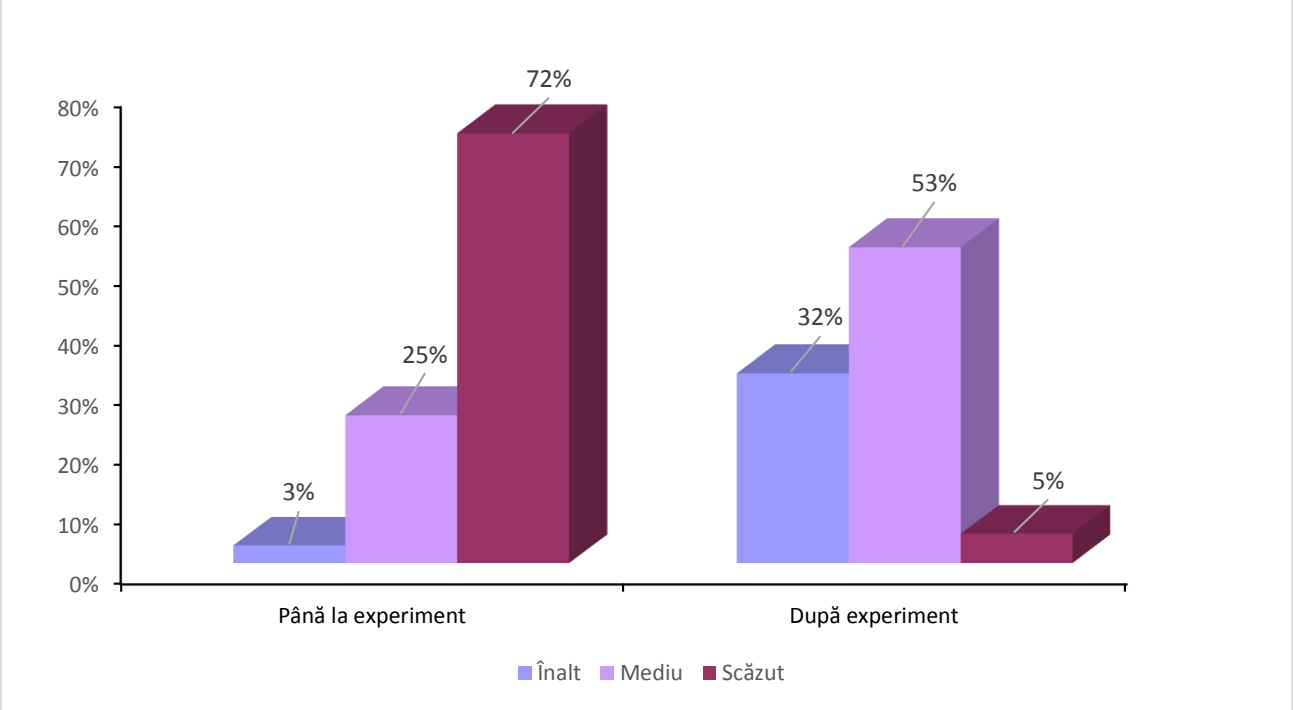


Fig.3.8. Aprecierea experților privind randamentul lucrului individual al studenților cu unii elevi

Pentru noi a fost foarte important să stabilim dacă studenţii vor reuşi, în timpul practicii pedagogige, utilizând strategii didactice de învățare centrată pe elev, să stimuleze interesul elevilor faţă de disciplina studiată.

Tabelul 3.11. Rezultatele comparative cu privire la ”Interesul copiilor faţă de disciplina studiată în clasă”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	20%	34%	46%	25%	32%	43%
Etapa III a experimentului	53%	30%	17%	57%	39%	4%
t	**3,72**		**3,35**	**3,5**		**5,28**
p	**0,001**		**0,01**	**0,01**		**0,001**

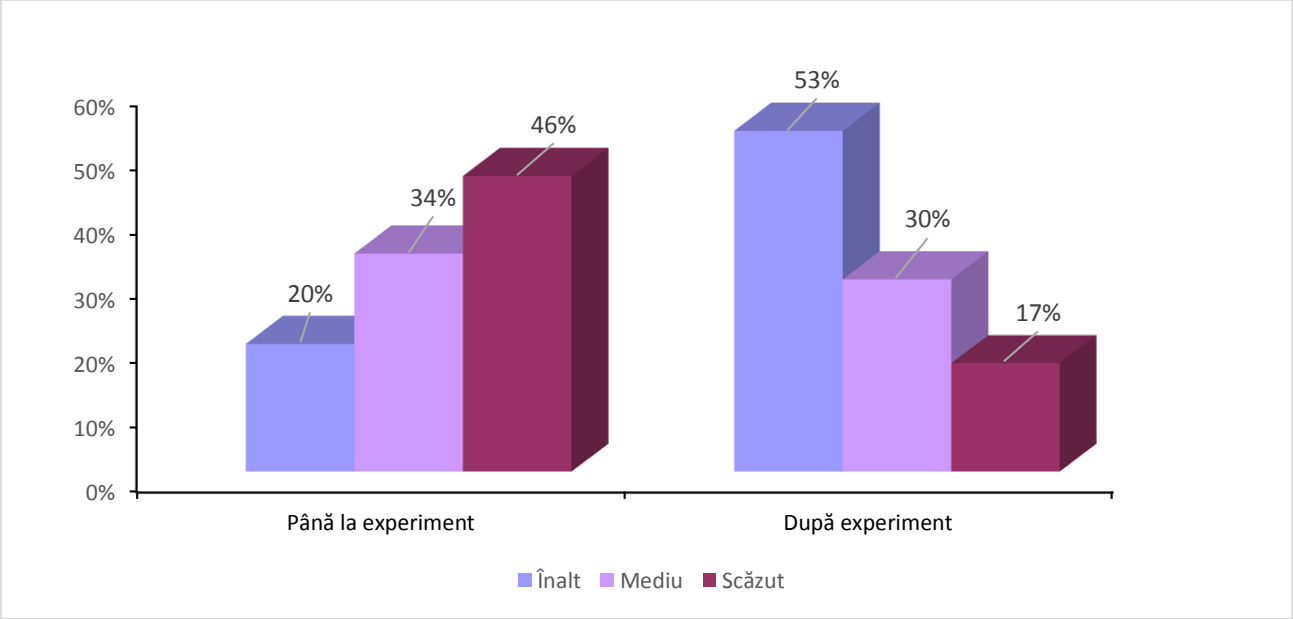


Fig.3.9. Aprecierea experţilor privind interesul copiilor faţă de disciplina studiată în clasă

Şi unii, şi alţii au subliniat interesul manifestat de elevi în cadrul lecţiilor datorită utilizării metodelor interactive de predare, sarcinilor de învățare interesante, metodelor de încurajare a fiecărui elev în parte ș.a.

Experţii/profesori: 20% la prima etapă a experimentului pentru nivelul înalt și 53% la etapa a

treia pentru nivelul înalt.

Studenţii: 25% nivel înalt la prima etapă şi 57% nivel înalt la a treia etapă.

O altă întrebare pe care ne-o punem este dacă studenții au reuşit, în timpul practicii pedagogice, să îmbunătățească climatul psihologic *(scăderea anxietăţii şcolare şi personale, manifestarea de empatie, susţinere reciprocă şi bunăvoinţa elevilor unul faţă de altul în timpul lecţiilor)* din clasa în care au fost repartizaţi.

Tabelul 3.12. Rezultatele comparative cu privire la ”Climatului psihologic în clasă ”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	23%	37%	40%	28%	39%	33%
Etapa III a experimentului	41%	48%	11%	60%	35%	5%
t	**2,00**		**3,6**	**3,44**		**3,89**
p	**0,05**		**0,001**	**0,01**		**0,001**

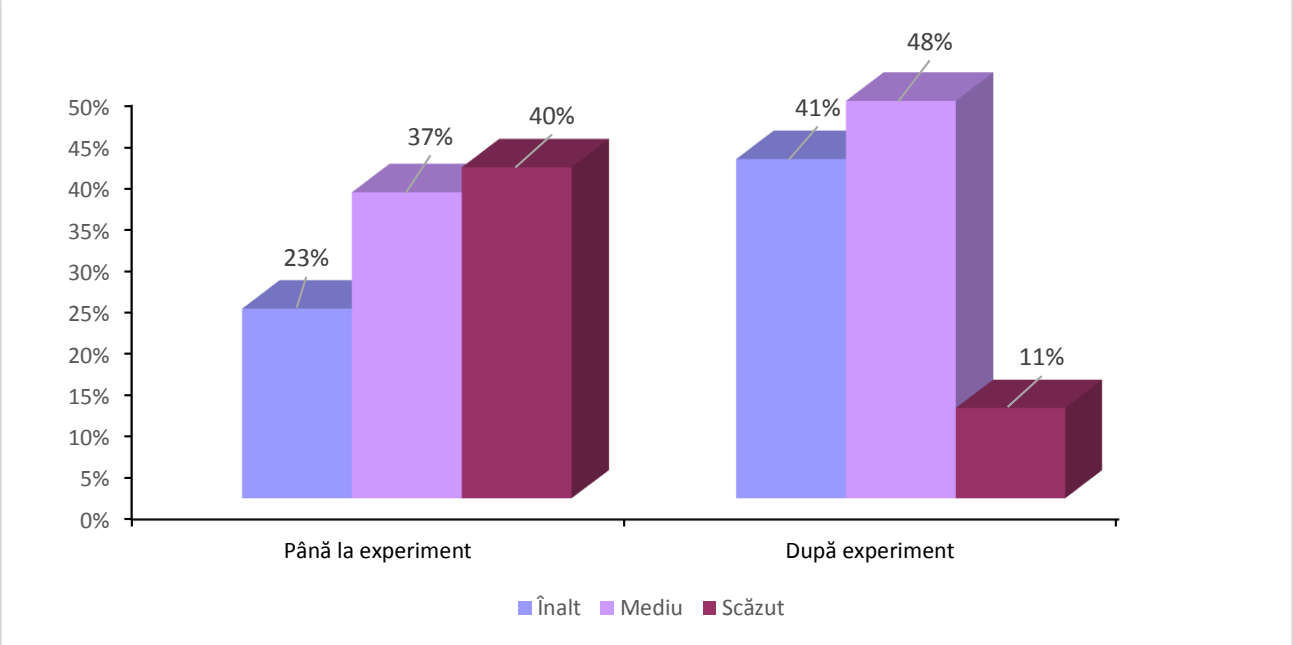


Fig.3.10. Aprecierea experților privind climatului psihologic în clasă.

Ca şi în cazul precedent, am putut obține un răspuns de la dirigintele clasei și de la studenți. În mod firesc, utilizarea tehnologiilor de instruire din perspectiva învățării centrate pe elev influențează în mod direct și climatul psihologic din clasă. Trebuie să remarcăm faptul că, având una

din sarcini de a studia personalitatea fiecărui elev, precum şi climatul psihologic din clasă, studenţii au efectuat mici cercetări cu privire la diverse aspecte ale acestor probleme: nivelul de anxietate la copii, manifestarea de empatie, bunătate ș.a.). Studenţii au reflectat rezultatele cercetărilor proprii, în rapoartele cu privire la practica pedagogică.

Ultimul indicatori al pregătirii studenților pentru învățarea centrată pe elev se referă la atitudinea studenților față de autoinstruire, *citirea literaturii psihopedagogice, orientarea în tendinţele moderne de dezvoltare a sistemului de învăţământ şi a tehnologiilor edicaţionale,* dorința de a înțelege mai bine particularităţile unei abordări a învăţării centrate pe elev.

Tabelul 3.13. Rezultatele comparative privind ”Interesul viitorilor profesori pentru autoinstruire”

	Aprecierea expertului			**Autoaprecierea**		
	Nivel înalt	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***	***Nivel înalt***	***Nivel mediu***	***Nivel scăzut***
Etapa I a experimentului	32%	41%	27%	35%	44%	21%
Etapa III a experimentului	55%	45%	0%	64%	36%	0%
t	**2,43**		**6,15**	**3,09**		**5,65**
p	**0,05**		**0,000**	**0,01**		**0,001**

Aşadar, experţii au apreciat astfel rezultatele: 55% nivel înalt, 45% nivel mediu, 0% nivel scăzut. Studenții, în procesul de autoapreciere, au răspuns după cum urmează: 64% nivel înalt, 44% nivel mediu, 0% nivel scăzut.

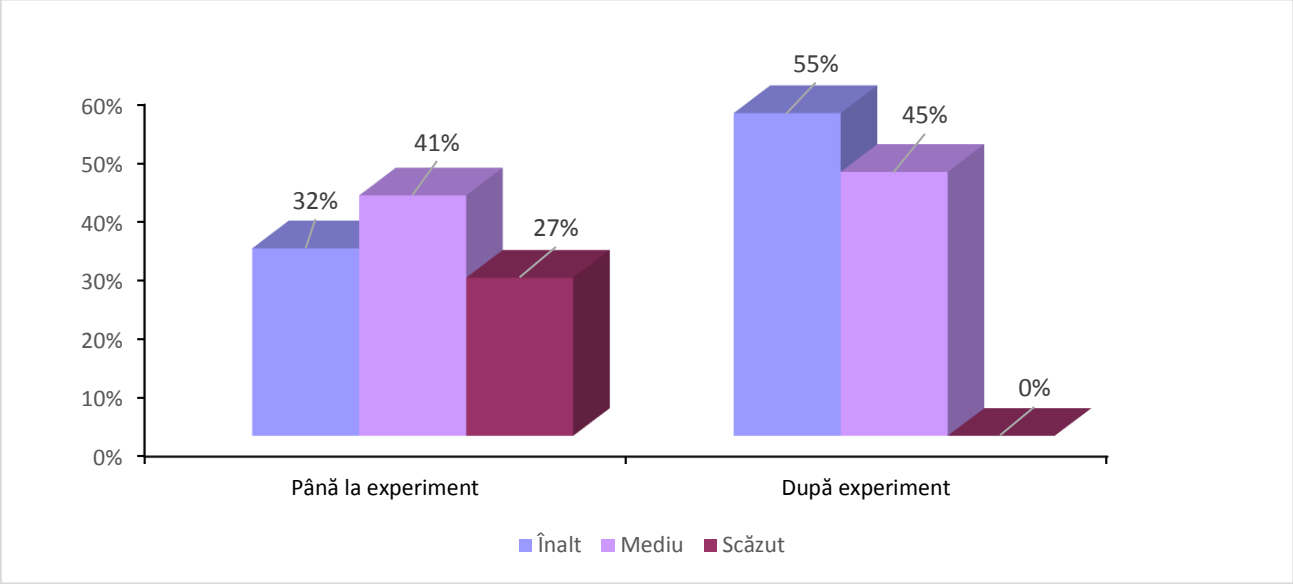


Fig.3.11. Aprecierea experţilor privind interesul viitorilor profesori pentru autoinstruiire

Analiza rezultatelor obţinute ne-a demonstrat că au avut loc modificări la nivelul de pregătire a viitorilor profesori pentru a preda în școală din perspectiva învățării centrate pe elev. Rezultatele generalizate sunt prezentate în Fig.3.12.

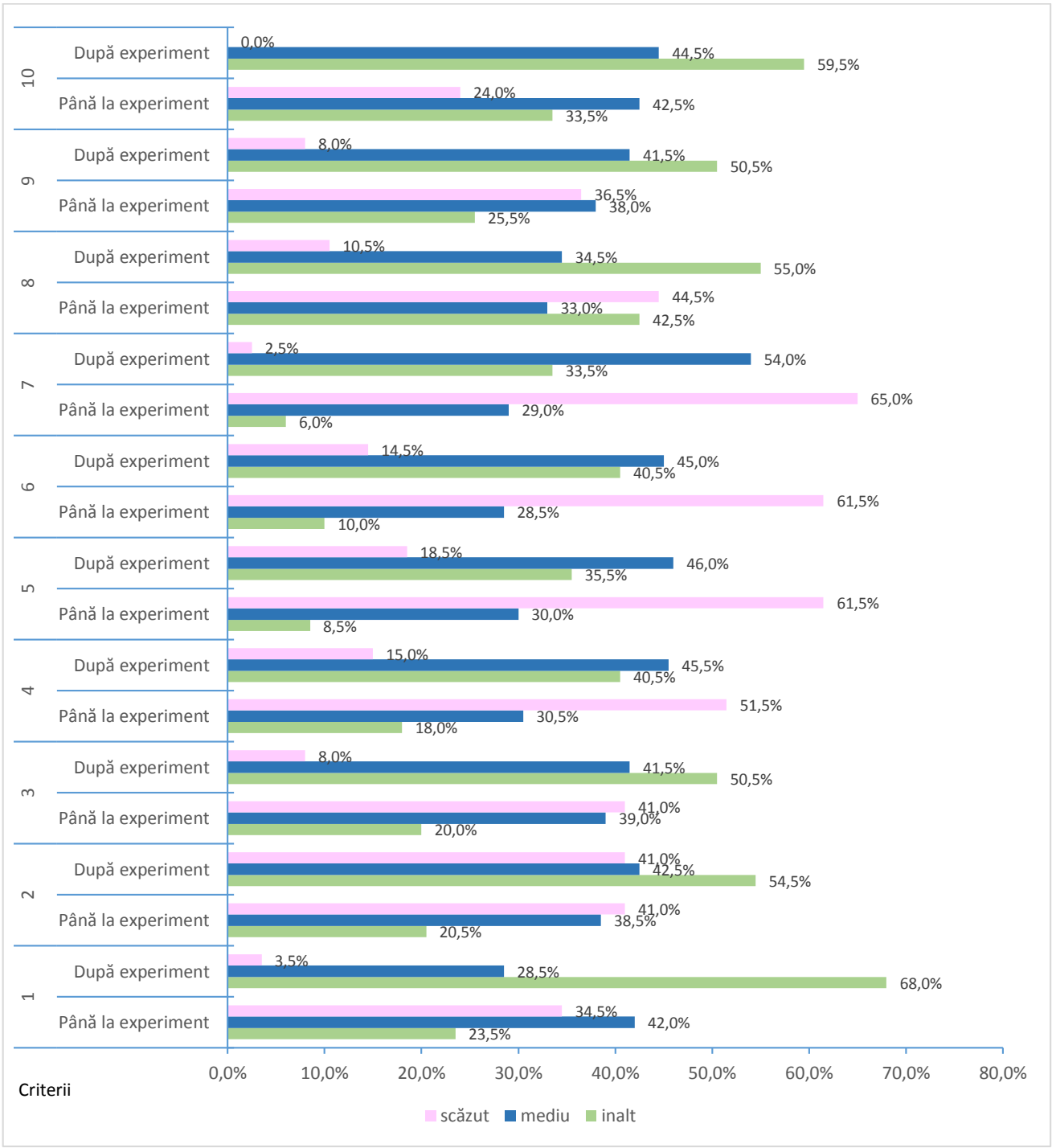


Fig.3.12. Nivelul de pregătire a studenţilor pentru educaţia centrată pe elev în viziunea experților și a autoaprecierii

După cum putem observa din tabel, nivelul de pregătire a studenților pentru realizarea sarcinilor educaţiei centrate pe elev este mai înalt în cazul studenților care au studiat cursul ”Educația centrată pe cel cel învață” și au avut stagii de practică pedagogică din perspectiva învățării centrate pe elev.

Modelul de pregătire a studenților pentru educaţia centrată pe elev, elaborat de noi şi implementat prin introducerea cursului „Educaţia centrată pe cel ce învaţă” și organizarea stagiilor de practică pedagogică, a contribuit la obținerea unor rezultate pozitive, în formarea competențelor studenţilor pentru educaţia centrată pe elev în școală.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării a fost dictat de complexitatea și pluriactivitatea modelului psihopedagogic de pregătire iniţială a cadrelor didactice pentru realizarea învățării centrate pe elev în școală, la elaborarea căruia s-a ţinut cont de rolul și influența diferitelor condiții în pregătirea studenților pentru învățarea centrată pe elev.
2. Calitatea pregătirii studenților pentru educaţia centrată pe elev este determinată de corespunderea ei cu cerințele crescânde ale școlii moderne. Cele mai importante criterii ale calităţii pregătirii teoretice și practice a viitorilor profesori sunt competențele de educaţie centrată pe elev în școală.
3. Pregătirea pentru educaţia orientată spre personalitate a studenților de la anul I şi II, ciclul întâi, este destul de scăzută și se impune clar necesitatea de a intensifica pregătirea lor, atât în perioada studiilor universitare, cât şi în cadrul studiilor postuniversitară.
4. Cursul „Educaţia centrată pe cel ce învaţă” reprezintă una dintre cele mai importante condiții pentru eficientizarea formării iniţiale a cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev. Un aspect important în organizarea și desfășurarea cursului este de a-i implica pe studenți în:
   - studierea fundamentelor teoretice;
   - efectuarea diagnosticarii psihopedagogice a personalităţii elevului;
   - realizarea lucrului corecţional în funcţie de rezultatele diagnosticării;
   - căutarea independentă, creativă de noi resurse metodice pentru activitatea pedagogică în procesul de educație orientată spre personslitste;
   - scrierea caracteristicilor și formularea recomandărilor cu privire la dezvoltarea personalității copilului.

5. Un loc special în sistemul complex, deschis și auto-organizat de pregătire a studenților pentru a realiza sarcinile educaţiei orientate spre personalitate îl ocupă stagiile de practică pedagogică, care prin diverse situații, programează atitudinea studentului faţă de activitatea pedagogică. În timpul stagiilor de practică pedagogică, cunoștințele psihopedagogice ale studenților despre nivelurile de dezvoltare ale individului și ale colectivului sunt generalizate, studenții nimeresc în situații care necesită din partea lor manifestarea independenței, descoperirea de noi legături dintre cunoștințele de la disciplinele de specialitate și cele umaniste cu cunoștințe dobândite anterior.
6. O sarcină de bază a stagiilor de practică pedagogică este dezvoltarea capacităților creative individuale ale viitorilor profesori. Aceasta le dezvoltă studenților competențele de a utiliza o varietate largă de sarcini, de a respecta alegerea elevului, de a utiliza diferite forme de organizare a activităţilor cu elevii. Este incontestabil faptul că anume activitatea independentă a studenților în procesul practicii pedagogice stimulează aptitudinile lor creatoare, dezvoltă gândirea, logica, abilitățile de control, analiză şi autocontrol, oferă posibilităţi de realizare a potențialului lor profesional. Toate acestea fac practica pedagogică una dintre cele mai importante condiții pentru formarea funcţiilor pedagogice principale ale cadrelor didactice, asigurând astfel succesul în pregătirea pentru învățarea centrată pe elev.Rezultatele experimentului demonstrează creşterea semnificativă a nivelului de pregătire iniţială a cadrelor didactice pentru educaţia orientată spre personalitate, ca urmare a unei activități sistemice și sistematice, concrete în baza modelului propus. Implementarea Modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația centrată pe elev a condus la rezultatul final dorit.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

1. Analiza diferitor paradigme educaționale ne-a permis să deducem următoarele:

- În Științele educației există două metaparadigme educaționale: *cognitivă* și *formativă* (de personalitate). În cadrul primei metaparadigme învățământul este interpretat prin analogie cu procesul de cunoaștere, accentuând latura conținutală în calitate de finalitate a actului de învățare; pe când, în cadrul metaparadigmei formative accentul se pune pe valorificarea potențialului fiecărui elev în parte, a intereselor și experiențelor acestora. Totodată, în cadrul acestei metaparadigme există mai multe abordări ale educației centrate pe elev: abordarea umanistă, abordarea constructivistă, abordarea formativă, abordarea euristică etc. Reieşind din conceptul postmodernismului în educație, noi în cercetarea, ne axăm pe interconexiunea acestor abordări, fără a prioritiza una sau altă abordare.
- Valorificarea paradigmei *Educației centrate pe elev* nu diminuează dimensiunea sociocentrică a educației, ci invers, încearcă să se sincronizeze cu aceasta. Cu alte cuvinte, sincronizarea psihocentrismului și sociocentrismului în educație poate fi privită ca una din cele mai actuale tendințe pe plan internațional.
- *Educația centrată pe elev* reprezintă o paradigmă educațională, care se axează pe conceptele fundamentale filosofice, sociale, psihologice şi pedagogice despre om și procesele de dezvoltare individuală în raport cu potențialul propriu și particularitățile psihice și de vârstă.

2. Învățarea centrată pe elev presupune autocontrolul, autoorganizarea și participarea activă a elevilor în actul de învățare și, prin urmare, presupune o nouă proiectare și realizare a întregului proces educațional, în care ambele părți – profesori şi elevi – își conștientizează obligațiile și modalitățile de atingere a finalităților – dezvoltarea individuală a elevului.

Aceasta implică și o nouă abordare a formării inițiale a cadrelor didactice pentru realizarea educației centrate pe elev, axată pe un ansamblu de legități, principii și condiții psihopedagogice [94].

3. Reieşind din obiectivele iniţiale ale cercetării, conchidem, în primul rând, că una din modalitățile de reactualizare a sistemului de învățământ este organizarea procesului educațional în baza principiilor concepției educației centrate pe elev, prin care se subînţelege procesul ce va ţine cont de particularitățile individuale ale elevului și ale mediului care condiţionează aceste particularități, un învățământ care își pune drept scop dezvoltarea efectivă

a trăsăturilor individuale ale personalităţii spre propriul ei beneficiu şi spre beneficiul societății în care ea urmează să trăiască. Educaţia orientată spre personalitate, în conformitate cu obiectivele propuse, utilizează metode individuale adecvate şi modalităţi de influenţare a acestei personalităţi. Educația orientată spre personalitate este, la momentul de față, cel mai indicat concept de organizare a instruirii solicitat de societatea posttotalitară și spațiul cultural.

În al doilea rând, ca urmare a testării pe care am efectuat-o la prima etapă a experimentului, am dedus că absolvenții instituţiilor de învățământ cu profil pedagogic, de regulă, nu sunt pregătiți suficient pentru realizarea educației orientate spre personalitate în școală, iar profesorii folosesc sporadic doar unele elemente ale învăţării centrate pe elev, mizând mai mult pe intuiție și pe experiența personală.

În al treilea rând, la prima etapă a experimentului am evidenţiat, de asemenea, că un obstacol serios în pregătirea pentru învăţarea centrată pe elev în instituţiile superioare este conștientizarea de către studenții absolvenţi a faptului că sistemul modern de învățământ nu poate asugura pe deplin realizarea a ceea ce se numește educație orientată spre personalitate. Afirmaţiile expuse mai sus ne-au condus la concluzia generală că odată ce teoria educaţiei orientate spre personalitate, ca un imperativ al timpului, este cercetată şi dezvoltată în știință pedagogică, iar aplicarea ei în practica pedagogică este în acord cu cerinţele timpului, implementarea acesteia trebuie să se bucure de toată susţinerea factorilor de decizii, a comunității pedagogice și a societății în întregime.

4. Studierea teoriei învățării centrate pe elev, elaborarea modelului, realizarea experimentului, prelucrarea datelor obținute în timpul experimentului și în rezultatul propriei experiențe, aplicând metodele de comparare, confruntare, metodele inductive și deductive, precum și prin transferul de date similare, ne-au condus spre următoarele deducții:

- Educaţia orientată spre personalitate s-a transformat dintr-o oportunitate într-o realitate a școlii contemporane pentru realizarea căreia trebuie să fie asigurate toate condițiile necesare [92].
- Modelul de educație orientată spre personalitate poate fi conceput numai în corelare cu noțiunile științifice generale despre timp și societate şi despre rolul profesorului ca subiect al procesului de studiu. Vorbind despe includerea noţiunilor date în acest model, noi punem accentul, în primul rând, pe asigurarea în practică a educației orientate spre personalitate la etapa de formare profesională a cadrelor didactice în

instituţiile cu profil pedagogic și, în al doilea rând, pe asigurarea aplicării ei în practica școlară reală. Întrebarea actuală care a devenit problema principală a cercetării noastre este de a determina demersul de inserţie și condițiile care trebuie întrunite și interconectate pentru a asigura aplicarea educației orientate spre personalitate în pregătirea inițială a cadrelor didactice [96, 97].

5. In cadrul experimentului pedagogic, care a avut drept scop identificarea interacțiunii dintre condițiile psihopedagogice de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru învățarea centrată pe elev, am scos în evidență contradicțiile dintre așteptări și starea reală a procesului instructiv în școală, am determinat obiectivele de referință pentru activitatea ulterioară.

Una din condițiile majore pentru pregătirea eficientă a studenţilor pentru învățarea centrată pe elev este elaborarea și implementarea cursului „*Educația centrată pe cel ce învaţă*”, ca parte componentă a modelului de formare. Eficiența cursului este confirmată de schimbarea pozitivă privind dezvoltarea calităților profesionale ale viitoarelor cadre didactice, a interesului pentru personalitatea copilului, a capacităţii de a argumenta prin intermediul sistemului de metode de studiere a elevului, prin mijloacele şi formele de lucru individual [96].

6. Pregătirea pentru învățarea centrată pe elev este asigurată de organizarea complexă a activităţii studenților, care presupune studiere continuă și sistematică a teoriei psihologice și pedagogice, interrelaționarea instruirii teoretice cu cea practică pe parcursul anilor de studii la universitate, în special pe parcursul ciclului întâi, comunicarea creativă cu studenții, organizarea activității diferențiate şi independente. Individualizarea procesului de învățare nu e o condiție suficientă. Este necesar să se ofere viitoarelor cadre didactice consiliere și condiții necesare pentru dezvoltarea competenței de activitate independentă.

7. Stagiile de practică pedagogică constituie o oportunitate importantă în pregătirea studenților pentru predare din perspectiva abordării învățării centrate pe elev, dacă au la bază cunoştinţe teoretice solide, cunosc principiile de activitate profesională, au un nivel ridicat al motivației de a cunoaște realitatea pedagogică. Predarea cursului „Educația centrată pe cel ce învaţă”, precum și practica pedagogică, organizată din perspectiva abordării învăţării centrate pe elev, au demonstrat că nu este eficient să implementăm învățarea centrată pe elev în mod izolat, „în interiorul” procesului de predare a unei discipline separate. Pentru a asigura relevanța potențialului personalităţii, este necesar de creat un spațiu unic, care reprezintă, în opinia noastră, un sistem coerent de activități dezvoltative aplicate în cadrul studierii tuturor

disciplinelor cu profil pedagogic.

8. Aşadar, **problema ştiinţifică soluţionată** rezidă în valorificarea fundamentelor sociale, psihologice şi pedagogice în formarea iniţială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaţiei centrate pe elev – factor determinant în asigurarea creşterii calităţii învăţământului pedagogic.

În baza concluziilor şi rezultatelor cercetării am formulat următoarele **recomandări:**

Pentru factori de decizii*:*

- De valorificat şi reflectat prevederile conceptuale ale *Educaţiei centrate pe elev* în documente de politici educaţionale.
- De promovat paradigma *Educaţiei centrate pe cel ce învaţă* ca una prioritară în dezvoltarea sistemului de învăţământ din Republica Moldova.
- De asigurat obligativitatea pregătirii iniţiale şi continue a cadrelor didactice pentru educaţia centrată pe cel ce învaţă.

Pentru cadre didactice universitare şi şcolare:

- De promovat conceptul *Educaţiei centrate pe cel ce învaţă* prin toate disciplinele academice.
- De valorificat prevederile conceptuale ale paradigmei *Educaţiei centrate pe cel ce învaţă* în curricula academică şi cea şcolară.
- De redimensionat curricula de formare continuă a cadrelor didactice din perspectiva *Educaţiei centrate pe cel ce învaţă*.

Pentru studenţi-viitori pedagogi:

- De participat activ şi conştient în asimilarea prevederilor *Educaţiei centrate pe cel ce învaţă*.
- De realizat tezele de licenţă şi de master în problematica *Educaţiei centrate pe elev*.

Pentru cercetători ştiinţifici:

- De identificat problemele ce ţin de promovarea *Educaţiei centrate pe elev* şi de formulat subiectele pentru cercetarea acestor probleme.
- De corelat cercetările teoretice privind *Educaţiei centrate pe elev* cu cele aplicative.

BIBLIOGRAFIE

Limba română

1. Albu G. Grijile și îngrijorările profesorului. Pitești: Editura Paralela 45, 2013. 239 p.
2. Albulescu I. Paradigma predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 176 p.
3. Andrițchi V. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Cișinău: CEP USM, 2014. 160 p.
4. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Știința, 2007. 52 p.
5. Andrițchi V. Repere metodologice pentru perfecționarea cadrelor didactice la nivel de instituție școlară. În: Revista de Științe Socioumanistice UPSC, 2011, nr 3, p.47-58.
6. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: Print-Caro, 2012. 288 p.
7. Antonesei L. O introducere in pedagogie. Iasi: Editura Polirom, 2002. 220 p.
8. Baciu S. Managementul calității în învățământul superior. Chișinău: Print-caro, 2010. 188 p.
9. Baciu S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. 437 p.
10. Baciu S. ș. a. Managementul calităţii sistemului educaţional din Republica Moldova: teorie şi metodologie. În: Univers pedagogic, 2011, nr 1, p.43-50.
11. Berdiaev N. Împărăţia spiritului şi împărăţia cezarului. Timişoara: Editura Amarcord, 1994. 232 p.
12. Blândul V. C. Orientări teoretico-metodologice în evaluarea didactică realizată prin metode interactive. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 188 p.
13. Blândul V. C. Scurte abordări psihopedagogice ale unor tulburări de comportament la copii și adolescenți. În: „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Chişinău: CEP USM, 2013, nr 5(65), p.79-82.
14. Blândul V. C. Unele note catracteristice ale educației non-formale. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate", 15 noiembrie, 2013, USM, Chişinău: CEP USM, 2013, p.186-188.
15. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p.

16. Bolboceanu A. Cunoașterea elevului: consiliere și orientare. Chișinău: Știința, 2007. 64 p.
17. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. În: Univers Pedagogic, 2007, nr 3, p.130-136.
18. Botgros I., Franțuzan L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Print-Caro, 2010. 132 p.
19. Botgros I., Franțuzan L., Crenguța S. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator: Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2015. 128 p.
20. Botnari V. Educaţia centrată pe student – strategie de formare a eu-lui profesional. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, vol 1, p. 68-72.
21. Botnari V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenţei profesionale. Studia Universitatis, 2009, nr.6 (26), p.97-100.
22. Botnari V. Paradigma formării competenţelor profesionale la studenţi. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, vol III, p. 187-191.
23. Bruner J.S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 205 p.
24. Bruner J.S. Procesul educației intelectuale. București: Editura Științifică, 1970. 108 p.
25. Bucun N. ș. a. Managementul evaluării calităţii în învăţământ. Program de formare continuă în domeniul managementului educaţional. Modulul 6. Chişinău: Institutul de Instruire Continuă, 2004. 224 p.
26. Bucun N. ș. a. Bazele ştiinţifice ale dezvoltării învăţământului în Moldova. Chişinău: Prometeu, 1997. 399 p.
27. Bucun N. ș. a. Standarde de competenţă – instrument de realizare a politicilor educaţionale. Chişinău: Print-Caro, 2010. 270 p.
28. Callo T. ș. a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 171 p.
29. Callo T. Conceptul dezvoltării profesionale. În: Univers Pedagogic, 2004, nr 1, p.17-20.
30. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralităţii dezvoltării profesionale a cadrelor didactice şi a educaţiei lingvistice a elevilor. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chişinău, 2006. 294 p.
31. Callo T. O pedagogie a integralităţii. Teorie şi practică. Chişinău: CEP USM, 2007. 171 p.
32. Callo T., Paniș A. Instrumente utile în profesionalizarea cadrului didactic. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare

internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, 21-22 septembrie 2011, Universitatatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2011, p.120-124.

33. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Polirom, 2006. 320 p.
34. Cerghit I. Sistem de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Polirom, 2008. 400 p.
35. Chicu V. ș. a. Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață. Chișinău: CEP USM, 2010. 80 p.
36. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
37. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001. 263 p.
38. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p.
39. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr.152 din 17.07.2014. În: Monotorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324.
40. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., Postica A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calităţii educaţiei. Chişinău: Tipografia Centrală, 2011. 192 p
41. Cojocaru V. Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții. Chișinău: Știința, 1995. 176 p.
42. Cojocaru V., Guţu Vl., Şevciuc M. Management educaţional. Referenţial ştiinţific şi metodologic. Chişinău: CEP USM, 2014. 112 p.
43. Cojocaru-Borozan M. Teoria şi metodologia dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chişinău, 2011. 385 p.
44. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPSC, 2010. 239 p.
45. Cojocaru-Borozan M., Țarină E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: UPSC, 2014. 236 p.
46. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
47. Cristea S. Fundamentele pedagoției. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
48. Cristea S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro, Revistă de teorie şi practică educaţională, 2001, nr 3 (7), p. 6-12.

49. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 160 p.
50. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 240 p.
51. Dandara O. Ghidarea şi proiectarea carierei în contextul educaţiei permanente. Chişinău: CEP USM, 2012. 227 p.
52. Dandara O. Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009. 92 p.
53. Dandara O. ș. a. Pedagogie: suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
54. Dandara O. Rolul standardelor de calitate în învățământul superior. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional", organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea USM, 28-29 septembrie, 2016. Chişinău: CEP USM, 2016, p.13-21.
55. Dandara O., Bocancea V. Rolul factorului motivațional în formarea profesională inițială a viitorilor profesori. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul editorial PRO DIDACTICA, 2003, p.31-40.
56. Dewey J. Copilul și curriculumul. În: Trei scrieri despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 287 p.
57. Dewey J. Democrație și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 310 p.
58. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 367 p.
59. Doise W., Deschamp J.-C., Mugny G. Psihologie socială experimentală. Iași: Polirom, 1996. 256 p.
60. Dumbrăveanu R. Cetrarea pe student în contextul procesului Bologna. Chișinău: F.E.-P. "Tipografia Centrală", 2014. 112 p.
61. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Epigraf, 2010. 360 p.
62. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2007. 320 p.
63. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garomond-Studio SRL, 2009. 200 p.
64. Globu N. Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teza de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2015. 157 p.

65. Goraș-Postică V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază/Centrul Educațional ”Pro Didactica”. Chișinău: Imprint Star, 2010. 89 p.
66. Goraș-Postică V. Menținerea formării inițiale în relație directă cu piața muncii prin intermediul planificării proiectelor educaționale. În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65. Chișinău: CEP USM, 2011.
67. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2013. 193 p.
68. Goraș-Postică V., Bezede R. Formarea inițială a lucrătorului de tineret: un proiect de mari perspective din Republica Moldova. În: Didactica Pro, nr.3(67). Chișinău: Centrul Editorial PRO DIDACTICA, 2011, p.48-52.
69. Gutu Vl. Pedagogie. Chişinău: CEP USM, 2013. 507 p.
70. Guţu Vl., Vicol M.I. Tratat de pedagogie − între modernism şi postmodernism. Iaşi: Performantica, Institutul Naţional de Inventică, 2014. 554 p.
71. Guţu Vl, Poştan L. Didactica pentru adulţi din perspectiva motivaţională. Chişinău: CEP USM, 2007. 176 p.
72. Guţu Vl. ș. a. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.
73. Guțu Vl. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptuale, diagnostice și prospective. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul editorial PRO DIDACTICA, 2003, p.9-16.
74. Guţu Vl. Proiectarea didactică în învăţământul superior. Chişinău: CEP USM, 2007. 250 p.
75. Guțu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Volumul 1, Chișinău: CEP USM, 2009. 390 p.
76. Guțu Vl. Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova. Chișinău: CEP USM, 2001. 69 p.
77. Guțu Vl. ș. a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
78. Guțu Vl., Lefter L. Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2016, nr 9(99), p.44-50.
79. Guţu Vl., Muraru, E., Dandara, O. Proiectarea standardelor de formare iniţială în învăţământul universitar. Ghid metodologic. Chişinău: CEP USM, 2003. 86 p.

80. Hadîrcă M. ș. a. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. Chișinău: Print-Caro, 2014. 140 p.
81. Hattie J. Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2014. 408 p.
82. Herbart J. Prelegeri pedagogice. București: Editira Didactică și Pedagogică, 1976. 124 p.
83. Joița E. A deveni profesor constructivist. Dimensiuni constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 372 p.
84. Joița E. Didactica aplicată. Craiova: Gheroghe Alexandru, 1994. 200 p.
85. Joița E. Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 400 p.
86. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
87. Kant I. Întemeierea metafizicii moravurilor. Critica rațiunii practice. (trad.). București: Editura științifică, 1972. 344 p.
88. Kant I. Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii. Iași: Editura Agora, 1992. 152 p.
89. Kuhn T. Structura revoluţiilor ştiinţifice. Bucureşti: Editura științifică și eniclopedică, 1976. 256 p.
90. Lefter L. Curriculum centrat pe copil. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, 21-22 septembrie 2011, USM, Chișinău: CEP USM, p.8-10.
91. Lefter L. Școala prietenoasă copilului. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, 21-22 septembrie 2011, USM, Chișinău: CEP USM, p.322-325.
92. Lefter L. Școala prietenoasă copilului. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale ”Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, 2-3 noiembrie 2012, IȘE, Chișinău: Print-Caro, 2012, p.526-528.
93. Lefter L. Acțiunea/interacțiunea educativă în contextul instruirii centrate pe elev. În: Univers Pedagogic, Categoria C, Chișinău: IȘE, 2017, nr 1 (53), p.47-53.
94. Lefter L. Taxonomia și tipologia principiilor educației centrate pe elev. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chișinău: CEP USM,

2016, nr 9(99), p.51-58.

95. Lefter L. PISA şi educaţia incluzivă. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chişinău: CEP USM, 2013, p.310-312.
96. Lefter L. Particularităţile proiectării curriculare centrate pe elev. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valenţe şi oportunităţi educaţionale, de cercetare şi transfer inovaţional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universităţii de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, USM, Chişinău: CEP USM, 2016, p.216-221.
97. Lefter L. Modelul psihopedagogic de formare iniţială a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe elev. În: Didactica Pro, Chişinău: Casa editorial-poligrafică “Bons Offices”, 2017, nr 2 (102), p.10-15.
98. Marzano R.J. Arta și știința predării: un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. București: Editura Trei, 2015. 365 p.
99. Maslow A.H. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2009. 567 p.
100. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 392 p.
101. Ministerul Educației. Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Lyceum, 2012. 232 p.
102. Ministerul Educației. Institutul de Științe ale Educației. UNICEF Moldova. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău, 2010.
103. Montessori M. Descoperirea copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 320 p.
104. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 335 p.
105. Negret-Dobridor I., Pânișoară I.O. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2008. 256 p.
106. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 304 p.
107. Paniș A. Condiții ale eticii în postmodenitate. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chişinău: CEP USM, 2013, p.159-161.
108. Paniș A. Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic. Chișinău: Print-Caro,

2010. 145 p.
109. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 704 p.
110. Patrașcu D. ș. a. Standarde și standardizare în învățământ. Chișinău: Lyceum, 2006. 178 p.
111. Patrașcu D., Roman A., Patrașcu T. Incursiuni în managementul anticriză. Chișinău: AAP, 2009. 392 p.
112. Patrașcu D., Ursa A., Jinga I. Managementul educațional preuniversitar. Chișinău: ARC, 1997. 383 p.
113. Pânișoară I.O. Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogice practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
114. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: CIVITAS, 2003. 320 p.
115. Pâslaru Vl.. Popa-Taiss C.-S. Dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare. În: Didactica Pro, 2006, nr 4, p.9-12.
116. Peterson R. Cele 7 legi ale învățătorului. Chișinău: Micul Samaritean, 1993. 20 p.
117. Piajet J. Construirea realului la copii. București: Editura didactică și pedagogică, 1976. 320 p.
118. Piajet J. Înțelepciunea și iluziile filozofiei (trad.). București: Editura științifică, 1970. 254 p.
119. Piajet J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965. 221 p.
120. Piajet J. Psihologie și pedagogie. București: Editura didactică și pedagogică, 1972. 160 p.
121. Pogolșa L. Managementul evaluării curriculumului educațional în învățământul preuniversitar. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Matrialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Print-Caro, 2009, Partea 1, p. 5-14.
122. Pogolșa L. Renovarea educații prin moderniarea curriculumului școlar. În: Univers Pedagogic, nr 3, 2010, p. 3-13.
123. Poștan L. Educația adulților în cadrul învățământului superior: unele practici internaționale și oportunități pentru Republica Moldova. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chișinău: CEP USM, 2013, p.140-146.
124. Poștan L. Valorificarea conceptului de educație pe parcursul vieții în vederea stimulării adulților de a învăța. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, 21-22 septembrie 2011, Universitatatea de Stat din

Moldova, Chișinău: CEP USM, p.164-167.

125. Potolea D. ș. a. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Polirom, 2008. 544 p.
126. Programul Educațional Pas cu Pas. Educație centrată pe copil: standarde de calitate pentru pedagogi. Chișinău:Epigraf, 2007. 160 p.
127. Repida T. Studentul față-n față cu copilul. Ghid metodic în ajutorul studenţilor-stagiari privind organizarea şi desfăşurarea practicii extracurriculare. Chişinău: CEP USM, 2009. 148 p.
128. Rubinstein L.Z. Existență și conștiință (trad.). București: Editura Științifică, 1960. 392 p.
129. Silistraru N., Golubițchi S. Abordarea constructivistă a învățării studentului. În: "Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional". Materialele Conferinței științifice internaționale organizate cu prilejul aniversării a 70 de ani de la fondarea Universității de Stat din Moldova: 28, 29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2016, p.50-53.
130. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chişinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2002. 299 p.
131. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodic. Chișinău: UST, 2013. 206 p.
132. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.
133. Solcan A. Instruirea problematizată – metode active ale didacticii moderne. În: Analele Științifice ale USM, Seria "Științe socioumanistice". Vol.3, Chișinău: 2003.
134. Solcan A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative la studenţi. Teza de dr. șt. pedagogice. Chişinău, 2003. 157 p.
135. Solovei R. Formarea continuă a cadrelor didactice în cheia conceptului Educație centrată pe cel ce învață. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare", 21-22 septembrie 2011, USM, Chișinău: CEP USM, p.134-141.
136. Steiner R. Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală. București: Centrul Pentru Pedagogie Waldorf din Romnia, 1991. 218 p.
137. Strategia "Educația 2020". Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.944 din 14.11.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, nr.345-351.
138. Şevciuc M. ș. a. Didactica universitară. Studii şi experienţe. Ediția a II-a revăzută şi adăugită.

Chişinău: CEP USM, 2013. 241 p.

139. Șevciuc M. Conținutul, etapele și condițiile procesului de dezvoltare a competnței investigaționale la studenți. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional", organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, USM, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, p.27-31.
140. Șoitu L., Cherciu R.D. (coord.). Strategii educaţionale centrate pe elev. Buzău: Alpha MDN, 2006. 312 p.
141. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006. 384 p.
142. Țurcan (Balțat) L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Chișinău: UPSC, 2015. 324 p.
143. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 326 p.
144. Zgaga P., Neacșu I., Velea S. (coord.). Formarea cadrelor didactice: experiențe europene. București: Editura Universitară, 2007. 246 p.
145. Walsh K.B. Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani. Chișinău: Epigraf, 2003. 232 p.

Limba Rusă

146. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
147. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
148. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. В: Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 248 с.
149. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды. Москва: Флинта, 1999. 312 с.
150. Бердяев Н.А. Самопознание. Москва: Международные отношения, 1990. 318 с.
151. Библер В.С. К узловым проблемам средневековой культуры в 5-6 классах. В: Школа диалога культур: основы программы. Кемерово: АЛЕФ, 1992, с.59-68.
152. Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога). Москва: Политиздат, 1975. 399 с.

153. Библер М. Проблема человека. В: Философские науки. 1992, № 3, с.65-82.
154. Бондаревская Е.В. Методологические ориентиры педагогических исследований. В: Материалы Всероссийского методологического семинара. Под ред. Н.В. Бордовской, Т.1, Изд-во СПб, 2004, с.219.
155. Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепций личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории // Научная школа член-корреспондент РАО, профессора Е.В. Бондаревской: Известия Южный отдел РАО, Выпуск 1. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999. 160 с.
156. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. В: Педагогика, 1995, №5, с.29-36.
157. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированрого образования. В: Педагогика. 1997, №4. с.11-17.
158. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 533 с.
159. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва-Ленинград, 1995. 108 с.
160. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. В: Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Москва, 1983. 368 с.
161. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. МИРОС, 2002. 165 с.
162. Гелен А. Новый субъективизм. В: Thesis, Москва: ИГИТИ, 1993, №3, с.155-166
163. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-пресс, 1995. 210 с.
164. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Москва: Педагогика, 1972. 424 с.
165. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 144 с.
166. Давыдов В.В. Психическое развитие и воспитание. В: Хрестоматия по педагогической психологии. Москва: Международная педагогическая академия, 1995, с.151-168.
167. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОП, 1996. 544 с.
168. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. Москва: Педагогика, 1986, 240 с.
169. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Москва: Просвещение, 1968. 176 с.

170. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1990. 424 с.
171. Иванова Т.Ф. Саморегуляция - интегральное свойство личности студента как субъекта жизнедеятельности. Развитие личности в образовательных системах Южного Российского региона: Тезисы докладов 7 годичного собрания Южного отделения РАО и 20 региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2001, Часть 1, с. 156-157.
172. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
173. Каган М.С. Синергетика и культурология В: Синергетика и методы науки. СПб., 1998, с.201-219.
174. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс, как усовершенствование личности. Москва, 1982.
175. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Москва, 1905.
176. Князева Е., Курдюмова С. Синергетика: начала нелинейного мышления. В: Общественные науки и современность. 1994, №3, с.43-54.
177. Конверция о правах ребенка: Adoptată de Adunarea Generală ONU la 20 noiembrie 1989, Comisia UNESCO a Republicii Moldova, Chișinău: Business Elita, 2007. 34 p.
178. Корчак Я. Как любить ребенка. Москва: Изд-во Политической литературы, 1990. 493с.
179. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности. В: Педагогика. 2000, №6, с.21-27.
180. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977. 218 с.
181. Лэндрет Г.Л. Игровая терапияЮ исскусство отношений. Москва: Педагогига, 1994. 368 с.
182. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.
183. Млочешек Л.И. О понятии «профессионализм учителя» в теоретическом и прикладном аспектах. Таганрог: Мир образования. 1999, №5. с.27-30.
184. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования. В: Педагогика. 2000, №9. с.3-10.
185. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на Дону: Изд-во "Факел", 1996. 512 с.

186. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. Москва: Педагогика, 1992. 224 с.
187. Петровский А.В. Развитие личности с позиции социальной психологии. В: Вопросы психологии, 1984, № 4, с.24.
188. Петровский В.А. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. Москва, 1984. 272 с.
189. Петровский В.А. Принцип отражения субъективности в психологическом исследовании личности. В: Вопросы психологии. 1985, № 4, с. 7-18.
190. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: «Прогресс», 1994. 480 с.
191. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. В: Семья и школа, 1987, №10.
192. Роджерс К.Творчество как усиление себя. В: Вопросы психологии, 1990, №1, с.164-168.
193. Розанов В. Сумерки просвещения. Москва: Педагогика, 1990. 624 с.
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. Москва: Педагогика, 1989. 486 с., 332 с.
195. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное Образование, 1998. 368 с.
196. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994. 218 с.
197. Синенко В.Я. Профессионализм учителя. В: Педагогика. 1999, №5, с.45-51.
198. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
199. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. Пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 251 с.
200. Слободчиков В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Пресса, 2000. 416 с.
201. Соловьев В.С. Несколько слов о настоящей задаче философов. Соч. в 2-х тт. Москва Правда, 1989, с.16-18
202. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Кишинев: Изд-во «Лумина», 1978.
203. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990.

192 c.

204. Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев и др. Москва: Советская Энциклопедия, 1983. 840 с.
205. Френе С. Избранные педагогические сочинения. Москва: Прогресс, 1990. 303 с.
206. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство Московского университета, 2003. 416 с.
207. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. В: Народное образование, 2003, №2, с.58-64.
208. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
209. Хуторской А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала отечественного образования. В: Педагогика, 2009, №9, с. 17-24.
210. Шелер М. Человек и история. В: Thesis, Москва: ИГИТИ, 1993, №3, с.132-154.
211. Энциклопедический словарь по культурологии. Под общей ред. А.А. Радугина. Москва: Центр, 1997. 478 с.
212. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Просвещение, 1996. 144 с.

Limba engleză, franceză

213. Adams G.L., Engelmann S. Research on direct instruction: 20 years beyond DISTAR. Seattle, WA: Educational Achievement Systems, 1996. 141 p.
214. Alexander W. Changing curriculum content. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1964.
215. Ayers W. To teach: The Journey of a Teacher. New York: Teachers College Press, 2010. 192 p.
216. Biggs J.B., Collis K.F. Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York: Academic Press, 1982. 245 p.
217. Black P.J., William D. Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2009, nr 21(1), p.5-31.
218. Brophy J., Good T. Teacher – student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974. 400 p.

219. Brophy J.E. Teaching problem students. New York: Guilford Press, 2003. 466 p.
220. Burns T., Stalker G.M. The Management of Innovation. London: Tavistock Publications, 1961. 269 p.
221. Clements D.H., Sarama J. Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. New York: Routledge, 2009. 344 p.
222. Cohen S. et al. Behavior, Health and Environmental Stress. New York: Plenum Press, 1986. 284 p.
223. Cohen S., Willis T.A. Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis. In: Psychological Bulletin, 1985, nr 98, p.310-357.
224. Craig H.J., Kraft R.J., du Plessis J. Teacher development: Making an impact. Washington, D.C.: The World Bank, 1998. 184 p. http://documents.worldbank.org/curated/en/275761468758373557/Teacher-development-making-an-impact (vizitat 16.08.2017)
225. Day C. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Oxford: Psychology Press, 1999. 249 p.
226. Decroly O. Vers l'ecole renovee. Une premiere etape. Bruxelles: Office de publicité, 1921. 48 p.
227. Decroly O., Buyse R. Pédagogie quantitative: éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques. Bruxelles: Editeur Maurice Lamertin, 1929. 152 p.
228. Derbolav J., Ikeda D. Search for a New Humanity: A Dialogue (Echoes and Reflections) London: I.B. Tauris, 2008. 214 p.
229. Dilthey W. Selected Works. Volume I. Introduction to the Human Sciences. Princeton: Princeton University Press, 1991. 544 p.
230. Freinet C. Essai de psychologie sensible appliquée à l'education. Cannes: Ed. De l'Ecole Moderne Français, 1950.
231. Freinet C. L'Education du travail. Neuchatel: Ed. Delachaux et Niestle, 1960.
232. Gibbs R.W. How Context Makes Metaphor Comprehension Seem "Special". In: Contemporary Educational Psychology, nr 4(3) p.145-158.
233. Greene M. In Searchi of a Critical Pedagogy. In: Harvard Educational Review, 1986 vol.56, nr 4, p.427-441.
234. Guţu Vl. Teleology of the Competence-Oriented Approach in the System of Higher Education:

Traditions and Innovations. În: Journal of Modern Education Review. February 2015. Volume 5, nr 2, p.172–180.

235. Kneller G.F. Logic and Language of Education. New York: Wiley & Sons, 1966. 242 p.
236. Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. München: E. Reinhardt, 2001. 356 p.
237. Lefter L. et. al. Teacher quality and teacher working conditions in Republic of Moldova. In: TestotFerry Ph., Steiner-Khamsi G. Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region. Geneva: UNICEF Regional Office for CEECIS, 2011, p.25-36; 65-88.
238. Montessori M. Pédagogie scientifique.I. La maison des enfants. Paris: Larousse, 1921. 225 p.
239. Parker F.W. Talks on pedagogics: an outline of the theory of concentration. New York: E.L.Kellogg, 1894. 524 p.
240. Patterson J.L., Purkey S.C., Parker J.V. Productive School Systems for a Non-rational World. Alexandria: VA ASCD, 1986. 128 p.
241. Piajet J. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. 204 p.
242. Rogers C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 150 p.
243. Rogers C. Le développement de la personne. Paris: Editeur Dunod, 1968. 244 p.
244. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Wilmington: Mariner Books, 1995. 420 p.
245. Rogers C. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning In: Humanising Education: The Person on process. New York, 1980, p.29-37.
246. Singer M.F., Sarivan L. (coord.) Quo Vadis, Academia? Reference Points for a Comprehensive Reform in Higher Education, București: Sigma, 2006. 412 p.
247. Spear M., Gould K., Lee B. Who would be a teacher? A Review of factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers, Slough: NFER, 2000. 96 p.
248. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Printed in UNESCO 1994, E D-94/WS/ 1 8, 48 p.
249. UNESCO International Bureau of Education. Glossary of Curriculum Terminology. Published in September 2013 by the UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE), 65 p.

250. Wenzel A. Modification of Core Beliefs in Cognitive Therapy. In: de Oliveira I. R. Standard and Innovative Strategies in Cognitive Behavior Therapy. InTech, 2012, p. 17-34. https://www.intechopen.com/books/standard-and-innovative-strategies-in-cognitive-behavior-therapy/modification-of-core-beliefs-in-cognitive-therapy.

ANEXE

Anexa 1

CURRICULUMUL PENTRU DISCIPLINA
”Educația centartă pe cel ce învață”

PRELIMINARII

Curriculumul cursului ”*Educația centrată pe cel ce învață*” se încadrează în problematica reformei sistemului de învățământ din Republica Moldova şi se axează pe tendinţele actuale ale dezvoltării teoriei şi practicii educaţionale. Conceptul educaţiei centrate pe copil/elev este una dintre cele mai atractive abordări ale psihopedagogiei moderne: elevul-subiect al educaţiei, şcoala prietenoasă copilului, crearea oportunităţilor de învăţare, dezvoltare şi valorificare a potenţialului fiecărui elev etc.

Cea mai eficientă cale de implementare a acestui concept în instituţiile de învățământ este cea de formare iniţială a viitoarelor cadre didactice. In acest context, curriculum-ul esenţa şi conţjnuţul unui nou curs universitar ”*Educația centrată pe cel ce învață*”. Cursul face parte din sistemul disciplinelor pedagogice şi psihologice şi este orientat la formarea competenţelor generale şi specifice conceptului educaţiei centrate pe elev.

Curriculumul dat propune o abordare modernă a procesului de predare-învăţare-evaluare în învățământul superior.

Acest document are următoarele funcţii:

- *reglează procesul de instruire şi educaţie centrată pe cel ce învaţă;*
- *asigură repere privind proiectarea didactică şi realizarea cursurilor şi seminarelor universitare din perspectiva educaţiei centrate pe cel ce învaţă;*
- *asigură baza privind elaborarea manualelor universitare, ghidurilor metodologice, notelor de curs, testelor de evaluare, softurilor educaţionale;*
- *asigură baza criterială şi instrumentală a evaluării rezultatelor academice;*
- *orientează cadrele didactice la realizarea transdiscipli- narităţii şi tematicii crros-curriculare, prevăzute de cadrul naţional al calificărilor;*
- *devine sursa de modificare a curriculum-ului la „Pedagogia generală” şi Didactici particulare din perspectiva educaţiei centrate pe cel ce învaţă.*

Curriculumul dat poate fi adaptat şi la condiţiile procesului de formare iniţială în colegii pedagogice.

Curriculumul este adresat cadrelor didactice, studenților, autori.lor de manual şi de ghiduri metodologice.

I. CADRUL CONCEPTUAL

Curriculum-ul dat se axează pe următoarele abordări:

✓ ***Abordarea conceptuală***

Această abordare are la bază concepţia educaţiei centrate pe cel ce învaţă, care are în centrul atenţiei educabilul cu particularităţile, trebuinţele şi interesele sale.

Concepţia educaţiei centrate pe cel ce învaţă, la rândul său, se axează pe următoarele repere:

- *educabilul este privit ca subiectul principal al procesului educaţional;*
- *dezvoltarea particularităţilor individuale ale celor ce învaţă în cadrul paradigmei integralizate a instruirii şi educaţiei;*

- *instituirea relaţiilor „subiect-subiect” în procesul educaţional;*
- *interconexiunea experienţei proprii şi a celei sociale;*
- *finalităţile sunt exprimate în termeni de competenţe (valori, atitudini, capacităţi, cunoştinţe).*

Principiile educaţiei centrate pe cel ce învaţă:

- *Principiul umanismului, care reclamă recunoaşterea valorii, irepetabilităţii, integrităţii personalităţii omului; recunoaşterea dreptului la libera dezvoltare şi manifestare a aptitudinilor; confirmarea "binelui" omului ca criteriu al relaţiilor în societate.*
- *Principiul dezvoltării cognitive active, care reclamă organizarea activităţii de învăţare prin „interacţiune cu celălalt" pentru crearea câmpului de tensiune intelectuală; câmpul de încărcare emoţională; oferă oportunităţi de manifestare a individualităţii; îl înarmează pe cel ce învaţă cu experienţă comportamentală.*
- *Principiul individualizării, care reclamă proiectarea şi organizarea demersului didactic luând în consideraţie particularităţile specifice ale fiecărei persoane;*
- *Principiul dezvoltării calităţii de Subiect al fiecărui educabil în procesul educaţional.*

✓ ***Abordarea structurală***

Curriculum-ul dat se axează pe şase variabile: concepţie (cadru conceptual), finalităţi (generale şi specifice), conţinuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timpul alocat pentru instruire.

✓ ***Abordarea procesuală***

Această abordare presupune trei procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare. Particularităţile abordării procesuale în contextul conceptului *învăţare centrată pe cel ce învaţă:*

- dominarea strategiilor didactice active, investigaţionale;
- dominarea formelor cooperante de învăţare;
- formarea şi dezvoltarea competenţelor şi particularităţilor individuale ale celor ce învaţă.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI DE STUDIU

Codul disciplinei în planul de învăţământ	Anul predării	Semestrul	Numărul de ore				Evaluarea		Responsabil de disciplină	Credite
			Curs	Seminar	Lucrul individual	Laborator	Examen	Colocviu		
Obl./opţ.	2	I(II)	12	32	45		Ex.			3

Tematica şi repartizarea orientativă a orelor. Total: 3 credite = 90 ore

Nr. d/o	Tematica orientativă	curs	seminar	Lucrul individual
1.	Repere teoretice şi delimitări conceptuale ale educaţiei centrate pe copil/persoană.	2	4	6
2.	Elevul şi profesorul în procesul educaţional centrat pe cel ce învaţă	2	6	8
3.	Proiectarea curriculară centrată pe elev	2	6	8
4.	Strategii de predare-învăţare-evaluare centrate pe elev.	2	8	10
5.	Organizarea procesului educaţional centrat pe elev în instituţia de învăţământ	2	4	6
6.	Managementul clasei de elevi din perspectiva educaţiei centrate pe cel ce învaţă	2	4	6
	Total	**13**	**32**	**45**

III. FINALITĂȚILE

- *Identificarea* reperelor te*oretice şi conceptuale* ale educaţiei centrate pe elev/persoană;
- *identificarea* statutului profesorului şi al elevului în procesul educaţiei centrate pe elev/persoană;
- *cunoașterea* particularităţilor proiectării curriculare centrate pe elev;
- *cunoașterea* strategiilor educaţiei centrate pe elev;
- *cunoașterea* particularităților organizării procesului educațional centrate pe elev;
- *cunoașterea* particularităţilor managementului clasei de elevi din perspectiva educaţiei centrate pe elev;
- *generalizarea* abordărilor, proceselor tepretice, strategiilor și experienţelor educaţiei centrate pee lev;
- *compararea* concepţiei *Educaţia centrată pe elev* cu alte abordări ale instruirii şi educaţiei;
- *promovarea* în procesul educational al relației profesor-elev axată pe formula „subiect-subiect";
- *proiectarea* produselor curriculare din perspectiva concepției *Educaţia centrată pe elev;*
- *proiectarea și aplicarea* strategiile educaţiei centrate pe elev;
- *aplicarea* abordării nterdisciplinare şi pluridisciplinare în procesul educaţiei centate pe elev;
- *proiectarea şi realizarea* investigaţiilor aplicative cu referire la problematica *Educaţiei centrate pe elev;*
- *implementarea* unui mananagement eficient al clasei din perspectiva *Eduicaţiei centrate pe elev;*
- *comunicarea* eficientă în diferite situaţii;
- *producerea* noilor modele/idei de organizare a propcesului educațional centrat pe elev la nivel institutional;
- *rezolvarea* sitiațiilor problem și luarea de decizii adecvate;
- *respectarea* codului deontologic educațional.

Unități de învățare

Subiectul 1. ***Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe copil/persoană***

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	**Unități de conținuturi**
Studenţii vor putea să: • *definească* conceptul de paradigmă şi model educaţional; • *identifice* criterii de clasificare a teoriilor pedagogice; • *compare* abordarea sociocentristă şi psihocentristă în educaţie; • *determine* premisele abordării umaniste în educaţie; • *descrie* perioadele evoluţiei educaţiei centrate pe copil; • *analizeze* esenţa abordării educaţiei centrate	Paradigma şi modelele educaţionale. Abordarea sociocentristă şi psihocentristă în educaţie. Orientări umaniste în educaţie. Concepţia educaţiei personalizate. Teoriile educaţiei. Abordarea postparadigmatică în educaţie. Fundamente teoretice ale educaţiei centrate pe copil. Evoluţia educaţiei centrate pe copil. Valorile sociale şi formative ale educaţiei centrate pe copil. ***Termeni-cheie*:** educaţie centrată pe copil, psihopedagogie centrată pe copil, paradigme educaţionale, modele educaţionale, abordarea sociocentrică şi

pe copil/persoană, • *deducă* specificul şi particularităţile educaţiei centrate pe copil/persoană; • *aprecieze* valenţele formative şi sociale ale educaţiei centrate pe elev.	psihocentrică, educaţie personalizată, teoriile umaniste în educaţie, subiectul educaţiei, personalitatea, autorealizarea, autoactualizarea.

Forme şi strategii de organizare a activităţii didactice				**Bibliografie**
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii şi activităţi didactice dominante**	
1.	Curs tematic	2	• Culegere problematizată	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009. 2. Bîrzea C. *Ştiinţa şi arta educaţiei*. Bucureşti: EDP, 1997. 3. Bertrand Y. *Theories contemporainnes de 1 education*. Ottawa, 1993. 4. Cristea S. *Fundamentele ştiinţelor educaţiei*. Chişinău: Litera, 2003. 5. Iunina E.A. Технология качественного обучения в школе. Педагогическое общество России. Москва, 2007. 6. Джуринский А.Н. *История зарубежной педагогики*. Москва: Форум, 1998. 7. Джуринский А.Н. *Развитие образования в современном мире*. Москва, 1999.
2.	Seminar de dezvoltare a tematicii	2	• Prezentarea şi dezbaterea comunicărilor. • Realizarea unui studiu comparat a diferitor abordări conceptuale în educaţie. • Evaluarea punctuală.	
3.	Seminar-dezbatere	2	• Discuţie • Brainstorming • Evaluarea punctuală	
4.	Activitatea individuală a studenţilor	6	• Studierea notelor de curs • Documentarea în baza bibliografiei recomandate, dezvoltarea listei bibliografice • Elaborarea unui glosar explicativ al termenilor-cheie • Elaborarea referatelor/ comunicărilor la temă. *Ex:* Evoluţia conceptului educaţia centrată pe elev • Schiţarea unui colaj ce reflectă particularităţile concepţiei *Educaţiei centrată pe copil*	
5.	Evaluarea curentă. Autoevaluarea.	În cadrul seminarelor	• Activităţi de evaluare: - aprecierea comunicărilor, referatelor, eseului; - obiective de evaluare: Analizaţi şi descrieţi conceptul *Educaţie centrată pe elev*; - comparaţi diferite teorii şi modele educaţionale;	

			- analizaţi evoluţia conceptului Educaţia centrată pe elev; - deduceţi avantajele educaţiei centrate pe elev.	

Subiectul 2. ***Elevul şi profesorul în procesul educaţional centrat pe cel ce învaţă***

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	**Unități de conținuturi**
Studenţii vor putea să: • *caracterizeze* funcţiile şi specificul implicării subiecţilor în procesul educaţional centrat pe copil; • *identifice* rolurile specifice ale profesorului şi elevului ca subiecţi ai educaţiei centrate pe elev; • *determine* competenţele profesionale ale cadrului didactic; • *valorifice* elementele procesului educaţional pentru transformarea elevului în subiect al învăţării; • *compare* relaţia profesor - elev în contextul educaţiei centrate pe elev şi învăţarea tradiţională (infonnativă); • *explice* esenţa interacţiunii pedagogice afective din perspectiva educaţiei centrate pe elev; • *se implice* conştient în propria autoedificare.	Elevul în paradigma educaţională postmodemâ. Personalitatea elevului. Profesorul în paradigma educaţională postmodemă. Personalitatea profesorului. Esenţa activităţii pedagogice Tipurile jje-actîvitate pedagogică. Structura activităţii pedagogice. Interacţiunea educaţională. Interacţiunea didactică. Interacţiunea pedagogică afectivă. ***Termeni-cheie*:** elevul - subiect al educaţiei, relaţia subiect - subiect, personalitatea elevului, personalitatea profesorului, activitatea educaţională, structura activităţii educaţionale, interacţiunea pedagogică.

Forme și strategii de organizare a activității didactice				**Bibliografie**
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii și activități didactice dominante**	
1.	Curs-dezbatere	2	• Prelegere cu oponenţi	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009. 2. Cristea S. *Elevul - obiect şi subiect al educaţiei*. În: Revista ”Didactica Pro”, nr.4, 2001. 3. Iunina E.A. *Технология качественного*
2.	Seminar integrativ	2	• Clustering (necesităţile elevului) • Turul Galeriei (posibilităţi de implicare) • Scriere liberă cu referire la responsabilitatea elevului • SWOT - abordarea problemei, responsabilităţile elevului	
3.	Seminar training	2	• Tabel Ştiu - Vreau să Ştiu -	

			am învăţat • Gigsaw	обучения в школе. Педагогическое общество России. Москва, 2007. 4. Kate Burke Walsh. *Predarea orientată după necesităţile copilului*. Chişinău: Epigraf, 2008. 5. Nedelcu A., Palade E. *Pentru o şcoală bine guvernată*. Bucureşti, 2008. 6. Piajet J. *Reprezentarea lumii la copil*. Chişinău: Cartier, 2005. 7. Ştefan M. *Teoria situaţiilor educative*. Bucureşti: Aramis, 2003. 8. Щюркова Н.Е. Практикум по педагоьгической технологии. Москова, 1998. 9. Asociaţia Internaţională „Step by Step". *Educaţia centrată pe copil: standarde de calitate pentru pedagogi*. Chişinău: Epigraf. 2007.
4.	Seminar-evaluare	2	• Diagrama Venn • Brainstorming	
5.	Activitatea individuală a studenţilor	6	• Documentare • Identificarea unui studiu de caz şi realizarea lui • Elaborarea profesiogramei profesorului în *Educaţia centrată pe elev*	
6.	Evaluarea		• Activităţi de evaluare: - Explicaţi esenţa relaţiilor „subiect-subiect". - Deduceţi specificul competenţelor necesare pentru realizarea educaţiei centrate pe elev. - Comparaţi paradigma relaţiilor "profesor-elev" în contextul educaţiei tradiţionale şi celei axate pe elev. - Modelaţi situaţii de comunicare eficientă în cadrai educaţiei centrată pe elev. - Explicaţi esenţa interacţiunii educaţionale.	

Subiectul 3. ***Proiectarea curriculară centrată pe elev***

Unitatea de învăţare	
Unităţi de competenţe	**Unităţi de conţinuturi**
Studenţii vor putea să: • *fundamenteze* specificul proiectării *Educaţiei centrate pe elev* • *cunoască* tipologia şi modalităţile de proiectare curriculară • *proiecteze* în colaborare cu elevii demersuri didactice • *raporteze* obiectivele la conţinutul şi finalităţile *Educaţiei centrate pe elev* • *descrie* particularităţile demersului didactic în *Educaţia centrată pe elev* • *determine* modalităţi de colaborare ale profesorului şi a elevului în proiectarea	Abordări teoretice ale proiectării curriculare. Specificul proiectării demersului didactic centrat pe cel ce învaţă. Proiectarea axată pe nevoile, necesităţile şi trebuinţele celor ce învaţă. Elevul - *ca (co)conceptor* de curriculum şcolar Elevul ca participant activ în procesul de proiectare. Colaborarea profesională în proiectarea centrată pe copil. Factori determinanţi în proiectarea curriculară. Proiectarea şi standardele educaţionale. Corelaţia obiective - conţinuturi - finalităţi (produse) în diverse tipuri de proiectare curriculară. Modalităţi de

didactică • *explice* specificul factorilor determinanţi în proiectarea curriculară • *stabilească* designul educaţional în corespundere cu corelaţia F-C-T • *elaboreze* diverse tipuri de indicatori, tehnologii de proiectare curriculară • *îşi asume* responsabilitatea în elaborarea demersului didactic • *valorifice* prevederile conceptului *Educaţiei centrate pe elev* în proiectarea curriculară.	proiectare curriculară. ***Termeni-cheie*:** proiectare curriculară, demers didactic centrat pe cel ce învaţă, standard, conceptor, curriculum centrat pe elev, proiect didactic, produse curriculare, tipuri de curriculum, curriculum-ui la decizia şcolii.

Forme și strategii de organizare a activității didactice				**Bibliografie**
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii și activități didactice dominante**	
1.	Curs tematic	2	• Prelegere dezbatere	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009. 2. Guţu Vl. *Cadrul de referinţă al Curriculum-ului Naţional*. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 3. Guţu Vl. *Proiectarea didactică în învăţământul superior*. Chişinău: CEP USM, 2007. 4. Crişan A., Guţu Vl. *Proiectarea curriculumului de bază*. Cimişlia: TipCim, 1997. 5. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Litera, 2000. 6. Guţu Vl., Bucun N. (coord.). *Obiective şi finalităţi ale învăţământului preuniversitar*. Chiţinău, 1992. 7. Postelnicu C. *Fundamente ale didacticii şcolare*. Bucureşti: Aramis, 2002.
2.	Seminar introductiv	2	• Analiza curricula şcolară prin prisma *Educaţiei centrate pe copil* Zig-Zag	
3.	Seminar-training	2	• Sinectica	
4.	Training	2	• Filips 6/6/6 • Sarcini practice: analiza proiectelor elaborate de studenţi	
5.	Activitatea individuală a studenţilor	8	• Studierea notelor de curs • Elaborarea diferitor tipuri de proiecte didactice • Elaborarea curriculum-uiui disciplinar centrat pe elev.	
6.	Evaluarea continuă (frontală, reciprocă, autoevaluarea)		• Activităţi de evaluare: - Elucidaţi specificul proiectării demersului didactic centrat pe cel ce învaţă. - Stabiliţi corelaţia dintre obiective - conţinuturi - finalităţi în diverse proiecte. - Apreciaţi rolul evaluării în activităţile de proiectare a curriculumului axat pe *Educaţia centrală pe copil*. - Apreciaţi un curriculum	

			disciplinar proiectat.	

Subiectul 4. ***Strategii de predare-învățare-evaluare centrate pe elev***

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	**Unități de conținuturi**
Studenţii vor putea să: • *caracterizeze* esenţa modelelor de conducere a lecţiilor axate pe strategii de comunicare interactivă; strategii de acţiune şi strategii interacţionale; • *explice* specificul evaluării în cadrul *Educaţiei centrate pe elev;* • *identifice* modalităţi de motivare a elevilor pentru învăţare; • *adapteze* metode de predare/învăţare/evaluare din perspectiva *Educaţiei centrate pe elev;* • *aprecieze* potenţialul diverselor modele de conducere a lecţiilor in organizarea/ promovarea *Educaţiei centrate pe elev;* • *emită judecăţi de valoare* vizavi de problema evaluării/autoevaluării/evaluării reciproce din perspectiva *Educaţiei centrate pe elev;* • *proiecteze* secvenţe didactice în cheia conceptului *Educaţiei centrate pe elev;* • *simuleze* secvenţe ale demersurilor educaţionale elaborate în baza conceptului *Educaţiei centrate pe elev*.	Strategii didactice: abordări conceptuale. Strategii axate pe comunicare. Strategii axate pe acţiune. Strategii axate pe interacţiune. Strategii de motivare. Teoriile inteligenţelor multiple. Metodele *Educaţiei centrate pe elev*. Evaluarea în cadrul *Educaţiei centrate pe elev*. ***Termeni-cheie*:** strategii didactice, tehnologii didactice, metode şi tehnici de învăţare, evaluarea în contextul educaţiei centrate pe elev, model euristic, model operaţional, modelul învăţării depline, modelul contextual, modelul sociometric, inteligenţa.

Forme și strategii de organizare a activității didactice				**Bibliografie**
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii și activități didactice dominante**	
1.	Curs tematic	2	• Prelegere problematizată	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009. 2. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*. Bucureşti: Editura Aramis, 2002. 3. Cerghit I., Vlăsceanu L. *Curs de pedagogie*. Universitatea din
2.	Seminar de dezvoltare a tematicii	2	• Prezentarea şi dezbateri în baza referatelor	
3.	Seminarul-training	2	• Turul galeriei • Modelarea pedagogică	
4.	Seminarul aplicativ	2	• Studiul de caz • Proiectarea produselor curriculare	
5.	Seminarul de evaluare	2	• Testul docimologic	
6.	Activitatea individuală a	10	• Studiul notelor de curs • Elaborarea referatelor la temă	

	studenţilor		• Proiectarea strategi ilor didactice Ia o temă concretă • Pregătirea către seminarul de evaluare	Bucureşti, 1988. 4. Cristea S. *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 5. Gavrilovici O., Constantin T. *Care este drumul de la demotivare la motivarea intrinsecă*. Iaşi: Universitatea ”A.I. Cuza”, Euroed, 2003. 6. Gardner H. *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică*. Bucureşti: Editura Sigma, 2006. 7. Ionescu M, Radu I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. 8. Păun Şt. *Didactica istoriei*. Bucureşti: Editura Corint, 2001. 9. Stoica A., Musteaţă S. *Evaluarea rezultatelor şcolare*. Chişinău, 1997.
7.	Evaluarea continuă	În cadrul semina relor	• Activităţi de evaluare: - aprecierea referatelor; - aprecierea produselor proiectate. • Obiectivele de evaluare: - Comparaţi noţiunile “tehnologii didactice”, “strategii didactice”, “metode şi tehnici de învăţare. - Deduceţi specificul strategiilor didactice axate pe elev. - Explicaţi modalităţile de proiectare a strategiilor didactice centrate pe elev. - Explicaţi specificul evaluării în cadrul *Educaţiei centrate pe elev*. - Proiectaţi o secvenţă a unei strategii didactice centrate pe elev.	

Subiectul 5. ***Organizarea procesului educațional centrat pee lev în instituția de învățământ***

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	**Unități de conținuturi**
Studenţii vor putea să: • *identifice* conexiunea dintre educaţia de calitate şi educaţia centrată pe copil; • *definească* conceptul de *curriculum Ia decizia şcolii,* Ofertă curriculară; • *explice* conceptul de *şcoală prietenoasă copilului:* • *opereze* cu instrumentele de identificare a intereselor şi cerinţelor educative ale elevilor; • *elaboreze* o programă curriculară pentru o disciplină opţională; • *elaboreze* în baza autoevaluării propriilor competenţe planul individual de pregătire profesională.	Educaţie de calitate - educaţie centrată pe elev. Curriculum-ul la decizia şcolii. Oferta curriculară Şcoala prietenoasă copilului Managementul instituţiei de învăţământ în contextul educaţiei centrate pe elev. ***Termeni-cheie*:** educaţie de calitate, curriculum la decizia şcolii, oferta curriculară, şcoala prietenoasă copilului, organizarea procesului educaţional, discipline opţionale.

Forme și strategii de organizare a activității didactice				Bibliografie
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii și activități didactice dominante**	
1.	Curs thematic/ integrativ	2	• Prelegere problematizată	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009. 2. Călin C.M. *Teoria şi metateoria acţiunii educative*. *Reconsiderare, adăugiri şi demersuri aplicative*. Bucureşti: Editura Aramis, 2003. 3. Creţu C. *Curriculum diferenţiat şi personalizat*. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte. Iaşi: Polirom, 1998. 4. Crişan A., Guţu Vl. *Proiectarea curriculum-ului de bază*. Ghid metodologic. Chişinău: Editura „TipCim”, 1997. 5. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Grupul Editorial Litera, Litera Internaţional, 2000. 6. Fowkes R. *Teaching Strategies in j Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*. Ungaria: Editura Createch Ltd, Szeged, 1999. 7. Guţu Vl. *Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional*. Ghid de
2.	Seminar de dezvoltare/ aplicativ	2	• Prezentarea referatelor • Dezbaterea în baza referatelor	
3.	Seminar integrativ	2	• Studiul de caz • Proiectarea curriculum-ului la decizia şcolii	
4.	Seminar de fomare	2	• Metoda proiectului, testul, brainstorming, training, portofoliul, anchetarea	
5.	Activitatea individuală a studentului	8	• Rezumarea textului cursului pe o pagină • Elaborarea referatelor la tema studiată • Proiectarea curriculum-ului la decizia şcolii • Studierea nevoilor elevilor la nivelul unei şcoli	
6.	Avaluarea continuă		• Activităţi de învăţare: - Aprecierea referatelor - Aprecierea curriculum-ului la decizia şcolii (proiectat de către studenţi) • Obiectivele de evaluare: - Identificaţi conexiunea dintre educaţia de calitate şi educaţia cetrată pe elev. - Analizaţi modalităţile şi instrumentele de identificare a intereselor elevilor. - Explicaţi particularităţile curriculum-ului la decizia şcolii. - Deduceţi particularităţile şcolii prietenoase elevilor.	

				implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal. - Chişinău: Ştiinţa, 2007.

Subiectul 6. ***Instituția de învățământ orientate la educația centrată pe elev***

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	**Unități de conținuturi**
Studenţii vor putea să: • *descrie/identifice* specificul managementului clasei din perspectiva educaţiei centrate pe elev • *analizeze* structura şi componentele managementului clasei • *descrie* procesul de consiliere educaţională în cadrul clasei • *analizeze* funcţiile manageriale • *promoveze* valorile democratice în cadrul educaţiei centrate pe elev • *identifice* valorile democratice • *creeze* medii stimulative pentru valorificarea potenţialului elevului • *aprecieze* importanţa consilierii educaţionale în contextul *Educaţiei centrate pe elev* • *stabilească* interrelaţii între comportamentul elevilor şi cauzele generatoare • *raporteze* propriul comportament la principiile unui grup democrat/unei comunităţi democrate de învăţare • *creeze* contexte educaţionale centrate pe cel ce învaţă • *işi asume* responsabilităţi în luarea deciziilor manageriale în situatii simulalive.	Şcoala orientată la educaţia centrată pe elev. Mediul şcolar centrat pe elev. Cultura organizaţională Curriculum implicit. Curriculum la decizia şcolii - instrument de centrare a procesului educaţional pe copil. Individualizarea şi diferenţierea traseelor curriculare. Incluziunea educaţională. Procesul managerial centrat pe profesor. Roluri, drepturi şi obligaţiuni. Focalizarea eforturilor în dezvoltarea personalităţii elevului. Interacţiunea şcoală – familie: aspecte aplicative. Structura dimensională a managementului clasei: economică, normativă, psihologică, inovatoare, productivă, operaţională. Funcţiile manageriale: planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea, decizia. Strategii preventive şi de modificare în managementul clasei. ***Termeni-cheie*:** şcoala orientată la educaţia centrată pe elev, curriculum la decizia şcolii, incluziunea educaţională, individualizare, diferenţiere, curriculum implicit, proces decizional, mediul şcolar, cultura organizaţională, dimensiunea managementului clasei.

Forme și strategii de organizare a activității didactice				**Bibliografie**
Nr. crt.	**Forme de organizare/ tipuri de evaluare**	**Nr. de ore**	**Strategii și activități didactice dominante**	
1.	Curs tematic/integrativ	2	• Prelegere-dezbatere	1. Guţu Vl. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chişinău: CEP USM, 2009.
2.	Seminar integrativ	2	• Rezolvarea situaţiilor de problemă • Brainstormingul	

3.	Seminar de formare	2	• Studiul de caz • Proiectarea activităţilor manageriale	2. Baban A. *Consiliere educaţională*. Bucureşti, 2001. 3. Bolboceanu A. *Cunoaşterea elevului: consiliere şi orientare*. MET. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 4. Cristea G. *Managementul lecţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007. 5. Mihail T. (coord.). *Ghid metodologic pentru formarea formatorilor. Management educaţional*. Bucureşti, 2001. 6. Iosifescu Şt. *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Bucureşti, 2001. 7. Iucu R. *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*. Iaşi: Polirom, 2000. 8. Jinga I. *Conducerea învăţământului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1993.
4.	Activitatea individuală a studenţilor	12	• Elaborarea diagramelor-cadru cu referire la temă • Elaborarea proiectelor din perspectiva managementului clasei • Analiza curriculum-ului ladirigenţie	
5.	Evaluarea curentă/autoevaluare	In cadrul seminarelor	• Activităţi de evaluare: - Prezentaţi un proiect al activităţii educative. - Identificaţi specificul managementului clasei din perspectiva educaţiei centrate pe elev. - Comparaţi dimensiunile managementului clasei în contextul educaţiei centrate pe elev. - Modelaţi contexte relaţionale în cadrul managementului clasei.	

V. TEMATICA ORIENTATIVĂ A PROIECTELOR ŞI TEZELOR DE LICENŢĂ

1. Abordarea psihologică a educaţiei centrată pe copil
2. Retrospectiva şi perspectiva concepţiei educaţiei centrate pe elev
3. Comunicarea didactică în contextul educaţiei centrate pe elev
4. Interconexiunea strategiilor didactice tradiţionale şi celor axate pe elev
5. Proiectarea curriculum-ului centrat pe elev
6. Proiectarea strategiilor didactice centrate pe elev
7. Modelarea situaţiilor educative orientate la formarea competenţelor cognitive
8. Valorificarea potenţialului individual al elevilor în cadrul educaţiei centrate pe elev
9. Proiectarea şcolilor prietenoase copilului
10. Proiectarea curriculum-ului la decizia şcolii

Anexa 2

CADRUL METODOLOGIC AL CURSULUI
”EDUCAȚIA CENTRATĂ PE CEL CE ÎNVAȚĂ”
(EXTRAS. EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI)

Subiectul 1. Roluri şi interacţiuni în procesul educaţional centrat pe cel ce învaţă (seminar integrativ)

Profesorul va proiecta şi va organiza activitatea didactică astfel încât:

- să faciliteze autodiagnosticarea de către studenţi a nivelului de înţelegere a informaţiei teoretice la subiectul abordat;
- să identifice necesităţile de cunoaştere, apreciere şi acţiune ale studenţilor în raport cu materialul studiat;
- să asigure nivelul de însuşire a bazei conceptuale minime de către studenţi;
- să dezvolte capacităţile necesare pentru autostructurarea/structurarea într-un sistem coerent al informaţiilor ştiinţifice prezentate la curs;
- să organizeze situaţii educative care să contribuie la dezvoltarea competenţelor profesionale ale viitorului pedagog.



Sugestii metodologice pentru organizarea activităţii



Context: explicaţi studenţilor rolul şi locul respectivului seminar în studierea temei şi în formarea profesională a viitorilor pedagogi. Întrebaţi studenţii ce cred ei că e bine să realizaţi împreună pentru ca activitatea să conducă la înţelegerea mai profundă a informaţiei studiate la curs, la dezvoltarea lor, a studenţilor, ca viitori profesori. Cereţi argumente.

- Selectaţi una dintre cele 2 sarcini propuse. Realizaţi sarcina individual (2-3 minute), după care veţi lucra în pereche cu careva dintre colegi.

Sarcina 1: Completând prima coloană liberă din tabelul „Profesorul meu de liceu”, descrieţi profesorul de liceu care a marcat/ a influenţat mult (pozitiv ori negativ) formarea şi dezvoltarea dumneavoastră.

Profesorul meu de liceu

Aspecte	***Descriere***	
Calităţi de personalitate		

În timpul realizării sarcinii profesorul:

– ***va observa procesul de luare a deciziei de către studenţi în cadrul alegerii sarcinii. Respectiva informaţie va fi utilă la proiectarea***

Competenţe profesionale. (Cum m-a ajutat profesorul să învăţ)		
Caracterul relaţiilor stabilite cu mine, cu colegii mei		
Caracterul relaţiilor elev - elev încurajate de mediul educativ construit de profesorul meu		
Ce am învăţat cu sprijinul profesorului meu		

Sarcina 2: Completând prima coloană liberă din tabelul „Colegul/ Colega meu/ mea de liceu", descrieţi colegul/colega de liceu pe care l-aţi considerat foarte bun/ ideal (aţi dorit, în anumite aspecte, să fiţi la fel ca el/ea)

Colegul / Colega mea de liceu

Aspecte	***Descriere***	
Rezultate academice		
Relaţii cu colegii		
Caracteristici de personalitate		
Comportament		
În ce aspecte aţi dori să vă asemănaţi cu el/ea		

activităţilor pentru seminarul cu elemente de training;

– ***va anunţa studenţii că va lucra împreună cu ei. În cele 2-3 minute de lucru individual profesorul va realiza una dintre cele două sarcini propuse studenţilor. Dacă în auditoriu apar studenţi gălăgioşi, profesorul îi va atenţiona prin replici de genul: „eu nu pot/îmi este greu să-mi concentrez atenţia asupra sarcinii dacă în auditoriu e gălăgie", „înţeleg că discuţia cu colegul îţi este de folos în realizarea sarcinii, dar nu cred că aşa este şi pentru noi ceilalţi". Dacă în auditoriu sunt studenţi care nu lucrează, puteţi să le solicitaţi să vă fie parteneri în următorul exerciţiu, dar faceţi acest lucru astfel încât să nu fie perceput de student ca pedeapsă.***

–

- Găsiţi în auditoriu un coleg/o colegă cu care doriţi să discutaţi despre informaţia din tabelul dvs. Completaţi tabelul dvs. după discuţia cu colegul, dacă e cazul (dacă v-aţi amintit ceva despre profesorul/colegul dvs. în timpul discuţiei.)

După realizarea individuală şi în perechi a sarcinii, 2 -3 studenţi, doar la dorinţă, vor prezenta descrierea pe care au realizat-o, apoi se va discuta în cadrul unui grup mai numeros.

Întrebări-reper pentru ghidarea discuţiei:

- Ce a fost comun în descrierea pe care aţi făcut-o dvs. şi în descrierea colegului cu care aţi discutat?
- Ce aţi completat în fişa dvs. după discuţia cu colegul/colega?
- Consideraţi că profesorul dvs. de liceu a fost un profesor constructivist? Argumentaţi.
- Consideraţi că profesorul dvs. de liceu realiza un proces educaţional centrat pe cel ce învaţă? Argumentaţi răspunsul.
- Colegul de liceu pe care l-aţi descris se manifesta ca subiect al propriei învăţări/dezvoltări?
- Argumentaţi răspunsul.

Discuţia ghidată va avea drept scop identificarea nivelului de înţelegere de către studenţi a materiei studiate la curs şi independent, în general, şi înţelegerea termenilor-cheie, în special.

Profesorul nu va corecta răspunsurile studenţilor. El va crea oportunitatea fiecărui student de a-şi expune punctul de vedere, a argumenta, a analiza nivelul de profunzime şi corectitudinea înţelegerii termenilor-cheie.

Discuţia ghidată este menită să catalizeze procesul de autoevaluare a propriului nivel de înţelegere a conceptelor-cheie: educaţia centrată pe cel ce învaţă, profesorul constructivist, subiect al educaţiei. Discuţia ghidată va ajuta studenţii să determine lacunele din propria învăţare.



• În grupuri de lucru a câte 4-5 persoane, descrieţi profilul profesorului în educaţia centrată pe cel ce învaţă. Folosiţi drept reper lucrarea *„Psihopedagogia centrată pe copil”,* coord. Guţu Vl., Chişinău, CEP USM, 2008 (p.24-25; 29-34; 37-39; 52-58) şi notele de curs. Reprezentaţi grafic pe poster *profilul profesorului constructivist care organizează procesul educaţional centrat pe copil* ori *profilul elevului-subiect al propriei educaţii* şi prezentaţi colegilor informaţia.

În această etapă Profesorul va

- ***accentua necesitatea obţinerii rezultatului activităţii de învăţare de către fiecare grup de lucru în timpul acordat (15-20 minute): un poster cu reprezentarea grafică a caracteristicilor esenţiale ale profilului profesorului constructivist care organizează procesul educaţional centrat pe copil* ori *profilul elevului-subiect al propriei educaţii; prezentarea informaţiei de pe poster cu implicarea tuturor membrilor grupului de lucru;***
- ***descrie calitatea dorită a produsului pe care trebuie să-l obţină studenţii. De exemplu: (i) din punct de vedere conţinutal/informaţional - să includă aspectele esenţiale prin procesarea informaţiei din manual, din literatura studiată individual şi din experienţa personală a studenţilor, adică activitatea realizată individual la etapa de evocare; (ii) din punct de vedere structural - reprezentarea grafică va avea o structură clară, se va arăta conexiunea dintre diferite aspecte prezentate; (iii) prezentarea va conţine exemple, argumente, va fi concisă şi clară şi se va include în cel mult 5 minute; (iv) în realizarea sarcinii de grup potenţialul fiecărui membru al grupului de lucru să fie utilizat la maxim;***
- ***sugera studenţilor modalităţi de eficientizare a activităţii de învăţare în grup. De exemplu, dacă studenţii nu ştiu cu ce să înceapă şi în grupul de lucru se discută mult, dar nu se ajunge la un numitor comun, sugestiile pot fi formulate astfel: verificaţi dacă aveţi aceeaşi înţelegere a sarcinii de realizat - fiecare verbalizează ce crede că trebuie să facă grupul de lucru şi de la ce să înceapă realizarea sarcinii; identificaţi ce trebuie să faceţi concret ca să obţineţi rezultatul dorit al activităţii de învăţare; repartizaţi sarcini între membrii grupului de lucru; luaţi împreună toate deciziile vizavi de modalitatea de realizare a sarcinii;***
- ***observa, în timpul realizării sarcinii, activitatea studenţilor, va interveni cu întrebări de clarificare pentru a le oferi acestora oportunitatea de a optimiza activitatea în grup (Dacă observaţi că studenţii lucrează foarte încet şi după expirarea a 3-5 minute fiecare membru al grupului de lucru citeşte de unul singur materialele, în grup nu are loc comunicarea etc., puteţi să-i întrebaţi: „Cine din membrii grupului vostru de lucru are grijă ca sarcina să fie realizată în timpul rezervat? Credeţi că veţi reuşi?". Studenţilor care manifestă un comportament pasiv puteţi să le adresaţi mai multe întrebări pentru a identifica cauza manifestării pasive în cadrul grupului, pentru a-i ajuta să depăşească de sine stătător situaţia dificilă. Puteţi să-i întrebaţi de ce concret sunt ei responsabili în activitatea realizată de grupul din care fac parte? Sunt siguri că vor reuşi să realizeze sarcina? Nu au nevoie de ajutor? Ar mai putea contribui şi cu altceva la realizarea sarcinii de grup?).***

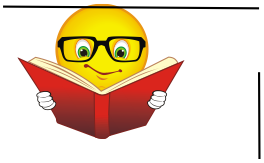
- După expirarea timpului acordat pentru realizarea sarcinii fiecare grup de lucuru va prezenta rezultatul obţinut

Profesorul

- ***va aminti, înainte de prima prezentare, cerinţele faţă de rezultatul lucrului în grup şi faţă de prezentarea acestuia;***
- ***va oferi studenţilor oportunitatea de a evalua lucrul colegilor. În acest scop se pot întocmi, împreună cu studenţii, grile de evaluare*** *(vezi model de grilă de evaluare în rubrica Resurse suplimentare);*
- ***va sugera studenţilor să le adreseze colegilor întrebări de clarificare care ar contribui la înţelegerea punctului de vedere prezentat;***
- ***nu va aprecia cu notă ori calificative reprezentarea grafică şi prezentarea acesteia de către fiecare grup.***

- Decideţi, discutând împreună, ce aţi prelua din prezentările colegilor pentru a completa reprezentarea grafică şi pentru a eficientiza modalitatea de prezentare (4-5 minute pentru discuţii şi câte 1-2 minute pentru prezentarea deciziei de grup).

Profesorul le poate oferi studenţilor şi varianta de reprezentare grafică realizată de el în prealabil şi să le sugereze să examineze şi această variantă. Reprezentarea grafică realizată de către profesor nu va fi prezentată ca variantă corectă, ci doar ca una din variantele posibile. Astfel de procedeu este indicat în cazul în care percepţia, înţelegerea termenilor-cheie de către studenţi este evident distorsionată ori abilităţile studenţilor de organizare grafică a informaţiei nu sunt suficient de dezvoltate. Însă, profesorul va prezenta varianta sa doar după ce toate grupurile de lucru vor termina prezentarea rezultatelor muncii lor.



- Reveniţi individual la tabelul pe care l-aţi completat parţial (doar la prima coloană). Aţi descris profesorul/colegul de liceu aşa cum acesta a rămas în percepţia şi memoria dumneavoastră. Comparaţi profilul profesorului/colegului de liceu descris individual anterior cu cel al profesorului constructivist/elevului-subiect al educaţiei elaborat în grupul de lucru. Găsiţi diferenţele şi completaţi coloana liberă din tabel.

- Prezentaţi ceea ce aţi inclus în ultima rubrică a tabelului. Care aspecte ale activităţii profesorului/colegului de liceu pot fi îmbunătăţite şi cum? Pentru formularea răspunsurilor, puteţi folosi şi tabelul 3 de la pag.40 din „*Psihopedagogia centrată pe copil*”, coord. Gutu V.

Extensia (pregătirea pentru antrenament didactic; practicum)

Selectaţi din schema de la pag 38 din lucrarea *„Psihopedagogia centrată pe copil”,* coord. Guţu Vl., Chişinău, CEP, USM, 2008 una dintre caracteristicile indispensabile comportamentului de subiect al elevului. Elaboraţi o schiţă de proiect didactic în care vă propuneţi drept obiectiv dezvoltarea caracteristicii selectate. Folosiţi pentru proiectare sugestiile din tabelul de la pag.40-46. Pregătiţi pentru seminarul următor prezentarea-simulare a lecţiei proiectate pentru 30 de minute.

Profesorul le va permite studenţilor să examineze sarcina în detalii, să formuleze întrebări şi se va asigura că studenţii au înţeles ***cum*** şi ***ce*** trebuie să pregătească pentru seminarul următor. El le poate oferi studenţilor sugestii de realizare a sarcinii (vezi ***Algoritm de lucru*** în rubrica ***Resurse suplimentare***)

- ***Analiza paşilor parcurşi***. Reconstituiţi, descrieţi activitatea realizată în cadrul seminarului nostru. Evaluaţi activitatea realizată din perspectiva centrării procesului de învăţare pe cel ce învaţă şi din perspectiva manifestării personale ca subiect al procesului de învăţare.

Profesorul, în cadrul discuţiei respective, poate formula ***întrebări de detaliere*** (vezi ***INFO +***) ori poate crea ***situaţii de evaluare reciprocă şi autoevaluare a activităţii studenţilor.*** În acest scop pot fi folosite ***fişele de interevaluare*** *(vezi un exemplu de* ***Fişă de interevaluare*** *în rubrica* ***Resurse suplimentare****).*

Profesorul va facilita un proces de reflecţie metacognitivă (vezi: ***INFO +***)

- Analizaţi fişa completată de colegi pentru dvs. În baza analizei şi autoevaluării schiţaţi un plan de acţiune pentru propria dezvoltare a calităţii de subiect.



INFO +

Seminarul integrativ presupune îmbinarea cercetării cu elemente de training. Organizăm seminarul integrativ pentru a realiza, pe de o parte, dezvoltarea competenţelor cognitive ale studenţilor, iar pe de altă parte, dezvoltarea competenţelor profesionale (în cazul nostru: competenţe profesionale ale viitorilor profesori).

Întrebări de clarificare *menite să ajute la definirea cuvintelor şi a conceptelor şi la clarificarea sensului. Ele pot contribui la coerenţa înţelesului unui argument sau a unui raport scris ori a unui eseu.*

De exemplu: Cum aţi ajuns la această idee? A fost un proces sigur de prelucrare a informaţiei? Care este ordinea ideilor şi cum se leagă acestea una de alta?

Întrebări de detaliere *menite să ajute la extinderea şi creşterea importanţei înţelesului. Studenţii pot dezvolta întrebarea, făcând-o mai personală. De exemplu: Care sunt înţelesurile implicate ori sugerate? Ce înseamnă aceasta pentru tine? Cum le poţi dezvolta în continuare înţelesul?*

Discuţia ghidată

Este o diferenţă iluzorie între o discuţie bogată, dinamică şi una ce degenerează în monologul profesorului din faţa unor studenţi care ascultă în tăcere. În general, acest tip de discuţii este bun atunci când curiozitatea studenţilor direcţionează discuţia. Profesorul are oricum rol de facilitator. M.Dillou (1988) a identificat patru procedee pe care le poate utiliza profesorul pentru a menţine dinamicitatea discuţiei şi atenţia studenţilor.

1. *Declaraţia* este o cale de a-ţi exprima propria înţelegere ori neclarităţile asupra a ceea ce a fost spus. Este mai puţin directă decât întrebările şi deseori invită la un răspuns deschis (liber). Puteţi spune „deci, după cum am înţeles, tu spui că ___", „Îmi aminteşte despre ceva ce ___ a spus mai devreme", „Stai un pic, tu spui ___, dar colegul tău cu o secundă în urmă a spus ___", sau „Am neclarităţi în privinţa/în legătură cu ___, n-ai putea să-mi explici?"
2. *Întrebări*. Studenţii discută întrebările lor mult mai entuziasmat decât pe cele ale profesorului. Provocaţi/obişnuiţi studenţii să formuleze şi să adreseze întrebări: „Aşadar, ce ar trebui să întrebăm despre subiectul discutat? Asupra cărui fapt nu am atras atenţia în discuţia noastră? Cu ce suntem sau nu de acord cu toţii referitor la această informaţie/punct de vedere?"
3. *Semnale*. Profesorul poate menţine discuţia utilizând gesturi şi semne. O imagine iconică scindată poate cere clarificări. Două mâini ţinute diferit pot stimula studenţii să aleagă între a fi sau a nu fi de acord cu declaraţia, o privire prietenoasă poate ajuta studentul să găsească un cuvint potrivit atunci când îl caută.
4. *Tăcerea*. Când apare o întrebare dificilă, ce necesită timp de gândire pentru a da un răspuns, o aşteptare de 3-5 secunde serveşte pentru cineva drept o motivaţie puternică în a simţi golul, chiar dacă profesorul nu simte la fel.

(Adaptare după: Jeannie L. Steele, Kurt S. Meredith, Charles Temple, *Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice, Ghidul III*).

Reflecţii metacognitive

A. Planificarea activităţii de învăţare (anticipată iniţierii activităţii de realizare a proiectului/activităţii de învăţare)

- Gradul de conştientizare a obiectivelor personale în cadrul sarcinii de învăţare în grup.
- Gradul de conştientizare a experienţelor de învăţare anterioare care pot fi utile în contextul prezent.
- Acurateţea privind aprecierea dificultăţii sarcinii de învăţare.
- Preocuparea pentru planificarea activităţii de învăţare şi complexitatea referirilor la planul de realizare a sarcinii.

B. Monitorizarea activităţii de învăţare (pe parcursul activităţii de învăţare)

- Complexitatea afirmaţiilor privind paşii de parcurs până la finalizarea activităţii de realizare a sarcinii (aprecierea oportunităţii demersurilor în curs de realizare, necesitatea adaptărilor pe parcurs etc.).
- Conştientizarea dificultăţilor întâlnite în parcurgerea planului de lucru.
- Aprecierea calităţii activităţii de învăţare în grup.
- Aprecierea eficienţei personale în situaţia de învăţare respectivă.

C. Controlul şi reglarea învăţării (la finalizarea realizării sarcinii)

- Conştientizarea surselor reuşitei/eşecului în realizarea sarcinii.
- Acurateţea descrierii rezultatelor şi a calităţii activităţii desfăşurate.
- Detalierea posibilelor alternative de realizare a sarcinii.
- Exprimarea gradului de satisfacţie relativă la modul de derulare şi rezultatele activităţii.

Sugestii de evaluare

Aspectele principale în reflecţiile studenţilor sunt următoarele:

- Reflecţii metacognitive referitoare la **domeniul de cunoaştere** abordat. Această categorie cuprinde referiri de natură metacognitivă relative la concepţia studenţilor cu privire la domeniul de cunoaştere din care face parte sarcina de învăţare şi la natura produselor învăţării scontate în urma rezolvării sarcinii.
- Reflecţii metacognitive referitoare la **învăţare**. Aceste reflecţii au ca obiect activitatea cognitivă a studenţilor şi se referă explicit la învăţare. Afirmaţiile au grade diferite de personalizare.
- Reflecţii metacognitive referitoare la **evaluare**. Sunt afirmaţii în care se face referire la criteriile de evaluare şi se realizează aprecieri calitative cu privire la propriile demersuri acţionale.
- Reflecţii metacognitive referitoare la **activitatea de cooperare**. În această categorie sunt cuprinse reflecţiile referitoare la eficienţa cooperării şi la importanţa acesteia pentru reuşita sarcinii şi dezvoltarea fiecărui membru al grupului de lucru.

Urmărind aceste aspecte redactate de studenţi pe parcursul realizării sarcinii, profesorul identifică în ce scop, când şi cum este nevoie să intervină pentru a ghida activitatea de mai departe a studenţilor.

Resurse suplimentare

Grilă de evaluare a prezentării (Model)

Criteriu	Nivelul 1	Nivelul 2	Nivelul 3
Logică	Respectarea coerenţei în argumentarea, înţelegerea avantajelor/dezavantajelor inducţiei şi deducţiei, valorificarea diferitelor tipuri de prezentare structurată a argumentelor	Capacitatea de a depista greşeala de raţionament a oponenţilor şi de a explica esenţa acesteia	Dezvoltarea ideii/gândurilor
Cunoştinţe	Invocarea în calitate de argumente a faptelor, dovezilor din diferite domenii; jucătorul trebuie să posede un arsenal bogat de cunoştinţe	Folosirea informaţiei (fapte, ipoteze, opinii) selectate din literatura de specialitate, cu indicarea obligatorie a sursei	Operarea liberă cu noţiuni, fapte, citate
Elocinţă	Formularea corectă din punct de vedere stilistic a enunţurilor, folosirea mai multor procedee lingvistice (pentru a face mesajul accesibil)	Explicarea fenomenelor complexe într-o manieră cât mai simplă şi redarea în cuvinte proprii a noţiunilor ştiinţifice	Implicarea emoţională, manifestarea interesului deplin fată de subiect
Etică	Manifestarea stimei faţă de participanţi prin cuvinte, tonalitate, gesturi, acordarea atenţiei fiecărui participant	Absenţa agresivităţii, mai ales în confruntările verbale directe	Manifestarea bunăvoinţei înaintea, în timpul şi la sfârşitul dezbaterilor

(Lisenco S., *Didactica Pro*)

Fişa de interevaluare

La evaluarea activităţii de învăţare în grup se optează pentru evaluarea contribuţiei personale a fiecărui subiect implicat în realizarea şi prezentarea produselor activetăţii comune. Acest fapt este posibil prin utilizarea unei grile de interevaluare, grilă administrată la finele activităţii, prin care fiecare dintre membrii unui grup de lucru realizează o apreciere a contribuţiei aduse de fiecare coleg de grupă în parte, folosind o scală de evaluare alcătuită, în cazul dat, din 5 itemi şi prezentată în tabel.

Colegul	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. S-a remarcat prin disponibilitatea şi flexibilitatea comportamentului în cadrul grupului					
2. A avut contribuţii de calitate şi consistente la rezolvarea sarcinii de grup					
3. A influenţat modul de raţionare şi comportamentul colegilor					
4. A încurajat sporirea efortului comun pentru realizarea sarcinii					
5. A acordat ajutor, sugestii şi feedback asupra progresului în rezolvarea problemelor					

Algoritmul de bază care conduce profesorul spre identificarea metodologiei adecvate pentru proiectarea şi organizarea învăţarii centrate pe cel ce învată constă în următoarele:

1. *Identificaţi valenţele formative ale metodei de bază pe care doriţi să o aplicaţi pentru învăţare.*
2. *Identificaţi discrepanţa dintre potenţialul formativ oferit de metoda respectivă şi finalităţile procesului educaţional centrat pe copil.*
3. *Identificaţi metodele şi instrumentele complementare care pot acoperi discrepanţa.*
4. *Structuraţi un sistem metodologic integrat.*
5. *Determinaţi rolul dvs. ca profesor pe tot parcursul procesului de învăţare;*
6. *Selectaţi metodele şi procedeele care vor asigura pentru fiecare elev o atmosferă constructivă de lucru, un climat favorabil şi un mediu de învăţare lipsit de riscuri.*
7. *Realizaţi demersul didactic şi interveniţi cu corectări pe parcurs.*

Subiectul 2. Proiectarea curriculară: concept, tradiţie, modernitate



1. *Completaţi tabelul răspunzând la întrebările: Ce ştiţi despre proiectarea curriculară? Ce vreţi să ştiţi despre proiectarea curriculară centrată pe elev?*

Ştiu **(răspunsuri posibile)**	**Vreau să ştiu** **(răspunsuri posibile)**
2. Cum se elaborează un program de activitate. 3. Cum se elaborează proiectele didactice de scurta durată şi cele de lungă durată. 4. Cum se prognozează finalităţile şi se determină instrumentele de predare-învăţare. 5. Cum se elaborează un curriculum pe discipline. 6. Ce este proiectarea didactică. 7. Ce este proiectarea predării-învăţării-evaluării. 8. Ce este proiectarea procesului de învăţământ. 9. Cum se proiectează o lecţie. 10. Cum se proiectează cursul şi seminarul universitar. 11. ...	12. Care este cea mai reuşită definiţie a noţiunii „proiectare curriculară”? 13. Prin ce se deosebeşte proiectarea didactică tradiţională de proiectarea curriculară modernă? 14. Cum poate fi realizată coerenţa dintre obiectivele, conţinuturile şi activităţile de învăţare în cadrul proiectării curriculare? 15. Cum ar trebui implicaţi elevii/ studenţii în procesul de proiectare curriculară? 16. Proiectarea didactică riguroasă nu vine oare în contradicţie cu creativitatea profesorului? 17. Cum să ţinem cont de interesele şi capacităţile elevilor/studenţilor în procesul de proiectare didactică? 18. Cum poate fi stabilită accesibilitatea proiectării didactice? 19. Care sunt particularităţile proiectării didactice centrate pe elev? 20. ...



- *Studiaţi şi comparaţi următoarele definiţii ale „proiectării didactice”. Aduceţi argumente pentru cea mai reuşită definiţie. Formulaţi o definiţie proprie a noţiunii „proiectare didactică”.*

„ ...un ansamblu coerent de operaţii, acţiuni şi evenimente, de norme şi reguli de gândire şi acţiune prin care se concepe şi se realizează un proces, o structură, o instituţie sau un sistem de educaţie”.

C.Postelnicu

„ ...proiectarea pedagogică reprezintă o activitate de structurare a acţiunilor şi operaţiilor care asigură funcţionalitatea sistemului şi a procesului de învăţământ la un nivel general specific intermediar şi concret/operaţional conform finalităţilor - elaborat în termen de politică a educaţiei”.

S.Cristea

„ ...proiectarea pedagogică presupune: definirea obiectivelor, sugerarea de teme de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; acordarea posibilităţilor de alegere a metodelor şi mijloacelor; determinarea condiţiilor prealabile”.

G. de Landshere

„ ...ca un demers de specificare a caracteristicilor instruirii prin analiza nevoilor de învăţare şi a scopurilor, prin dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prin prefigurarea activităţilor şi mijloacelor de instruire, precum şi prin evaluarea întregii instruiri şi a activităţii de învăţare”.

E.Voiculescu, D.Aldea

„ ...un construct curricular care presupune un ansamblu unitar de acţiuni şi operaţii de anticipare şi pregătire a activităţii educaţionale în toate componentele sale: obiective, conţinuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare-învăţare-evaluare-cercetare”.

V.Guţu

- *Completaţi următorul tabel prin identificarea caracteristicilor/particularităţilor proiectării didactice tradiţionale şi celei curriculare/moderne (Folosiţi lucrarea „Psihopedagogia centrată pe elev”, coord. V.Guţu, CEP USM, Chişinău, 2008)*

Proiectarea didactică tradiţională ***(răspunsuri posibile)***	***Proiectarea didactică curriculară/modernă (răspunsuri posibile)***
• are la bază conţinuturi • elevul este privit mai mult ca obiect al procesului educaţional • domină predarea • predarea-învăţarea-evaluarea sunt privite ca elemente separate • lanţul „obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare” angajează învăţământul prioritar informativ (se axează pe importanţa de sine stătătoare a acestor elemente) • nu se implică elevii/studenţii în procesul de proiectare didactică • ...	• are la bază obiective • elevul este privit mai mult ca subiect al procesului educaţional • domină învăţarea • predarea-învăţarea-evaluarea sunt proiectate ca elemente integralizate • lanţul „obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare” angajează învăţământul prioritar formativ (se axează pe interdependenţa acestor elemente) • sunt implicaţi elevii/studenţii în procesul de proiectare didactică • ...

Sugestii privind realizarea activităţii:

- *Lucraţi mai întâi individual, apoi în perechi şi finalizaţi activitatea în grupuri mici.*
- *Folosiţi sursele bibliografice recomandate.*
- *Formulaţi păreri proprii şi discutaţi cu colegii.*
- *Generalizaţi ideile în perechi şi grupuri mici.*
- *Prezentaţi o viziune generală completând tabelul propus.*
- *Comparaţi tabelul completat de dvs. şi tabelul propus de autorii acestui ghid.*
- *Formulaţi concluzii.*

- *Identificaţi şi propuneţi noi modalităţi de implicare a elevilor/studenţilor în procesul de proiectare didactică. Aplicaţi metoda asaltului de idei şi următoarele întrebări:*

- Cum pot fi implicaţi elevii/studenţii în proiectarea didactică la etapa formulării obiectivelor?
- Cum pot fi implicaţi elevii/studenţii în proiectarea didactică la etapa stabilirii resurselor necesare pentru realizarea obiectivelor (conţinuturi, experienţă, resurse materiale, timp etc.)?
- Cum pot fi implicaţi elevii/studenţii în proiectarea didactică la etapa stabilirii tehnologiilor, strategiilor didactice şi instrumentariului de evaluare?
- Identificaţi posibilităţile implicării părinţilor în realizarea proiectării didactice.

Răspunsuri posibile:

- diagnosticarea iniţială a nivelului de formare a elevilor/studenţilor;
- diagnosticarea intereselor şi trebuinţelor elevilor/studenţilor;
- discuţia cu elevii/studenţii privitor la sistemul de obiective propuse de către profesor;
- modificarea sistemelor de obiective la propunerea elevilor/studenţilor;
- avizarea de către elevi/studenţi a unităţilor de conţinut propuse de către profesor;
- discutarea cu elevii/studenţii a procedurilor/strategiilor de învăţare;
- discutarea cu elevii/studenţii a criteriilor şi a modalităţilor de evaluare, a rezultatelor învăţării;
- implicarea elevilor/studenţilor în autoevaluare;
- ...

- *Deduceţi particularităţile proiectării didactice axate pe cel ce învaţă*

Componenta informaţională

Proiectarea curriculară centrată pe elev se axează pe următoarele demersuri:

- Educaţia centrată pe elev trebuie să asigure dezvoltarea şi autodezvoltarea personalităţii acestuia în raport cu particularităţile individuale ca subiect al procesului educaţional.
- Procesul educaţiei centrate pe elev oferă fiecărui elev posibilitatea, axându-se pe aptitudinile, capacităţile, interesele, orientările valorice şi experienţa individuală, să-şi realizeze potenţialul propriu în cunoaştere, activitatea sa de instruire, comportamentul.
- Indicatorii educaţiei centrate pe elev includ nu numai nivelul cunoştinţelor, capacităţilor, atitudinilor, ci şi formarea unui intelect (caracteristici, calitate, manifestare etc.).
- Educaţia centrată pe elev se proiectează în baza principiului variativ, recunoaşterea diversităţii conţinuturilor, formelor şi strategiilor didactice.

Proiectarea curriculară centrată pe elev presupune:

- Acceptarea elevului în calitate de subiect principal al procesului educaţional.
- Stabilirea scopului dominant - dezvoltarea capacităţilor individuale ale elevilor.
- Identificarea mijloacelor de atingere a scopului propus din perspectiva experienţei individuale a fiecărui elev.

Înţelegerea principală a esenţei curriculumului centrat pe elev este legată de stabilirea locului/poziţiei elevului în procesul educaţional, atitudinii adulţilor faţă de copil/elev. În acest sens există mai multe abordări ale curriculumului şcolar.

Curriculumul centrat pe elev pune în prim-plan personalitatea acestuia, asigură condiţii confortabile, de securitate, privind realizarea potenţialului fiecărui elev.

Personalitatea elevului în cadrul acestui tip de curriculum este privită nu pur şi simplu ca subiect al acţiunii educaţionale, ci ca subiect prioritar. Acest tip de curriculum poate fi numit antropocentric, care se bazează pe filozofia, psihologia şi pedagogia umanistică. În centrul atenţiei conceptorilor de curriculum este copilul în integritatea şi unicitatea sa deschisă spre percepţia noilor experienţe, capabilă să ia decizii responsabile şi conştiente în diferite situaţii cotidiene. Elevul este purtătorul unor experienţe individuale şi personalizate. El, în primul rând, este orientat spre dezvoltarea potenţialului propriu înnăscut.

- *Formulaţi indicatorii în cadrul fiecărei componente curriculare care le-ar caracteriza pe acestea ca centrate pe elev/student. Formulaţi o definiţie proprie a noţiunii „proiectare didactică centrată pe elev/ student”.*

Nr.	**Componentele curriculare**	**Caracteristicile centrării pe elev/student**
1.	Obiective	
2.	Conţinuturi	
3.	Metodologie	
4.	Evaluare	
5.	Caracteristici adiacente	

- *Realizaţi studiul de caz.*

În cadrul unei conferinţe ştiinţifice cu problematica proiectării didactice, un cunoscut profesor universitar în comunicarea sa a adus mai multe argumente în defavoarea necesităţii proiectării didactice centrate pe student în învăţământul superior:

- Universitatea nu este şcoală.
- Cadrele didactice universitare cunosc bine materia de predat.
- Cadrele didactice universitare elaborează ei înşişi programele de studii pe discipline.
- Proiectarea didactică în învăţământul superior frânează creativitatea profesorilor.
- Învăţarea în universitate deja este centrată pe student.

Majoritatea participanţilor la conferinţă au susţinut argumentele profesorului universitar. Mai mult decât atât, au adus şi alte argumente.

? Discutaţi acest caz în cadrul sesiunii.

? Prezentaţi o comunicare în cadrul acelei conferinţe (virtuale), aducând argumente în favoarea proiectării didactice centrate pe student în învăţământul superior.



- *Completaţi următorul tabel, răspunzând la întrebarea: „Ce am învăţat studiind această temă?”*

Nr.	**Ce am învăţat?**
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

- *Comparaţi răspunsurile respective cu cele din tabela iniţială „Ştiu. Vreau să ştiu”.*

Subiectul 3. Experienţe şi practici de proiectare didactică contextuală

- *Proiectaţi designul unui curriculum pe discipline în baza următoarelor elemente constitutive. Respectaţi logica curriculară în structurarea acestora.*

Elementele unui curriculum pe discipline: unităţi de conţinut, obiective de referinţă, conceptul curriculumului, preliminarii, obiectivele generale ale disciplinei, administrarea disciplinei, strategii şi activităţi didactice, bibliografie, activităţi de evaluare, tematica orientativă a tezelor de an, a tezelor de licenţă.

- *Argumentaţi logica structurării elementelor curriculare.*
- *Indicaţi cel puţin o particularitate/caracteristică a fiecărui element din perspectiva centrării pe cel ce învaţă.*

Componenta informaţională

→ ***Procedurile de bază privind proiectarea obiectivelor/activităţilor de învăţare***

- Estimarea/cuantificarea - marcarea obiectivului cu o cifră din taxonomia obiectivelor.
- Indice al variabilităţii - numărul tipurilor de obiective/activităţi de învăţare în raport cu numărul celor proiectate.
- Plasarea în taxonomie - înregistrarea frecvenţei obiectivelor/activităţilor de învăţare de un anumit tip.

Valoarea didactică a setului de obiective - realizarea celor trei operaţii şi compararea cu intenţiile didactice ale profesorului/autorului de curriculum.

→ **Taxonomia obiectivelor/competenţelor transdisciplinare şi cross-curriculare**

I. Cunoaşterea şi înţelegerea

1.1. Recunoaşterea teoriilor, ideilor, legilor, legităţilor, principiilor, fenomenelor, proceselor, categoriilor, metodelor, tendinţelor, datelor de bază; valorilor sociale, culturale, economice, politice.

1.2. Identificarea categoriilor de cunoştinţe de bază şi de valori umane.

1.3. Reproducerea definiţiilor, textelor, poeziilor.

1.4. Definirea noţiunilor, legilor.

1.5. Observarea şi evidenţierea faptelor, fenomenelor, proceselor (măsurări, cântăriri, calculări).

1.6. Enumerarea, deosebirea şi descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor, tendinţelor.

II. Aplicarea

1.1. Analizarea şi sintetizarea.

2.2. Compararea şi discriminarea.

2.3. Categorizarea şi clasificarea.

2.4. Stabilirea interrelaţiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecinţa, influenţa).

2.5. Rezolvarea exemplelor simple (cu valori necunoscute).

2.6. Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea.

2.7. Transpunerea, transferarea, extrapolarea, extinderea, abstractizarea.

2.8. Inducţia, deducţia.

2.9. Evaluarea, monitorizarea, aprecierea în baza criteriilor interne şi externe.

2.10. Scrierea, relatarea, producerea, structurarea.

III. Integrări

3.1. Creative şi productive

- Proiectarea, planificarea, organizarea, managementul.
- Rezolvarea situaţiilor de caz, situaţiilor şi sarcinilor de problemă.
- Elaborarea concluziilor independente şi a noilor idei.
- Investigarea şi cercetarea individuală .

3.2. Personale şi interpersonale

- Promovarea propriului stil de viaţă.
- Cooperarea şi activitatea în echipe.
- Comunicarea eficientă cu adulţii şi semenii, inclusiv într-o limbă străină.
- Luarea de decizii şi soluţionarea problemelor.
- Asumarea de responsabilităţi într-o societate democratică.
- Planificarea propriei cariere.
- Autoaprecierea şi autocunoaşterea.
- Conceptualizarea, aprecierea, receptarea şi organizarea unui sistem de valori şi convingeri.
- Voinţa şi reacţia.

3.3. Sistemice

- Capacitatea de a învăţa.
- Capacitatea de a lucra/activa autonom.
- Adaptarea socială şi interculturală.
- Înfruntarea provocărilor lumii contemporane care se află într-o permanentă schimbare.

3.4. Cross-curriculare

- Capacităţi de cetăţenie activă şi antreprenoriat.
- Capacităţi de asigurare a bunăstării şi siguranţei.
- Capacităţi interculturale.

- *Efectuaţi cuantificarea/estimarea următoarelor obiective curriculare (aplicaţi taxonomia obiectivelor din componenta informaţională)*

Obiectivele de referinţă +conţinuturi		
Obiective	**Nr. obiectiv. în taxonomie**	**Unităţi de conţinuturi**
Studenţii vor putea să: • *definească* conceptul de paradigmă şi model educaţional; • *identifice* criterii de clasificare a teoriilor pedagogice; • *compare* abordarea sociocentristă şi psihocentristă în educaţie; • *determine* premisele abordării umaniste în educaţie; • *descrie* perioadele evoluţiei educaţiei centrate pe copil; • *analizeze* esenţa abordării educaţiei centrate pe copil/ persoană*;* • *deducă* specificul şi particularităţile educaţiei centrate pe copil/persoană; • *aprecieze* valenţele formative şi sociale ale educaţiei centrate pe elev.		Paradigma şi modelele educaţionale. Abordarea sociocentristă şi psihocentristă în educaţie. Orientări umaniste în educaţie. Concepţia educaţiei personalizate. Teoriile educaţiei. Abordarea postparadigmatică în educaţie. Fundamentele teoretice ale educaţiei centrate pe copil. Evoluţia educaţiei centrate pe copil. Valorile sociale şi formative ale educaţiei centrate pe copil. **Termeni-cheie:** educaţia centrată pe copil, psihopedagogia centrată pe copil, paradigme educaţionale, modele educaţionale, abordarea sociocentrică şi psihocentrică, educaţie personalizată, teoriile umaniste în educaţie, subiectul educaţiei, personalitatea, autorealizarea, autoactualizarea.

Obiectivele de referinţă +conţinuturi		
Obiective	**Nr. obiectiv. în taxonomie**	**Unităţi de conţinuturi**
Studenţii vor putea să: • *caracterizeze* funcţiile şi specificul implicării actanţilor educaţiei, profesor - elev; • *identifice* rolurile specifice ale profesorului şi elevului ca subiecţi ai *Educaţiei centrate pe elev;* • *determine* competenţele profesionale ale cadrului didactic promotor al *Educaţiei centrate pe elev;* • *valorifice* competenţele profesionale ale cadrului didactic în *Educaţia centrată pe elev*; • *compare* relaţia profesor-elev în contextul *Educaţiei centrate pe elev* şi ale paradigmei tradiţionale; • *explice* esenţa interacţiunii pedagogice în contextul/din perspectiva *Educaţiei centrate pe elev;* • *se implice* conştient în propria autoedificare.		Elevul în paradigma educaţională postmodernă. Personalitatea elevului. Profesorul în paradigma educaţională postmodernă. Personalitatea profesorului. Esenţa activităţii pedagogice. Tipurile de activitate pedagogică. Structura activităţii pedagogice. Interacţiunea educaţională. Interacţiunea didactică. Interacţiunea pedagogică afectivă. **Termeni-cheie**: elevul - subiect al educaţiei; nevoi, relaţia subiect-subiect, personalitatea elevului, personalitatea profesorului, activitatea educaţională, structura activităţii educaţionale, interacţiunea pedagogică.

- *Stabiliţi indicele variabilităţii.*
- *Apreciaţi intenţiile conceptorilor de curriculum.*
- *Comparaţi două structuri de obiective şi stabiliţi deosebirile.*
- *Completaţi/dezvoltaţi seturi de obiective din perspectiva educaţiei centrată pe cel ce învaţă.*
- *Corelaţi obiectivele şi unităţile de conţinut şi stabiliţi asociaţii/corelaţii.*

- *Determinaţi valoarea formativă a setului de obiective curriculare.*

Obiectivele de referinţă +conţinuturi		
Obiective	**Nr.** **obiectiv. în taxonomie**	**Unităţi de conţinuturi**
Studenţii vor putea să: • *caracterizeze* esenţa modelelor de conducere a lecţiilor axate pe strategii de comunicare interactivă; strategii de acţiune şi strategii interacţionale*;* • *explice* specificul evaluării în cadrul *Educaţiei centrate pe elev;* • *identifice* modalităţi de motivare a elevilor pentru învăţare; • *adapteze* metode de predare/învăţare/ evaluare din perspectiva *Educaţiei centrate pe elev;* • *aprecieze* potenţialul diverselor modele de conducere a lecţiilor în organizarea/promovarea *Educaţiei centrate pe elev;* • *emită judecăţi de valoare* vizavi de problema evaluării/autoevaluării/ evaluării reciproce din perspectiva *Educaţiei centrate pe elev;* • *proiecteze* secvenţele didactice în cheia conceptului *Educaţiei centrate pe elev;* • *simuleze* secvenţe ale demersurilor educaţionale		Strategii didactice: abordări conceptuale. Strategii axate pe comunicare. Strategii axate pe acţiune. Strategii axate pe interacţiune. Strategii de motivare. Teoriile inteligenţelor multiple. Metodele *Educaţiei centrate pe elev*. Evaluarea în cadrul *Educaţiei centrate pe elev*. **Termeni-cheie:** strategii didactice, tehnologii didactice, metode şi tehnici de învăţare, evaluarea în contextul educaţiei centrate pe elev, model euristic, model operaţional, modelul învăţării depline, modelul contextual, modelul sociometric, inteligenţa.

elaborate în baza conceptului *Educaţiei centrate pe elev.*		

- *Proiectaţi taxonomic un set de obiective la tema: „Elevul şi profesorul în procesul educaţional centrat pe cel ce învaţă”:*

A – având ca dominantă obiectivele de cunoaştere;

B – având ca dominantă obiectivele de aplicare;

C – având ca dominantă obiectivele de integrare.

- *Comparaţi obiectivele formulate de dvs. cu obiectivele la tema respectivă din curriculumul la disciplina „Psihopedagogia centrată pe elev”.*
- *Operaţionalizaţi următorul set de obiective de referinţă:*

Obiectivele de referinţă	**Obiectivele operaţionale**
• *să determine* specificul proiectării *Educaţiei centrate pe elev;* • *să descrie* tipologia şi modalităţile de proiectare curriculară; • *să proiecteze* în colaborare cu elevii demersuri didactice; • *să raporteze* obiectivele la conţinutul şi finalităţile *Educaţiei centrate pe elev*; • *să descrie* particularităţile demersului didactic în *Educaţia centrată pe elev*; • *să explice* specificul factorilor determinanţi în proiectarea curriculară; • *să stabilească* designul educaţional în corespundere cu corelaţia obiective-conţinuturi-strategii didactice; • *să*-şi *asume* responsabilitatea în elaborarea demersului didactic; • *să valorifice* prevederile conceptului *Educaţiei centrate pe elev* în proiectarea curriculară.	

- *Identificaţi metodele şi tehnicile de realizare a obiectivelor. Argumentaţi alegerea.*

Obiective	**Metode şi tehnici de atingere a obiectivelor**
I. Managementul clasei de elevi • *să definească* conceptul managementului clasei de elevi; • *să identifice* specificul managementului clasei din perspectiva educaţiei centrate pe elev; • *să compare* dimensiunile managementului clasei prin raportare la conceptul educaţiei centrate pe elev; • *să analizeze* componentele managementului clasei de elevi. • *să argumenteze* importanţa consilierii educaţionale în contextul educaţiei centrate pe elevi; • *să valorifice* prevederile conceptului *Educaţiei centrate pe elev* în exercitarea funcţiilor manageriale ale cadrului didactic; • *să dezvolte* abilitatea de a crea contexte educaţionale centrate pe elev; • *să demonstreze* capacităţi de creare a mediilor stimulative pentru valorificarea potenţialului elevului. ***II. Conceptualizarea proiectării didactice*** • *să argumenteze* oportunitatea şi importanţa proiectării didactice; • *să conceptualizeze* proiectarea didactică în învăţământul superior; • *să identifice* formele şi nivelurile proiectării didactice; • *să caracterizeze* etapele proiectării didactice; • *să compare* modelul tradiţional şi cel curricular în proiectarea didactică; • *să stabilească* avantajele proiectării didactice din perspectiva curriculară; • *să identifice* tendinţele în dezvoltarea modelelor de proiectare didactică în învăţământul superior.	

Exemple:

Obiectivul	**Metode şi tehnici adecvate**
• Să stabilească avantajele proiectării didactice din perspectiva curriculară	• *Metoda asaltului de idei:* - identificaţi caracteristicile proiectării didactice tradiţionale şi ale celei curriculare; - comparaţi cele două abordări şi stabiliţi deosebirile; - deduceţi avantajele proiectării curriculare. *Sugestii de aplicare a metodei:* • organizarea şi stimularea grupului pentru discuţie; • formularea variantelor de răspuns; • valorificarea ideilor prin „incubaţie", analiza şi selecţia ideilor; • evaluarea critică a ideilor selectate, concluzionarea.
• Să identifice tendinţele în dezvoltarea metodelor de învăţământ	• *Metoda prelegere-dezbatere. Sugestii de aplicare a metodei:* - expunerea principalelor opinii; - asigurarea informaţională; - problematizarea conţinutului; - interpretarea ideilor expuse; - deducerea şi clasificarea tendinţelor în dezvoltarea metodelor de învăţământ. • *Metoda investigaţiei*: - studiu analitic al literaturii; - deducerea tendinţelor în dezvoltarea metodelor; - interpretarea şi concluzionarea.
• Să conceptualizeze proiectarea didactică în învăţământul superior	Strategia didactică: *prelegere problematizată + Philips 6/6 + studiul de caz.*

Atenţie! De regulă!

- *Obiectivele generale se ating prin tehnologii şi strategii didactice.*
- *Obiectivele de referinţă se ating prin strategii didactice şi metode.*
- *Obiectivele operaţionale se ating prin metode, procedee şi tehnici de învăţare.*

Atenţie!

- *Un obiectiv poate fi atins prin mai multe metode şi tehnici.*
- *Mai multe obiective pot fi atinse printr-o metodă.*
- *Mai multe obiective, într-o unitate de timp, pot fi atinse prin mai multe metode şi tehnici.*

- *Proiectaţi un set de itemi privind evaluarea rezultatelor la tema: Strategii de predare-învăţare-evaluare centrate pe elev (vezi: Psihopedagogia centrată pe elev).*

- *Urmăriţi ce intenţii a avut profesorul proiectând pentru studenţi următoarele activităţi:*

  - Efectuaţi clasificarea metodelor de cercetare.
  - Explicaţi sensul noţiunii «veridicitate statistică».
  - Ce teste folosim pentru determinarea gradului maturităţii şcolare?
  - Exprimaţi prin formulă coeficientul variabilităţii testului.
  - De ce credeţi că rezultatele testelor pot fi doar una din sursele de informaţie?
  - Faceţi un raport despre cum decurge experimentul.
  - Daţi un exemplu practic de aplicare a unei metode de cercetare în practica şcolară.
  - Cum contribuie cunoaşterea metodelor de cercetare la alcătuirea caracteristicii complexe a elevului?
  - Când e cazul să folosim în practica şcolară noţiunea de «medie aritmetică».
  - Propuneţi o metodă de cercetare, cu ajutorul căreia să putem determina cine are cunoştinţe mai profunde la fizică – băieţii sau fetele.

- *Formulaţi obiectivele ce stau la baza acestor activităţi: la nivel de înţelegere, la nivel de aplicare, la nivel de integrare.*

Subiectul 4. Strategii de motivare în contextul educaţiei centrate pe elev/student



Activitatea I. Identificarea unor idei/soluţii privind motivarea elevilor/studenţilor pentru învăţare

Sarcină:

- Continuaţi enunţul: *Dacă aş fi profesor/învăţător i-aş motiva pe elevii mei pentru învăţare în felul următor:*
- Prezentaţi variantele de răspuns.

*****Cadrul didactic notează pe un poster răspunsurile*.

Răspunsuri aşteptate: *le-aş explica cât de important este să înveţi astăzi pentru a te putea afirma în societate mâine; aş organiza o oră de clasă cu această tematică; i-aş pune în nişte situaţii-problemă specifice vieţii cotidiene prin care să se convingă că, pentru a le rezolva, au nevoie de cunoştinţe/capacităţi obţinute prin învăţare; aş organiza o întâlnire cu un absolvent al şcolii care s-a realizat în viaţă datorită faptului că a fost bun la învăţătură; aş organiza şi desfăşura procesul educaţional în aşa fel încât să-i motivez pe elevii mei pentru învăţare; aş porni de la ideea că nu poţi motiva pe altul, dacă tu însuţi nu eşti motivat cu adevărat să realizezi ceva etc.*

*****Cadrul didactic organizează cu auditoriul o discuţie dirijată, luând în consideraţie şi răspunsurile pe care le-a scris pe poster*:

1. Care din răspunsurile colegilor credeţi că i-ar convinge cu adevărat pe elevi că au nevoie de şcoală? De ce ?
2. La care dintre soluţiile propuse de colegi credeţi că elevii ar găsi contraargumente ?
3. Ce contraargumente ar prezenta elevii?
4. Cum vă motivau pe voi profesorii, când eraţi elevi, pentru învăţare?
5. Care modalităţi de motivare erau cele mai reuşite? De ce?



Activitatea II. Etape în motivarea elevilor pentru învăţare

Sarcină:

- Identificaţi, în baza miniprelegerii, 3-4 idei de bază.

***** *Cadrul didactic prezintă o miniprelegere care ar putea avea următorul conţinut*:

Studierea motivaţiei a pornit din nevoia de a înţelege şi a utiliza factorii subiectivi care explică fluctuaţiile de randament şcolar sau organizaţional.

Ne întrebăm, de exemplu, de ce un elev, care are abilităţi cognitive şi competenţe mult mai mari decât ceilalţi, poate avea rezultate mai mici decât un elev cu abilităţi mai modeste? Cum pot fi identificaţi factorii care influenţează gradul de implicare a fiecărei persoane în parte în activităţi şcolare sau extraşcolare? Cum putem şti ce îl „mobilizează" pe fiecare, care sunt strategiile pe care să le adoptăm pentru a stimula implicarea elevilor în activitate? Cum poate fi stimulat un elev astfel încât să obţină un randament în concordanţă cu potenţialul său?

Majoritatea definiţiilor termenului de *motivaţie* au în comun subînţelegerea faptului că motivaţia este un ansamblu de forţe ce incită elevul în a se angaja într-un comportament dat. Este vorba de un concept care se raportează atât la factorii interni (de personalitate sau intrinseci), cât şi la factorii externi (de mediu sau extrinseci), care fac ca elevii să adopte o conduită particulară. Factorii motivaţionali interni sunt reprezentaţi de nevoile sau aspiraţiile personale care „împing" elevul să adopte un comportament precis (curiozitatea, nevoia de cunoaştere, nevoia de autodezvoltare, plăcerea de a lucra ceva anume etc.), în timp ce factorii externi apar atunci când persoana este constrânsă să nu facă ceva sau este stimulată să acţioneze într-o direcţie predeterminată (pentru a fi recunoscut, acceptat de către ceilalţi, pentru o recompensă simbolică sau materială etc.).

Dincolo de aceste scurte delimitări conceptuale, din experienţa didactică se ştie că a fi motivat înseamnă a acţiona, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte niciun impuls sau nicio nevoie de a acţiona este caracterizat ca un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acţiona spre un obiectiv este considerat un elev motivat. La nivel de analiză nu ne interesează prea mult dacă este vorba de o motivaţie intrinsecă sau de o motivaţie extrinsecă, important pentru profesor este ca elevii să manifeste interes pentru şcoală şi să realizeze satisfăcător sau foarte bine sarcinile didactice.

Sursă: Gavrilovici O., Constantin T.,

Rolul motivaţiei în realizarea activităţilor şcolare şi extraşcolare // Alternativa, nr.13, 2005.

Posibile idei expuse de studenţi:

- ✓ Din cauză că nu este motivat suficient pentru învăţare, un elev cu potenţial intelectual înalt poate să obţină rezultate slabe la învăţătură.
- ✓ Elevii pot manifesta interes pentru şcoală şi să realizeze satisfăcător sau foarte bine sarcinile didactice chiar şi în baza unei motivaţii extrinseci.
- ✓ Atât factorii interni (de personalitate sau intrinseci), cât şi cei externi (de mediu sau extrinseci), fac ca elevii să adopte o conduită particulară.

✓ Elevul motivat este cel care este activat sau energizat de a acţiona spre un obiectiv, iar elevul nemotivat este cel care nu simte niciun impuls sau nicio nevoie de a acţiona.
✓ Succesul unei ore depinde şi de faptul dacă profesorul a găsit răspuns la întrebările:
- Cum poate fi stimulat un elev astfel încât să obţină un randament în concordanţă cu potenţialul său?
- Care sunt factorii care influenţează gradul de implicare a fiecărui elev în activitate?
- Ce strategii să aplic pentru a stimula implicarea elevilor în activitate?
✓ Etc.

Activitatea III. Profiluri motivaţionale ale elevilor

** Cadrul didactic organizează studenţii în grupuri a câte 6 persoane şi distribuie fiecăruia fişa „Profiluri motivaţionale ale elevilor". Studenţii lucrează în grup în baza metodei Predare complementară.*

Sarcină:

- Citiţi cu atenţie primul fragment din text - *Demotivare*.

  ** După lecturarea fragmentului, cadrul didactic va numi câte un student din fiecare grup care va fi în postură de profesor. Profesorii adresează întrebări de clarificare, constatând dacă membrii grupului au înţeles mesajul textului. Dacă este cazul, profesorul prezintă explicaţii suplimentare.*

- Citiţi cu atenţie fragmentul doi - *Reglare externă*.

  ** După ce au citit fragmentul, cei care au fost deja profesori la fragmentul anterior numesc pe altcineva din grup să fie profesor. Acesta, de asemenea, adresează întrebări de clarificare, prezintă explicaţii suplimentare.*

  Procedura se repetă până când se studiază toate fragmentele de text.

- Formulaţi, în grup, câte două întrebări şi adresaţi-le (în varianta scrisă) grupului vecin.

- Prezentaţi, oral, răspunsurile la întrebări.

Fişa: Profiluri motivaţionale ale elevilor

1. La polul „negativ" de ***Demotivare*** vorbim de elevul care percepe sarcina şcolară sau extraşcolară ca fiind fără sens, nerelevantă, fără nicio legătură cu activitatea şcolară sau cu nevoile lui personale. Mai mult, el crede că nu are niciun fel de abilităţi sau competenţe în realizarea unei astfel de sarcini şi, prin urmare, nu are nicio intenţie de a acţiona, de a realiza respectivul comportament, de a se implica în sarcina propusă.

2. Cel de al doilea pas **- *Reglare externă*** - este acela în care, sub ameninţarea pedepsei sau sub atracţia recompensei, elevul se decide să se supună şi să realizeze sarcina şcolară prescrisă

(de exemplu, „tema pentru acasă”). Acesta este primul nivel de motivare, fundamentat extrinsec, în care comportamentul elevului este strict condiţionat din exterior, neavând niciun suport intern. Mai mult, cu acest tip de motivare elevul nu are nicio satisfacţie în realizarea sarcinii (poate doar „uşurarea” că a scăpat de „povara” realizării ei), frecvent apărând şi un sentiment negativ (respingere sau resentiment) faţă de acel tip de sarcină sau acea disciplină, ca o consecinţă a insatisfacţiei şi a perceperii caracterului constrângător al sarcinii.

3. La cel de al treilea nivel de motivare extrinsecă **- *Integrare*** – elevul descoperă că realizarea unei sarcini sau realizarea unui comportament şcolar îl valorizează, îi asigură aprecierea din partea celorlalţi (colegi, profesor). Prin urmare, elevul tinde să se integreze în acel comportament, să îl repete, pentru că îi oferă aprecierea celorlalţi şi sentimentul de competenţă personală, de încredere în forţele proprii. Motivaţia rămâne externă, activitatea în sine este realizată „pentru că trebuie”, dar accentul se mută de la feedbackul extern direct şi imediat (recompensa sau pedeapsa) la un feedback extern indirect şi de lungă durată (aprecierea socială).

4. La cel de al patrulea nivel - ***Identificare*** - comportamentul şcolar în sine începe să devină important, realizarea sistematică a anumitelor sarcini (şcolare sau extraşcolare) devenind parte a vieţii elevului, a felului în care el este perceput şi apreciat de membrii familiei, colegi, profesori ca „elev silitor", sau ca „ecologist". Deşi continuă să îl perceapă ca un efort, comportamentul este mult mai valorizat, elevul începe să îşi propună singur atingerea anumitelor obiective, prescrise de profesor sau de către părinţi, dar, de această dată, acceptate de el (de exemplu media 9 la matematică).

5. La cel de al cincilea nivel - ***Interiorizare*** - are loc asumarea completă a noului comportament. Nu numai că elevul acceptă obiectivele propuse, dar le şi interiorizează, propune noi obiective, uneori mai ambiţioase decât cele prescrise de ceilalţi, noul comportament devenind parte componentă a propriei personalităţi. Mai mult, efortul perceput pentru realizarea sarcinii începe să fie minim, iar realizarea sarcinii nu mai intră în conflict cu alte trebuinţe ale elevului (a juca fotbal cu prietenii, a privi o emisiune la televizor). Practic aceasta este etapa care face trecerea la formarea unei motivaţii intrinseci.

6. La cel de al şaselea nivel vorbim de o ***Motivaţie profund intrinsecă,*** elevul tratând cu interes orice subiect legat de o anumită sarcină şcolară sau extraşcolară (sarcină care la început a fost extrinsecă), muncind cu plăcere, fără ca munca depusă să fie percepută ca fiind un efort, găsind satisfacţie în tot ceea ce face în legătură cu acea activitate. Este evident faptul că acest gen de motivaţie pentru activitatea şcolară apare foarte rar, doar unii elevi şi doar pentru unele domenii înguste dezvoltând o astfel de „pasiune" şi mobilizând astfel de resurse interne. Şanse mai mari în atingerea acestui nivel apar atunci când este vorba despre activitatea extraşcolară, opţională a elevului. În acest caz, deseori elevul porneşte din start cu un nivel înalt de motivare, uneori profund intrinsecă, dar oscilează pe parcursul realizării activităţilor, deseori fiind necesari şi stimuli motivaţionali extrinseci (oferiţi ocazional, pentru realizări deosebite şi nu ca o formă de „plată” a activităţii realizate) pentru a asigura persistenţa în sarcină şi „fixarea” motivaţiei pentru

sarcina extraşcolară (Gavrilovici O., Constantin T., *Rolul motivaţiei în realizarea activităţilor şcolare şi extaşcolare*, în Alternativa, nr.13, 2005).



Activitatea IV. Sugestii de formulare a sarcinilor didactice în scopul motivării elevilor pentru învăţare

***** *Cadrul didactic organizează studenţii în patru grupuri. Fiecare grup va lucra cu câte o componentă de sugestii pentru unul din cele patru profiluri motivaţionale, după cum urmează: gr.1 - sugestii pentru profilul Demotivare; gr.2 - pentru Reglare externă; gr.3 - pentru Integrare şi gr.4 - pentru Identificare***.** *Se lucrează cu textul din lucrarea Psihopedagogia centrată pe copil, USM, Chişinău, 2008, p.95-98, respectiv: gr.1 - sugestii, p.96; gr.2 - sugestiile din primul alineat, p.97; gr.3 - sugestiile din ultimul alineat, p.97; gr.4 - p.98.*

Sarcină:

- Studiaţi în grupuri sugestiile de elaborare a sarcinilor didactice.
- Formulaţi o sarcină didactică (la un subiect din una din disciplinele şcolare/ora de dirigenţie/activitatea extraşcolară) pentru un elev care reprezintă profilul motivaţional respectiv, valorificând una din sugestiile indicate.
- Prezentaţi rezultatul activităţii în grupul mare.

** După prezentarea făcută de fiecare grup, cadrul didactic propune celorlalte grupuri să identifice ce sugestie din cele specificate în lucrare a utilizat grupul la formularea sarcinii.*



Activitatea V. Cum să-i motivăm pe elevi pentru învăţare

Sarcină*:*

- Reveniţi la enunţul pe care l-aţi scris la începutul activităţii *Dacă aş fi profesor/învăţător i-aş motiva pe elevii mei pentru învăţare în felul următor* şi modificaţi-l, completaţi-l, pornind de la ideile achiziţionate la oră.



***** *Cadrul didactic adresează studenţilor o serie de întrebări pentru a stabili plusul de învăţare obţinut de aceştia la nivel de cunoştinţe, capacităţi, atitudini.*

- Cum v-aţi simţit în cadrul orei? De ce?
- Ce activitate am realizat la etapa de evocare?

- Consideraţi că etapa de evocare este importantă în cadrul orei? Argumentaţi.
- Ce activităţi am desfăşurat în etapa de realizare a sensului? Ce metode am aplicat?
- Ce aţi învăţat în cadrul realizării sensului la nivel de cunoştinţe şi ce capacităţi v-aţi dezvoltat?
- Argumentaţi că într-o anumită secvenţă din etapa *realizarea sensului* a fost prezentă şi etapa *de reflecţie*.
- Cum altfel poate fi proiectată etapa de reflecţie din cadrul acestei ore?
- Ce aţi învăţat de la colegi în cadrul acestei ore?
- Cu ce convingeri, atitudini plecaţi de la această oră? Argumentaţi.
- Etc.

Anexa 3

CHESTIONAR PENTRU STUDENȚI
"Educația centrată pe cel ce învață"

Cod _____Anul _____

Facultatea_____Specialitatea_____Data _____

A. <u>Date generale</u>

A.l. Sex (încercuieşte răspunsul).
1. Masculin. 2. Feminin.

A.2. Vîrstă _____ *ani.*

A.3. Ați studiat un curs special, distinct privind educația centrată pe elev în perioada studiilor la facultate?
1. Da
2. Nu

A.4. Numiţi disciplinele/cursurile pe care le-ați avut cu referire la educației centrată pe elev.
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

B. <u>Competența din perspectiva Educației centrate pe cel ce învață</u>

B.1. Cum apeciați nivelul interesului Dvs. pentru educația centrată pe elev?
1. Înalt
2. Mediu
3. Scăzut

B.2. Cum apreciați nivelul cunoștințelor Dvs. teoretice cu privire la problema educației centrate pe elev ?
1. Înalt
2. Mediu
3. Scăzut

B.3. De unde aţi obţinut informaţiile relevante privind conceptul Educaţiei centrate pe cel ce învaţă?
1. documente oficiale
2. presa pedagogică
3. participarea în proiecte
4. curs special
5. colegi
6. alte surse

B.4. Daţi o apreciere a nivelului capacităţii Dvs. de a analiza şi evidenţia mijloacele, formele şi metodele specifice de organizare a lecţiei în cheia abrdării învăţării centrate e elev:

1. Înalt
2. Mediu
3. Scăzut

B.5. Numiţi metodele mai des aplicate în procesul educaţional, (enumeraţi în ordine descrescătoare a ponderii)

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____ 6. _____

B.6. La ce nivel sunteţi capabil să oglindiţi în planul-conspect poziţia individuală şi modalitatea de a soluţiona sarcinile lecţiei din perspectiva învăţării centrate pe elev?

1. Înalt
2. Mediu
3. Scăzut

B.7. În opinia Dvs., în pregătirea şi derularea lecţiilor cu utiizarea tehnologiilor specifice învăţării centrate pe elev manifestaţi independenţă şi creativitate la nivel:

1. Înalt
2. Mediu
3. Scăzut

B.8. Cât de uşor puteţi analiza dificultăţile întâmpinate în studierea personalităţii elevului?

1. Foarte uşor
2. De mijloc
3. Greu

B.9. Care sunt dificultăţile cu care vă confruntaţi în studiere personalităţii elevului?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

B.10. Cum apreciaţi calitatea activităţii individuale cu elevii din clasă?

1. Înaltă
2. Medie
3. Scăzută

B.11. Care sunt dificultăţile pe care le întâmpinaţi în organizarea lucrului individual cu elevul?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

B.12. Numiți dificultățile întâmpinate în timpul stagiilor de practică pedagogică

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

C. Curriculum si managementul calității în contextul Educației centrate pe cel ce învață

C.1. Aveți timp pentru a realiza sarcinile prevăzute pentru activitatea individuală/ de autoinstruire?

1. Da
2. Nu

C.2. Estimați procentual ponderea formelor din totalul activității Dvs. de învățare

1. _____% activitatea individuală
2. _____% activitatea colectivă
3. _____% activitatea în grupuri
4. _____% activitatea în perechi
5. _____% altele, (concretizați)

C.3. Ați recurs la utilizarea tehnicilor de diagnosticare a personalității elevului în cadrul stagiilor de practică?

1. Da
2. Nu

C.4. Ţineţi cont de interesele elevilor în procesul de predare-învăţare?

1. în mare măsură
2. în măsură suficientă
3. în mică măsură

C.5. Ţineţi cont de potenţialul cognitiv al elevilor în procesul de predare-învăţare?

1. în mare măsură
2. în măsură suficientă
3. în mică măsură

C.6. Cum organizați activitatea individuală a elevilor?

1. sarcini individuale
2. proiecte individuale
3. studii de caz (continuați modalitățile)
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

C.7. Care sunt relaţiile dvs cu elevii?

1. Studentul - obiectul învăţării
2. Studentul - obiectul şi subiectul învăţării
3. Studentul - subiectul învăţării
4. alt răspuns_____

C.8. Cum credeţi că s-au schimbat atitudinile elevilor faţă de învăţare în urma aplicării ideilor Educaţiei centrate pe cel ce învaţă în stagiile Dvs. de practică?

1. în mare măsură
2. în mică măsură
3. nu s-au schimbat

C.9. Copii din clasa în care predați manifestă față de disciplina pe care o predați interés?

1. Sporit
2. Mediu
3. Scăzut

C.10. În opinia Dvs., climatul psihologic din clasa în care predați este:

1. Bun
2. Satisfăcător
3. Prost

C.11. În ultimii trei ani ați participat cu comunicări la ateliere/conferințe/priecte cu temática educația centrată pe elev

1. *1-2 evenimente*
2. *3-4 evenimente*
3. *Mai mult de 4 evenimente*

C.12. Numiţi proiectele/simpozioanele/conferințele/atelierele cu tematica educația centrată pe elev la care ați participat în ultimii trei ani. Adăugați linii, dacă e necesar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C.13. Numiți temele comunicărilor personale prezentate în cadrul proiectelor/simpozioanelor/ conferințelor/atelierelor cu tematica educația centrată pe elev. Adăugați linii, dacă e necesar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C.14. Numiți cele mai importante 3 lucrări citite la tema educației centrate pe elev

1. _____

2. _____
3. _____

D.1. Dvs, personal, aţi spune că:

1. sunteţi adept conştient al concepţiei Educaţiei centrate pe cel ce învaţă
2. cunoaşteţi prevederile-cheie ale concepţiei Educaţiei centrate pe cel ce învaţă
3. aplicaţi eficient strategiile didactice centrate pe cel ce învaţă
4. sunteţi motivat pentru implementarea concepţiei Educaţiei centrate pe cel ce învaţă

Dacă aveți concluzii, observații, sugestii vă rugăm să folosiți spațiul de mai jos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**** Pentru fiecare întrebare vă rugăm să alegeti si să încercuiti un singur răspuns***
**** La întrebările B.3., B.5., D. 1., pot fi încercuite mai multe răspunsuri***
**** La întrebările deschise încercati să răspundeti cît mai argumentat şi concis***
**** Subliniem că nu există răspunsuri corecte sau incorecte***

Anexa 4

FIȘA DE EVALUARE A STUDENTULUI PRIVIND PREGĂTIREA DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI ENTRATE PE ELEV

Nume Prenume expert _____
Nume Prenume student_____ Anul _____

Facultatea_____Specialitatea_____ Data _____

N/o	Criteriul	Nivelul
1	Interesul față de problema învățării centrate pe elev	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
2	Cunoștințe teoretice privind învățarea centrată pe elev	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
3	Capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de învățare centrată pe elev	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
4	Manifestarea independenței și creativității în procesul de proiectare și desfășurare a lecțiilor	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
5	Olindirea poziției individuale în soluționarea sarcinilor în cheia învățării centrate pe elev	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
6	Capacitatea de a vedea și analiza dificultățile apărute în timpul studierii personalității elevului	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
7	Calitatea activității individuale cu elevii din clasă	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
8	Interesul copiilor față de disciplina studiată	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
9	Climatul psihologic în clasă	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*
10	Atitudinea față de autoinstruire	1. *Înalt* 2. *Mediu* 3. *Scăzut*

Anexa 5

GRILA DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII STUDENTULUI ÎN CADRUL STAGIILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Nume Prenume expert _____
Nume Prenume student_____ Anul _____

Facultatea_____Specialitatea_____ Data _____

Criterii	**Nivel de performanță**		
	Înalt	**Mediu**	**Scăzut**
Proiectarea didactică a lecţiei	Obiectivele, conţinuturile şi strategiile didactice sunt proiectate în sistem taxonomic, ținând cont de necesitţile individuale, interesele și stilurile individuale de învățare ale copiilor	Obiectivele operaţionale discind logic din cele generale şi de referinţă; conţinuturile şi strategiile sunt alese corect, raţional	Planificarea sporadică, parţial reflectă cerinţele curriculare
Selectarea conţinutului de învăţare	Este racordat la realizarea eficientă a obiectivelor proiectate; volum optimal, coerenţă; racordarea la capacităţile individuale şi posibilităţile de realizare; corespunderea cu exigenţele de învățare	Conţinutul din diverse surse, orientare spre manual; suprasolicitarea informaţională; incoerențe minore de conținut între diferite surse; de la simplu la compus, clasificate după gradul de dificultate	Prioritare sunt conţinuturile din manual; se propun unele sarcini diferenţiate neesenţial; materialul orientat spre elevul mediu
Managementul clasei	Motivează elevii pentru activitatea de învăţare; crează climatul psihologic favorabil pentru ore; pornește de la preferințele elevului; oferă elevului posibilitatea de a alege activitatea în grup sau	Accent pe obiectivele lecției; crează climatul psihologic favorabil pentru ore; încurajează relațiile de parteneriat între elevi	Se implică câțiva elevi; accent pe activitatea frontală; accent pe realizarea etapelor lecției fără conexiune inversă

	individuală; realizează relaţii de parteneriat; utilizează experienţa elevului		
Aplicarea strategiilor didactice la lecţie	Metodele sunt raportate la obiectivele proiectate; se respectă raportul dintre tipurile de sarcini; se aplică metodele activ – participative; elevul este ajutat să selecteze strategiile de învățare	Metodele şi formele se aplică într-un sistem argumentat; se realizează echilibrul dintre sarcinile productiv-creative şi reproductive; accent pe activitatea colectivă și frontală	Metodele aplicate satisfac parţial realizarea obiectivelor; lipseşte echilibrul sarcinilor; prevalează metodele reproductive; strategiile de învățare ale elevului nu sunt luate în considerare
Evaluarea progresului şcolar	Se raportează la obiectivele operaţionale; tehnicile/metodele asigură o conexiune inversă; se orientează spre formarea deprinderilor stabile; accent pe competenţe; propune perspectivă pentru creşterea individuală pornind de la nevoi; compară rezultatele elevului în dinamică; sunt folosite metode cantitative și calitative de apreciere	Verificare sistematică; accent pe cunoştinţe, parţial pe competenţe; aplică metodologia evaluării din perspectiva centrării pe elev; compară rezultatele la nivel de clasă	Se verifică câţiva elevi; evaluare tradiţională; accent pe cunoștințe reproductive; se realizează evaluarea temei pentru acasă

Anexa 6

NIVELUL DE PREGĂTIRE AL STUDENȚILOR PENTRU REALIZAREA ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE ELEV, A.2011

67 studenți ai anului III de la specialitățile ”Educația civică” și ”Psihopedagogie”, care n-au studiat cursul de ”Educație centrată pe elev”, dar au studiat unele module la acest subiect în cadrul altor discipline predate

Tabelul A 6.1. Interesului studenților față de problema ÎCE

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	19%	39%	42%
Autoapreciere	28%	45%	27%

Tabelul A 6.2. Nivelul de cunoștințe în problema ÎCE

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	15%	33%	52%
Autoapreciere	26%	44%	30%

Tabelul A 6.3. Capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de ÎCE

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	18%	34%	48%
Autoapreciere	22%	44%	34%

Tabelul A 6.4. Manifestarea independenței și creativității din partea studenților în procesul de proiectare și desfășurare a lecțiilor

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	15%	29%	56%
Autoapreciere	21%	32%	47%

Tabelul A 6.5. Oglindirea poziției individuale în soluționarea sarcinilor în cheia ÎCE

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	5%	23%	72%
Autoapreciere	12%	37%	51%

Tabelul A 6.6. Capacitatea de a vedea și de a analiza dificultățile apărute în timpul studierii personalității elevului

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	7%	27%	66%
Autoapreciere	13%	30%	57%

Tabelul A 6.7. Calitatea activității individuale cu unii elevi din clasă

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	3%	25%	72%
Autoapreciere	9%	33%	58%

Tabelul A 6.8. Nivelul interesului copiilor față de disciplina studiată în urma aplicării prevederilor ÎCE (după stagiile de practică)

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	20%	34%	46%
Autoapreciere	25%	32%	43%

Tabelul A 6.9. Îmbunătățirea climatului psihologic în clasă

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	23%	37%	40%
Autoapreciere	28%	39%	33%

Tabelul A 6.10. Atitudinea faţă de autoinstruire

Apreciere	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Experți	32%	41%	27%
Autoapreciere	35%	44%	21%

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat **"*Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*"** se referă la propriile activităţi şi realizări, în caz contrar urmând să suport consecinţele, în conformitate cu legislaţia în vigoare.

Lefter Ludmila

Data: Semnătura:

CURRICULUM VITAE



Nume: LEFTER

Prenume: Liudmila

Cetățenia: Republica Moldova

Telefon: +373 22 530289; +373 69 649319

e-mail: liudmila_lefter@hotmail.com

Studii:

Doctorat: 2010-2014, Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea: Pedagogie generală, catedra: Științe ale Educației.

Studii de magistru: 2006-2007, Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea: Sociologie, magistru în Sociologie.

Studii post-universitare: 1986-1987, Институт Повышения Квалификации Руководящих Работников Системы Госкоминтуриста СССР, Москва, специальность: организация и методика информационной и пропагандистской работы.

Studii superioare: 1982-1986, Institutul Pedagogic de Stat „Alecu Russo” din Bălți, specialitatea: Limba engleză, învățător de limba engleză.

Studii generale: 1972-1982, Şcoala medie de cultură generală, s. Grozești, r.Nisporeni.

Experienţa profesională:

- 2007 – până in prezent, specialist educație, UNICEF Moldova
- 2002 – 2007, asistent program, UNICEF, Moldova
- 1995 – 2002, profesor de limba engleză, Colegiului de Informatică și Drept din orașul Chișinău
- 1994 – 1995, profesor de limba engleză, Școala Nr. 32 (Liceul Teoretic ”Iulia Hașdeu”) din orașul Chișinău
- 1991 – 1994, profesor de limba engleză și arte plastice, școala Nr. 50 din orașul Mogocea, regiunea Cita, Rusia
- 1986 – 1988, traducător de limba engleză/ghid turistic, Agenția ”Inturist” din orașul Ungheni

Domeniile de interes ştiinţific: managementul educaţional, pedagogie generală, formare profesională, formare a cadrelor didactice, standarde de calitate în învățământ, curriculum, educație incluzivă etc.

Stagii:

1. Study Tour at the University of East Anglia, Practice and teaching sessions, Norwich, England, 3 – 17 May,1999
2. Implementation of the Civic Education Curriculum Development Project ”Civic Education for the Republic of Moldova”, The University of Iowa, College of Education, Projects on Civic Education, September 23 – December 17, 2000
3. Școala de vară în asistența socială, Holercani, 15-26 iulie, 2001
4. The Magic of Media to Promote Nurturing and Learning for Infants and Young Children, Chișinău, Moldova, April 4-7, 2006
5. International Advanced Course on Child-Friendly Schools Theory and Practice, TICA, UNICEF, OBEC, Bangkok, Chiang Mai, Thailand, August 14-28, 2007
6. Introduction to Education Statistics and Indicators, The World Bank Institute, Washington, DC, USA, November 12 – December 14, 2007
7. Education Policy Reform: Regional Responses to Global Challenges, The World Bank Insitute, Kiev, Ukraine, March 24-28, 2008
8. UNICEF Global Capacity Development Programme on Child Friendly Schools, Geneva, Switzerland, April 27-30 2009
9. Course in International Education Policy Studies, registered at the Masters and Doctoral Level, spring and summer terms, Columbia University, New York, USA, 2010
10. Learning Series for UNICEF on Strategic Choices for Education Reform, The World Bank Insitute, Washington, DC, USA, July 18-29, 2011
11. Leading Education Systems at the National Level, Programs in Professional Education, Harvard Graduate School of Education, USA, January-March 2012
12. Regional Inclusive Education Teacher Prepartion Workshop, UNICEF – Zurich University of Teacher Education (PH Zurich), Zurich, Switzerland, 30 March – 02 April 2015
13. Study Visit on Inclusive Education, Lisbon, Portugal, 20-22 March, 2017

Participări în proiecte ştiinţifice naţionale şi internaţionale:

1. Educaţia centrată pe cel ce învaţă, Ministerul Educației, USM, 2009-2012
2. Elaborarea standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Ministerul Educației, IȘE, 2010-2013
3. Evaluarea curriculumului național, Ministerul Educației, IȘE, 2009-2010
4. Elaborarea curriculumului național bazat pe competente, Ministerul Educației, IȘE, 2009-2010
5. Teacher Quality and Teacher Working Conditions in the Republic of Moldova, 2010
6. Managementul învățământului la nivel local, Ministerul Educației, USM, 2012
7. Managementul în contextul politicilor de asigurare a calității învățământului în Republica Moldova, Ministerul Educației, USM, 2013-2014
8. Proiectarea strategică și operațională a dezvoltării învățământului la nivel local, Ministerul Educației, USM, 2014-2015

Participări la forumuri ştiinţifice naţionale şi internaţionale:

1. XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, Turkey, 14-18 June 2010 Communication: *Teachers Incentives and Salaries.*
2. Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs, Riga, Latvia, 12-14 July 2010.
3. Conferința științifică cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, USM, Chișinău, 21-22 septembrie 2011, Comunicarea: *Curriculum centrat pe copil*.
4. Conferința științifică cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, USM, Chișinău, 21-22 septembrie 2011, Comunicarea: *Școala prietenoasă copilului*.
5. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională ”Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, IȘE, Chișinău, 2-3 noiembrie 2012, Comunicarea: *Școala prietenoasă copilului*.
6. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate”, USM, Chișinău, 15 noiembrie 2013, Comunicarea: *PISA și educația incluzivă*.
7. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea

Universității de Stat din Moldova, USM, Chişinău, 28-29 septembrie 2016, Comunicarea: *Particularitățile proiectării curriculare centrate pe elev.*

8. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională IŞE *Educaţia pentru dezvoltare durabilă: inovaţie, competivitatea, eficienţe*, 18-19 octombrie 2013, IŞE Chişinău.
9. Forumul Naţional al Cadrelor Didactice *Acces, relevanţă, calitate-competenţe pentru prezent şi viitor,* ME al R. Moldova, 10-11 octombrie 2014.

Publicaţii / elaborări:

1. În cadrul unui grup de autori. Educația civică. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău: Litera, 2002. 104 p.
2. În cadrul unui grup de autori: Evaluarea Curriculumul Național. Chișinău: IȘE, 2010.

Articole în diferite reviste ştiinţifice: ***în reviste din Registrul Naţional al revistelor de profil, cu indicarea categoriei:***

1. Lefter L. *Taxonomia și tipologia principiilor educației centrate pe elev.* În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, nr.9(99), p.51-58, **0,90 c.a.**
2. Lefter L., Guțu Vl. *Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev.* În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, nr.9(99), p.44-50, **0,86 c.a.**
3. Lefter L. *Acțiunea/interacțiunea educativă în contextul instruirii centrate pe elev.* În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, nr.1 (53), p.47-53, **0,76 c.a.**
4. Lefter L. *Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev*. În: Revista de teorie şi practică educaţională "Didactica Pro…", Chişinău, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices" S.R.L., nr.2 (102), 2017, ISSN 1810-6455, p.10-16, **0,49 c.a.**

Articole în culegeri ştiinţifice: ***culegeri de lucrări ale conferinţelor internaţionale***

1. Lefter L. *Școala prietenoasă copilului.* Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale "Optimizarea învățământului încontextul societății bazate pe cunoaștere", 2-3 noiembrie 2012, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: Tipografia "Print-Caro", ISBN 978-9975-48-56-072-

6, 2012, p.526-528, **0,27 c.a.**

2. Lefter L. *Pisa şi educaţia incluzivă.* Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate", 15 noiembrie, 2013, USM, Chişinău: CEP USM, 2013, ISBN 978-9975-71-513-3, p.310-312, **0,26 c.a.**
3. Lefter L. *Particularităţile proiectării curriculare centrate pe elev*. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Învăţământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional", organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, p.216-221, **0,36 c.a.**

Materiale/teze la forurile ştiinţifice: ***conferinţe cu participare internaţională:***

1. Lefter L. *Curriculum centrat pe copil.* În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională "Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare", 21-22 septembrie 2011, Universitatatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, p.8-10, **0,35 c.a.**

Studii ştiinţifice, ediţii documentare

1. Lefter L., Rusnac V., Cruc O., Ahlert A., Batchelder K. *Teacher quality and teacher working conditions in Republic of Moldova*. In: TestotFerry Ph., Steiner-Kramsy G. Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the Ceecis Region. United Nations Children's fund. Chișinău: UNICEF, 2012, p.25-36; 65-88, **2,5 c.a.**

Cunoaşterea limbilor:

Limba română – maternă

Limba rusă – foarte bine

Limba engleză – foarte bine

Limba franceză – nivel intermediar, utilizator independent.