

ROLUL ȘI LOCUL COMPETENȚEI DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL ÎNIȚIAL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

In this article there is presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economic arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.

Școala a fost și rămâne locul de acumulare a cunoștințelor în domeniul științelor naturii, mediului înconjurător incluse în programe sub diferite forme: de la discipline care studiau științele naturii, pentru cunoaștere și clasificare, la elemente prin care se gospodăreau, se amenajau și se dirijau mediile înconjurătoare, cetatea sau ținutul. Acest conținut instructiv a fost descris încă în antichitate, provenind din diferite domenii ale lumii. În acest sens, Plinius cel Bătrân a întocmit o adevărată enciclopedie, „Istoria naturii”, a apărut teoria evoluționistă a lui H.Wallace și Ch.Darwin, care a fost transmisă prin procesul de instruire școlară și prin tratatele școlii progresiste, ce au inițiat o disciplină nouă – ecologia lui Ernest Haeckel, unde, prin intermediul ei urmau să fie înțelese relațiile din natură și maniera în care acestea puteau fi dirijate astfel, încât să creeze un cadru optim pentru oameni.

Începând cu secolul XX, când odată cu progresul tehnico-științific au fost cauzate prejudicii importante mediului înconjurător pe care l-au exploatat și continuă să-l exploateze fără încetare, criza ecologică rămâne actuală, manifestându-se complex în toate sferele: naturală, socială, demografică, economică, spirituală. În această conjunctură, una dintre problemele majore care se pune în lume constă în faptul că științele sociale și ale educației n-au progresat în același ritm cu științele tehnice, naturale și biologice [9, p.120]. Așadar, efectele lor asupra unor reflecții filosofice, morale și etice au rămas limitate. Mult timp nu s-a făcut observată necesitatea de a reajusta sistemele de valori în funcție de structura societății moderne, dar s-a făcut observabilă capacitatea redusă de a exersa o influență notabilă asupra sistemelor sociale ale comunității.

Privit din acest unghi de vedere, învățământul necesită în permanență o structurare pentru a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății. În ultimele secole, progresul științific și intelectual a reliefat o coerență fundamentare a structurilor cunoștințelor acumulate de om și o viziune corelativă care ne duce cu gândul la concepția ecologică și dialectică a interdependențelor [20]. De asemenea, constituirea unei economii globale generează schimbări în ierarhia factorilor de producție, sporind valoarea acordată specialistului competent și lărgind spectrul competențelor profesionale în baza noilor domenii de interes și preocupare [ibidem, p.10]. Necesitatea societății și a economiei contemporane în cetățeni cu competențe profesionale noi justifică centrarea procesului pregătirii profesionale pe formarea de competențe, pentru a asigura specialistului un grad înalt de creativitate și adaptabilitate la noile cerințe ale pieței muncii, și obiective ale activității personale [16].

Așadar, situația actuală socioculturală și ecologică sporește responsabilitatea cadrelor didactice pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații, îndeosebi pentru cadrele didactice din învățământul primar, deoarece, în acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Sub acest aspect, problemele pregătirii cadrelor didactice pentru educația ecologică a viitoarelor generații se încadrează în tendințele mondiale ale dezvoltării învățământului, esența cărora rezidă în căutarea căilor de depășire a paradigmei educaționale tradiționale, constituite în epoca revoluțiilor industriale și științifice, care a încetat în a doua jumătate a secolului XX să satisfacă necesitățile dinamicii dezvoltării societății [19].

Actualmente, în practica mondială, una dintre cele mai raționale și de perspectivă căi pentru soluționarea fenomenelor de criză ale educației se consideră centrarea procesului educațional pe competențe (D.Copilu, D.Crosman, В.М.Антипова, К.Ю.Колесина, В.И.Веденский, О.М.Дорошко, V.Guțu, E.Muraru, O.Dandara, V.Mîslițki, V.Botnaru ș.a.).

Din această perspectivă a fost înaintată, de către experții Consiliului Europei la începutul anilor '90 ai secolului trecut, ideea competențelor-cheie și a competențelor-cheie pentru educație pe tot parcursul vieții [3, 4].

Aceste teze cu valoare de axiome ale calității politicii educaționale au fost confirmate în contextul modelului cultural al societății postindustriale – paradigma educației inovatoare (promovată de UNESCO) fundamentată pe următoarele competențe [8]: 1) *a ști* (cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii); 2) *a ști să faci* (aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă); 3) *a ști să fii* (atitudine – afectivă, motivațională caracterială față de cunoaștere, învățare, școală, societate); 4) *a ști să fii în comunitate* (atitudine deschisă spre colaborarea în condițiile societății democratice); 5) *a ști să devii* (atitudine deschisă spre autoeducație și perspectiva educației permanente).

Această paradigmă, care urmărește dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui specialist în parte, s-a dezvoltat mult în țările vestice cu sisteme de educației performante, găsindu-și reflectare și în sistemul de învățământ din Republica Moldova [10].

Conform unei analize comparative efectuate de Scottish Qualification Authority, competențele sunt de 4 mari tipuri [14]: abilități ce țin de învățare, analiză și adaptabilitate; creativitatea, capacitatea de inovație și abilitățile anteprenoriale; abilități ce țin de activitățile desfășurate la locul de muncă; abilități interpersonale.

Deși în multe țări se pune accentul pe primele două tipuri, există tendința să se țină tot mai mult cont și de celelalte două. Dezvoltarea ultimelor două tipuri de competențe susține, sprijină și optimizează funcționarea diferitelor structuri sociale din care facem parte. Formarea, cu precădere, a ultimului tip de abilități depinde foarte mult de valorile atitudinale transmise elevilor [6].

Competențele profesionale pedagogice, din această perspectivă, au fost definite ca un sistem unic de calități profesional-semnificative, cunoștințe, priceperi, deprinderi, asociate cu atitudinea uman-valorică față de munca creativă, cu orientarea permanentă spre perfecționarea personală și profesională, care în ansamblu, creează cultura pedagogică a cadrului didactic [5]. Indiferent de poziționarea paradigmatică adoptată, competența didactică este obiectul central al tuturor programelor de formare profesională.

O contribuție remarcabilă la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice și-au adus-o F.M. Gerard, X.Roegiers, I.Cardinet, J.E. Ormrod, R.W. Houston, F.Raynal, Dall’Alba G., J.Sandberg, P.Perrenoud, S.Marcus, N.Mitrofan, I.Jinga, R.Iucu, S.Cristea ș.a.

De pe această poziție au efectuat cercetări privind formarea inițială și continuă în învățământul universitar din Republica Moldova specialiști cum ar fi: V.Guțu, E.Muraru, O.Dandara, V.Botnaru, T.Callo, L.Cuznețov, N.Garștea, L.Sadovei, I.Negură, VI.Pâslaru, L.Papuc, V.Cojocararu ș.a.

Pe fondalul cercetărilor naționale și mondiale s-a desfășurat și s-a precizat esența fenomenului de „model” al specialistului în baza competențelor universitare unde s-au determinat proprietățile de bază ale profesiei axate pe sistemul de cerințe înaintate specialistului și pe capacitățile speciale, pe care într-o anumită măsură trebuie să le posede reprezentantul unei anumite profesii [10].

Acestea, fiind formate la viitoarele cadre didactice, se vor contura în situații practice instructiv-educative printr-o constelație de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifestate, tranziente și virtuale, dinamice și transformative [10].

Principalele domenii în care se definesc competențele profesional-didactice sunt: a) domeniul specializării, corespunzător disciplinelor de învățământ; b) domeniul pedagogiei și psihologiei educației; c) domeniul didacticii/didacticilor de specialitate; d) domeniul managementului educațional și al legislației școlare; e) domeniul tehnicilor de informare și comunicare aplicate în procesele de predare și învățare, în managementul instituțional și gestionarea datelor; f) domenii inter- și transdisciplinare vizând strategiile alternative și complementare de instruire, cercetare și inovare, comunicarea și parteneriatele cu mediul social ș.a. [6].

Pe acest fondal, conform CEC (Cadrul European al Calificărilor) [2], sistemul de competențe operează cu două categorii fundamentale: a) competențe profesionale: competențe cognitive, competențe funcționale; b) competențe transversale: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională.

În această cheie domeniile și categoriile de competențe didactice se operaționalizează prin descriptori generali și specifici, respectiv: a) descriptori generali de competență: capacitatea de a învăța; capacitatea de a opera cu conceptele și metodologia științelor educației; capacități și atitudini de relaționare și comunicare cu mediul social și cel profesional: capacitatea de analiză cognitivă și evaluare axiologică a mediilor socioculturale și politice, a evenimentelor conjuncturilor ce au loc în viața comunității sociale; abilități de operare pe calculator și de acces la rețelele informatice de comunicații; b) descriptori privind competențele profesionale: capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar; capacități de structurare logică și transpunere psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării în specializarea

obținută; cunoștințe, capacități și atitudini necesare activităților de consiliere a elevilor și familiilor; capacitatea de a investiga și a soluționa problemele specifice ale școlii și educației; c) descriptori privind competențele transversale: autonomie și responsabilitate; atitudine de relaționare și comunicare deschisă; disponibilitate de analiză și interpretare a valorilor ce descriu o situație, un eveniment sau un comportament; imaginație substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalți de bază empatică și de a recepta mesajele cu conținut afectiv; acceptarea evaluării din partea celorlalți; integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică și forță de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunității sociale [6].

Într-un șir de documente ale Comunității Europene s-a întreprins o încercare de a determina un itinerar de competențe, ce ar caracteriza activitatea cadrului didactic în sec.XXI. Printre acestea se pot enumera: capacitatea de a viețui într-o societate multiculturală și tolerantă; capacitatea de coordonare a stilului personal de viață cu obiectivele de protejare a mediului și a naturii; realizarea vieții în context de cetățenie europeană; susținerea egalității de gender în familie, la locul de muncă, în relațiile sociale; dezvoltarea creativității și inovației, însușirea tehnologiilor moderne ș.a. [15, p.3].

În contextul acestei taxonomii se înscrie și competența profesional-didactică de educație ecologică – CEE – la viitoarele cadre didactice din învățământul primar, care este un deziderat actual, nou și care, fiind formată, va tinde să reflecte și să rezolve problematica centrării pe competențe a procesului de educație ecologică.

Competența dată se subscrie, în opinia Т.Е. Исаева, ca o generalizare a grupurilor de competențe profesional-personale a cadrului didactic: competența de adaptare civilizată, competența social-organizațională (competența profesională și de comunicare), competența axiologică-ideologică. Prin prisma primului grup de competențe sunt privite calitățile specifice omului ca persoană, în baza cărora se percepe ansamblul de deprinderi intelectuale despre lumea înconjurătoare, despre relațiile omului cu natura, pe care acesta le construiește pentru a viețui, a exista și a se adapta la schimbările de mediu, a conserva bogățiile naturale unice pe calea restructurării creative ale realității [18, p.56].

În acest context, А.В.Мазуренко, И.А.Зимняя, Е.В.Бондаревская ș.a. menționează că atare competențe sociale au o calitate unică: ele asigură trecerea peste cunoștințele relative și capacitățile omului în soluționarea situațiilor sociale mereu în schimbare datorită prezenței la om a pregătirii sociale, care se bazează pe scopurile și sensurile vieții, manifestându-se în selectarea comportamentului rațional și care creează condiții maximal confortabile pentru toți participanții la activitatea socială.

Al doilea grup de competențe vizează ansamblul de cunoștințe, capacități și abilități reflexive ale omului pentru rezolvarea diverselor situații vitale prin prisma cărora omul își construiește relații cu semenii și cu mediul prin reglarea emoțiilor, comportamentului. Iar în plan profesional didactic acest grup vizează ansamblul de cunoștințe, capacități, metode de instruire, căi de transmitere a experienței profesionale, determinate de specificul disciplinei predate și selectate în corespundere cu sistemul pedagogic de care acesta se conduce. Al treilea grup de competențe, conform autoarei [18, p.57], vizează ansamblul de competențe care au un caracter invariabil față de epoca istorică, socială, față de profesia omului. Acestea determină progresul gândirii și comportamentul personalității, calitatea ei de a „întrece timpul”, de a fi „creatorul viitorului” [18, p.59-60]. Cu alte cuvinte, competența dată se bazează pe relațiile personalității față de lume, de valorile ei vitale care devin sensuri de personalitate.

Aceste competențe predestinează rezistența personalității față de influențele externe, asigură omului menținerea „eu”-lui în diverse situații și condiții, fiind baza stabilității sociale și în același timp a schimbărilor evoluționiste. Prin ele se manifestă capacitatea personalității nu numai de a se adapta la condițiile realității mereu schimbătoare, dar și de a schimba acest viitor în corespundere cu perceperea personală, cu planurile personale pentru asigurarea unei autorealizări mult mai benefice și efective (И.Т.Сураевгиеа, С.Н. Глазачева, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, Г.П.Сикорский, О.Д.Арефьева ș.a.).

Economistul Hermen Daly susținea că „cel mai mare deserviciu în confruntarea cu problemele umane este devenirea acestora în mici bucățele și împărțirea lor specialiștilor în domeniu. Deși nu este negat faptul că fiecare specialitate are ceva important de spus, este foarte îndoielnic că suma acestora va duce la o soluție coerentă, pentru că problemele vieții nu sunt independente și secvențiale, dar puternic interrelaționale și simultane [13, p.22].

Din această poziție, „un cadru didactic are datoria de a îmbogăți umanitatea cu noi cunoștințe despre tot ceea ce ne înconjoară aici, pe Tera sau în Univers. Ingeniozitatea, creativitatea, schimbul iscoditor și tenacitatea trebuie să-l poarte fiecare cadru didactic spre a găsi tot ceea ce poate deveni realitate” [9, p.231].

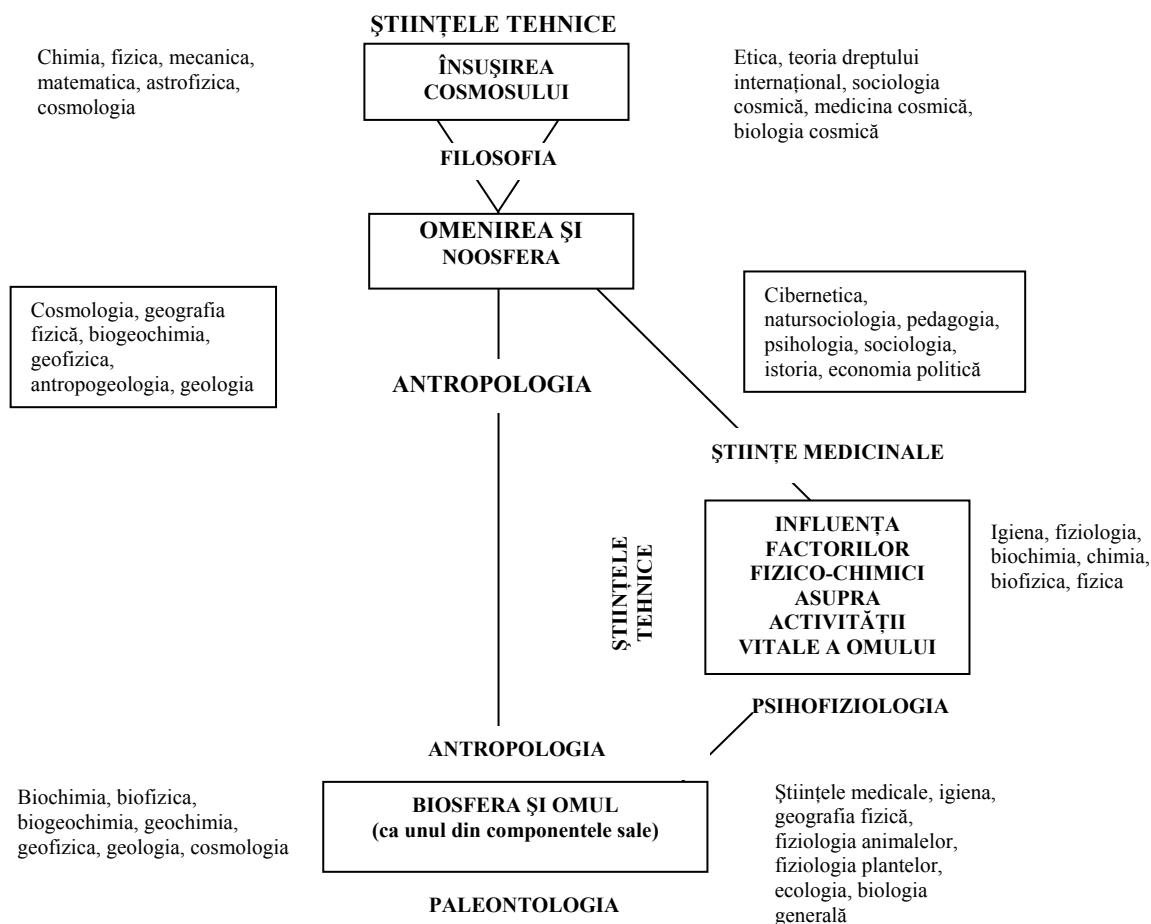
Deși educația ecologică este obligatorie și permanentă în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul primar, nu este indispensabilă înțelegerii complexității problemei mediului și formulării de soluții pentru rezolvarea sa și înțelegerii, însușirii unor acțiuni concrete de a educa ecologic elevii de vârstă

școlară mică. În cheia dată, Б.Ф. Хильм menționează că „nici o știință în parte nu poate da o descriere completă a biosferei”, iar Б.Г. Анянъев arată legătura interdisciplinară în vizorul studierii problemelor legate de „natură-om”, „omenire-natură” și menționează faptul că numai în ansamblu comun ele pot rezolva problemele legate de biosferă, iar acestea, interpretate filosofic, metodologic și conceptual (schema 1), vor da posibilitate de a înțelege locul fiecărei din domeniile cunoașterii și de a evidenția formele lor de interdependență [17, 19].

Numai astfel educația ecologică va fi indispensabilă înțelegerii complexității problemei mediului și formulării de soluții pentru soluționare atât la treapta universitară, cât și în clasele primare. Adoptând o formulare holistică, fondată pe o înțelegere larg interdisciplinară, o astfel de educație va crea o viziune de ansamblu conform realității interdependenței dintre mediul natural și mediul social [20].

Formarea competențelor de educație ecologică – CEE – la viitorii învățători, din aceste considerente și în plan formal, va implica o abordare interdisciplinară prin diverse modalități. Aceste modalități vor merge de la simpla introducere de noțiuni asupra mediului în disciplinele tradiționale până la totala integrare a acestora în jurul unui proiect de acțiune comună asupra mediului, trecând prin convergențele disciplinelor care prezintă unele afinități de structură și metodologie.

În acest sens, formarea CEE necesită o implementare a problematicii mediului în disciplinele generale și o metodologie pedagogică specifică, care va ține cont de concepțiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare și experimentare și va ține cont de metodele de evaluare indispensabile unei pedagogii centrate pe practică. Formarea CEE în contextul asimilării fluxului informațional privind experiența curentă din învățământul european, conform principiilor unui învățământ modern, vor duce la achiziții profesionale, funcționale care constau în cunoștințe folositoare („savoir” – „a ști”), în capacitatea de a aplica aceste cunoștințe dobândite pentru a se realiza cu ajutorul lor ceva practic, util („savoir faire” – „a ști să faci” pentru „a ști să fii” și „să devii” – „savoir être”), în concordanță cu principiul pedagogic fundamental „a învăța făcând” (Piaget, Dewey), principiu care stă la baza acțiunilor curriculare, prevăzute de reforma actuală amintită anterior [7].



Schema 1. Legăturile interdisciplinare în studierea problemelor „natură-om” și „omenire-natură” [17].

Cu alte cuvinte, dacă la nivel universitar viitorii învățători, paralel de cunoașterea funcționării fluxurilor de energie din ecosistem, tehnicilor de analiză a sistemelor, implicațiilor economice și sociale ale protecției mediului, vor cerceta și vor aplica diferite soluții posibile de igienă, de alimentație, de poluare, de amenajare a unui spațiu verde, atunci și în activitatea practică ei vor dezvolta sentimentul de responsabilitate și constructivitate la elevi. Acest sentiment se va materializa prin punerea elevilor, de către învățător, în fața unor probleme relativ complexe, cerându-le să propună soluții, să participe la măsuri de protecție a mediului (amenajarea terenurilor, colectarea, reciclarea, reutilizarea deșeurilor menajere, plantări etc.).

Analizând logica acestui exemplu, observăm că în procesul de asimilare de către studenți, viitori profesori, a unor cunoștințe funcționale ecologo-pedagogice, prin exerciții repetate de aplicare a lor sistematică la lecțiile universitare, se urmărește anume formarea de competențe profesionale de educație ecologică în termeni de capacități (priceperi, deprinderi, abilități) de aplicare, manifestate în plan social, sub forma unor comportamente constructive ecologo-pedagogice. Aceasta este „cartea de vizită” a profesorului care contribuie la procesul de formare și la elevi a acestor competențe – comportamente ecologice [7].

Menționăm că această competență este pertinentă competenței stabilite de Comisia Europeană pentru sistemul de învățământ în UE și celei stabilite în curriculumul actual (2010) al disciplinelor în clasele primare – „Competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale” [1].

Conform acestui document școlar actual modernizat, formarea competenței de protecție a mediului ambiant și a culturii sănătății personale începe de la vârsta școlară mică prin unicitatea cunoașterii științifice - ca o competență transdisciplinară [1, p.125], unde cea de protecție a mediului ambiant este reprezentată prin următorii indicatori [ibidem, p.126]: identificarea problemelor de mediu din localitate, regiune, țară, pe pământ apărute în urma proceselor tehnologice; respectarea normelor unui comportament civilizată de protecție a mediului ambiant; angajarea conștientă în activități de protecție a mediului ambiant la nivel local; valorificarea consecințelor degradării mediului ambiant pentru natură, societate și sănătatea personală.

Potrivit acestei metodologii, formarea cadrelor didactice se întemeiază pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a cadrelor didactice. Acest nivel de competențe, vizat și atins prin activități de formare, este evaluat în funcție de: a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme; b) capacitatea cadrului didactic de a face schimbări situațiilor complexe și neprevăzute.

În acest sens, ținând cont de reperele științifice (И.Ломакина, В.Рогачёва, О.Юдина, Т.Сорокина, О.Роговая, Г.Сикорская, Н.Ромейко ș.a.), putem formula competența profesional-didactică de educație ecologică astfel: reprezintă o formație integratoare personală care se manifestă ca o capacitate și abilitate a pedagogului de a realiza efectiv activitatea de educație ecologică a elevilor. Această definiție admite unele concretizări pentru vârsta subiecților educați, în cazul nostru al unui învățător de clasele primare. Astfel, CEE reprezintă competența cadrului didactic (învățător) de a realiza efectiv activitatea educațională de modelare a personalității elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducațional.

Reprezentarea CEE printr-un model taxonomic necesită abordări flexibile și în nici un caz ca proceduri invariabile și stereotipice, care ar putea fi imitate ca atare. Este necesară abordarea pe baza unui sistem de principii validate de cercetări experimentale și de practică, referitoare la ceea ce are de făcut învățătorul, dar și la cunoștințele, atitudinile și calitățile personale pe care trebuie să le posede.

Modelul vizat trebuie să coreleze aceste capacități profesional-didactice de educație ecologică cu necesitatea soluționării eficiente a problemelor în condițiile societății în schimbare prin realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate [11, p.143]. Astfel, se impune eșalonarea competențelor ordonate taxonomic după criteriul posibilității de standardizare, care vor începe cu competențele necesare evaluării, proiectării și conducerii procesului de ecologizare privind sprijinirea dezvoltării/modelării personalității elevilor.

Analizând cele expuse anterior, putem conchide: *competența profesional-didactică de educație ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar (CEE) poate fi considerată drept nivel de performanță profesional, la care pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea și să le evalueze/autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional.* În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate)), CEE se evidențiază atunci, când învățătorul este capabil să-și adopte creativ schemele acționale,

în funcție de contextul în care urmează a fi realizat un anumit obiectiv ecoeducațional. Trebuie remarcat că fiecare învățător va contribui nu numai personal la formarea propriilor competențe de educație ecologică la elevi, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general. Faptul dat se explică prin ideea că învățătorul învață, învățând pe alții.

În final putem conchide că într-o lume a erelor, a galaxiilor, era socioconstructivismului contribuie la reforma educațională și are valoare de sinteză integratoare și de protecție a momentului în cele viitoare. Dintre cele patru mari întrebări pe care și le pun cadrele didactice: *Ce voi face cunoscut? Cum voi face? Cu ce voi realiza? În ce mod voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut?* constructivismul este interesat de *Cum cunoaștem?* nu *Ce?* De aceea ținem să menționăm că nu trebuie să formăm neapărat specialiști în educația ecologică, dar trebuie să formăm la viitoarele cadre didactice din învățământul primar competența necesară; CEE – pentru a defini conținutul și experiența pozitivă privind mediul și problemele sale. De asemenea, formarea interdisciplinară și constructivistă a cadrelor didactice și a tuturor persoanelor care activează în învățământ pentru educația ecologică (Gr. Antipa, E. Racoviță, I. Borcea, A. Ionescu, C. Blîndu, K. Pawlik, K. M. Stapf, Л. Д. Бобкилева, В. Е. Борејко, А. И. Валитова, С. Н. Глазачев, В. А. Ясвин) trebuie să pună problema mediului atât din punct de vedere al dezvoltării social-economice naționale, locale, cât și din cel al interesului umanității. Iar în acest context, „noul tip” de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul primar necesită o concepție a formării CEE, fundamentată epistemologic, teoretic, social-politic, educațional și managerial.

Referințe:

1. Botgros I., Bocancea V., Păgînu V. Conceptualizarea integrată în dezvoltarea curricula școlare la aria „Matematică și Științe” // Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”, 22-23 octombrie. Partea I. - Chișinău, 2009, p.121-127.
2. Cadrul European al Calificărilor pentru Învățământul Superior / <http://europa.eu.int/comm/education/policies>, pe adresa www.edu.md-comunicat de presă, 7 decembrie, 2006.
3. Comisia Europeană, Question cles de l'education en Europe, la profession enseignante en Europe: profil, metier et enjeux – Rapport I, Formation initiale et transition ver la vie professionnelle, Eurydice, 2002, www.eurydice.org/rapport.
4. Comisia UE. Implementation of Education and Training 2010. Work Programme, 2004.
5. Comisia Europeană, Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Brussels, 2005, www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010.doc.
6. Comisia Europeană. Key topics in education in Europe, volumul 3 – The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, Eurydice, septembrie 2006, www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf.
7. Copilu D., Crosman D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate // Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Competencies and Capabilities in Education”. - Oradea, 2009, p.240-248.
8. Delors J. Comoară lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec.XXI. - Iași: Polirom, 2000.
9. Ionescu A., Nicolae I., Udrescu S. Ecologie și protecția mediului. - Târgoviște, 1990.
10. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Chid metodologic. - Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
11. Guțu V. Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe, calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode // Materialele Conferinței științifice internaționale. Universitatea de Stat „Al.Russo”. Vol.I. - Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2005, 5-7 octombrie, p.142-145.
12. Singer M., Sarivan L. Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma: 2006.
13. Simpozionul „Interdisciplinaritatea și predarea în echipă”. Vol.II. - Cluj: Ed.Casa Corpului Didactic, 2003.
14. Scottish Qualification Authority – Key competencies: some international comparisons, www.sqa.org.uk/files/ccc/KeyCompetencies.pdf.
15. Schtatz M. What is a „European Teacher”? // ENTEP Discussion Paper // 193.170.42.61/entep/ETFinal June 2005.
16. Vințanu N. Educația universitară. - București: Aramis, 2001.
17. Ананьев Б.Г. Становление системы человекознания // Избранные психологические труды. - Москва, 1980.
18. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006. - №9. - С.55-60.
19. Казютинский В.В., Потков, Л.Л. В научном совете по философским вопросам естествознания // Вопросы философии. - Москва. - 1974. - №12.
20. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. - Москва: Изд.Смысл, 2000.

Prezentat la 27.10.2010