

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE MANAGEMENTULUI PROIECTELOR DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Universitatea de Stat din Moldova

În articol sunt cercetate bazele pedagogice ale managementului proiectelor de intervenție educațională: educația formală și non-formală; noile educații; proiectarea centrată pe obiective; învățarea prin rezolvare de probleme; învățarea prin cooperare și activitatea de echipă; evaluarea inițială, curentă și sumativă și managementul pedagogic. Fundamentele respective sunt încadrate în mod analitic în contextul educațional din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: managementul proiectelor, intervenție educațională, educație non-formală, educație formală, noile educații.

PEDAGOGICAL BASIS OF EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT

The article presents a pedagogical research related to the bases of educational project management: formal and non-formal education, new educations, goal-centered design, learning problem solving, cooperative learning and team work, initial, current and summative assessment, and educational management. These bases are placed in an analytical way into the education context of Moldova.

Keywords: project management, educational intervention, non-formal education, formal education, new educations.

Oricât de interdisciplinar ni s-ar părea, la prima vedere, domeniul de management al proiectelor, în general, și managementul proiectelor educaționale, în special, insistăm să demonstrăm că fundamentele pedagogice sunt cele pe care se întemeiază demersul de elaborare și de implementare a proiectelor de intervenție educațională. În afară de principiile pe care le-am descris amănunțit, într-un articol aparte, enumerăm următorii piloni pedagogici ce constituie baza teoretică și practică a cercetării, și anume:

- Educația formală și non-formală;
- Noile educații;
- Proiectarea centrată pe obiective și taxonomia acestora;
- Învățarea prin rezolvare de probleme;
- Învățarea prin cooperare și activitatea de echipă;
- Evaluarea inițială, curentă și sumativă;
- Managementul pedagogic.

Abordată, în primul rând, în cadrul *educației formale*, la cursul opțional preuniversitar, cu denumirea „Educație pentru dezvoltarea comunității”, introdus, începând cu anul de studii 2005-2006, în planul de învățământ pentru gimnaziu, aria „Educație socioumană”, educația prin intermediul proiectelor de intervenție educațională în interes comunitar și-a obținut o nișă importantă și funcțională. Curriculumul respectiv este asigurat cu suport informațional la identificarea problemelor din școală și din comunitate, care ar putea fi soluționate prin intermediul proiectelor, la scrierea de proiecte, la managementul proiectelor, la parteneriatul comunitar, intervenindu-se, inclusiv, cu sfaturi pentru cei care caută surse de finanțare. Fișele pentru activitatea practică a elevilor conțin sarcini didactice structurate în 4 capitole: „Spre o comunitate prosperă”, „Parteneriatul comunitar”, „Să creștem și să ne dezvoltăm odată cu comunitatea” (aici se includ cele mai multe sarcini la scrierea și managementul proiectelor, începând cu determinarea problemei de rezolvat, formularea unor scopuri realizabile, determinarea activităților în cadrul unui plan de acțiuni, identificarea rezultatelor, stabilirea persoanelor și organizațiilor interesate de proiect) și ultimul capitol – De la valorile general-umane – la cele comunitare și personale [4]. În unele școli din Republica Moldova, când nu este posibil a se oferi din curriculumul la decizia școlii câte o oră pe săptămână pentru disciplina în cauză, se recurge, deseori, la inițierea tinerilor în scrierea și în managementul proiectelor prin intermediul unor cercuri comunitare sau a unor seminare tematice organizate de ONG-uri.

Curriculumul universitar (în cazul USM) conține *oferta educațională* formală, la disciplina „Managementul proiectelor” pentru cursul de masterat, dar cu *extinderi evidente în aria non-formală* prin sarcinile de activitate individuală, care alcătuiesc, actualmente, o cotă semnificativă din curriculum. Astfel, făcând parte din

„ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate instituțional, prin structuri organizate sistemic, (...) în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate, în timp și în spațiu: planuri, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.” [2, p.112], managementul proiectelor educaționale se impune ca domeniu prioritar de formare a elevilor, studenților și adulților, beneficiind de obiective pedagogice specifice și angajând conținuturi relevante pentru formarea-dezvoltarea personalității în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic etc. Metodologia respectivă valorifică coordonatele funcționale, valabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ:

- a) proiectarea pedagogică;
- b) orientarea prioritară a „finalităților” spre parcurgerea „programei”, pentru „asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi și studenți” (G.Văideanu);
- c) învățarea școlară/universitară sistematică;
- d) evaluarea pe criterii sociopedagogice.

Conform opiniei lui Sorin Cristea, coordonatele funcționale citate mai sus „asigură substanța pedagogică a acțiunii educaționale” și, în același timp, promovează „deschiderea spre alte modalități de organizare a acțiunii pedagogice” [Ibidem, p.113].

Pe parcursul cercetării noastre atât la etapa preuniversitară, cât și la cea universitară, ne-am condus de exigențele educației formale, pe de o parte, dar am și profitat de deschiderea și libertatea metodologică și contextuală a educației non-formale, mai ales că majoritatea problematicilor abordate în proiecte au ținut de aria cuprinsă de noile educații, gen educația ecologică, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru sănătate, educația de gen etc.

Avem certitudinea că domeniul de management al proiectelor educaționale se poate înscrie și în aria desemnată de *noile educații*, așa cum sunt definite în programele UNESCO, ca „răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane”, de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc. [2, p.253]. Un argument în plus întru susținerea acestei afirmații constă și în faptul că obiectivele pedagogice prioritare ale noilor educații au devenit integrabile la toate nivelurile, dimensiunile și formele educației. Disciplina academică *Management al proiectelor educaționale* dezvoltă o strategie tipică abordării transdisciplinare: în designul său didactic se valorifică „contribuția unor cunoștințe metodologice provenite din direcția tuturor conținuturilor integrate generic în formula „noile educații””. În acest sens, inter- și transdisciplinaritatea competențelor specifice preconizate, a conținuturilor recomandate și a metodologiei de predare-învățare-evaluare este evidentă și semnalăm necesitatea lărgirii ariei semantice a blocului educativ de „noi educații” prin modulul *Educație prin intermediul proiectelor de intervenție educațională*. În acest context, dispunem de argumente, începând cu actualitatea și importanța domeniului cercetat și terminând cu concluziile și recomandările care vizează atât politica educațională, cât și practica acțională în sala de clasă, dar și activitatea individuală de voluntariat a fiecărui elev sau student în parte. Or „modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei orientări” [13, p.20].

Scopul și obiectivele proiectului de intervenție educațională, ca componente esențiale ale documentului, dar și ca etape definitorii pentru conceperea și desfășurarea demersului în cauză, întrunesc aceleași caracteristici funcționale cu scopul și obiectivele oricărui act educațional, de aceea le putem considera un fundament pedagogic important al demersului propus. Concretizarea scopului, propusă de N.Silistraru, ni se pare relevantă: conform particularităților de vârstă, conform condițiilor sociale și conform obiectivelor obținute [Cf.13, p.23-24]. Caracterizate de noi în calitate de omniprezență în procesul de elaborare și implementare a proiectelor de intervenție educațională, obiectivele generale și specifice rămân coordonata pedagogică esențială și urmăresc raționalizarea demersurilor pedagogice în vederea ameliorării actului pedagogic, ca activitate complexă și realizabilă, așa cum demonstrăm și noi că procesul de management al proiectelor educaționale este o activitate complexă și fezabilă prin implicarea actorilor educației vizați în calitate de echipă de proiect, dar și de beneficiari direcți sau indirecti [6].

Considerate ca nucleu al demersului curricular propriu-zis, obiectivele pedagogice operaționale, concrete, precizează sarcinile de învățare sub formă de comportamente observabile și controlabile, conform unor criterii și mijloace prezentate în mod explicit [2, p.261] – considerație ce poate fi extrapolată totalmente la managementul de proiect, cu rigorile SMART. Realizarea obiectivelor necesită stabilirea unor resurse interne și externe, o strategie bine proiectată și alegerea unui set de procedee de evaluare a rezultatelor obținute, lucruri valabile integral și în contextul nostru.

Așa cum punctul focal de la care pornește un proiect de intervenție este o problemă personală, școlară, comunitară sau socială, cu care ne confruntăm și la care, în mod obișnuit, autoritățile publice locale nu acordă atenția cuvenită, finanțatorii își propun să contribuie la soluționarea ei prin oferirea de fonduri. Deoarece procesul de identificare a problemelor, de prioritizare și de analiză detaliată a acestora este unul de durată și necesită efort conjugat din partea unei echipe de inițiativă, de cele mai multe ori, eterogenă ca pregătire profesională, ca viziune și ca arie de activitate, se produce, în mod inerent, în acest proces cu pondere instructivă mare – un tip avansat de învățare – *învățarea prin rezolvarea de probleme*. La faza de scriere a proiectului învățarea prin rezolvare de probleme are caracter ipotetic, dar la faza de implementare propriu-zisă echipa ce concentrează asupra problemei și a soluțiilor proiectate. La faza de evaluare se realizează o analiză contrastivă a ceea ce s-a propus/inițiat și a ceea ce s-a realizat/îndeplinit.

Metodele de analiză a problemelor, care se intenționează a se rezolva prin intermediul unui proiect, sunt diferite. Aici vom mai trece în revistă, pe lângă celebra analiză SWOT, tehnicile de prioritizare, cu evidențierea următoarelor atribute:

- urgentă (trebuie să fie realizată neapărat acum);
- inevitabilă (trebuie realizată, dar nu este urgent);
- necesară (trebuie realizată pentru a nu tergiversa acțiunile din proiect, dar poate aștepta dacă este nevoie);
- nepresantă (în raport cu alte sarcini) [Apud 10, p.191].

Apoi, în ordinea consistenței, mai putem enumera: tehnica fishboning, analiza cauzelor și a consecințelor; copacul cu erori, analizele segmentelor de decizie interactivă (AIDA), cardurile cu sarcini (task cards), analiza câmpurilor de forță, diagrama Venn, harta kinestezică, matricea obținerii de date, metoda imunizării și SINELGul (sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii). La rezolvarea propriu-zisă de probleme, palmaresul metodelor interactive se extinde cu: reflecția personală, problematizarea, învățarea categorială, cubul sau tehnica bisocierii ș.a. [5].

Conform didacticii postmoderne, nu ne referim în acest caz doar la o simplă rezolvare de probleme, ci la rezolvare creativă a acestora, care, conform Institutului american pentru Rezolvarea Creativă de Probleme, se abordează în șase pași: „descoperirea „dezordinii”, descoperirea datelor, descoperirea problemei, descoperirea ideilor, descoperirea de soluții, descoperirea acceptării” [Apud 10, p.207].

Matricea folosită în etapa descoperirii soluției (adaptare după Treffinger și Isaksen, citat după [10]) se prezintă ca o ilustrație relevantă a învățării prin rezolvarea creativă de probleme în contextul managementului de proiect:

<p>COST Ideea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - costă mai mult decât bugetul alocat în proiect? - reduce costurile în viitor? - implică mai mult personal decât cel prevăzut? - produce destul beneficiu pentru a acoperi costurile? 	<p>TIMP Ideea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poate fi aplicată rapid? - consumă mult timp să fie explicată și înțeleasă, inclusiv pentru autoritățile implicate? - implică resurse pe durată lungă? 	<p>FEZABILITATE Ideea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este operațională? - necesită mai multe facilități sau resurse decât avem? - este acceptabilă pentru practica educațională obișnuită? - ne îndeplinește necesitățile?
<p>ACCEPTARE Ideea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este simplă, directă și nesofisticată? - ține seama de ceilalți? - creează circumstanțe care ar putea fi dificil de acceptat? - ne-ar crea probleme mari în timpul diseminării, instituționalizării, schimbărilor inițiate de proiect? 	<p>UTILITATE Ideea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - îndeplinește nevoi reale ale actanților educaționali, ale comunității sau societății în ansamblu? - este profitabilă? - îmbunătățește metodele de operare, condițiile sau siguranța? - optimizează calitatea rezultatelor? 	<p>ALTE CATEGORII Ideea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.

Dintre metodele cele mai eficiente pentru rezolvarea creativă a problemelor ce apar în cadrul managementului de proiect, pe care le-am aplicat, mai enunțăm: recensământul problemelor, discuția-panel, brainstorming-ul, brainwriting-ul, tehnica galaxiilor, metoda divizării, tehnica votării anonime etc. Numeroasele situații-problemă, cu care ne confruntăm în aria noastră de preocupări, desemnează, conform lui I.Cerghit, o situație contradictorie, conflictuală, care rezultă din trăirea simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibile între ele: pe de o parte, experiența anterioară, iar, pe de altă parte, elementul de noutate și surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare și descoperire, spre intuirea unor noi soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou. În managementul de proiect, în procesul de rezolvare a problemelor, am utilizat (considerăm, cu succes) „dilemele sociale”, care servesc ca bază pentru controversile creative sau pentru multiple studii de caz. Marilyn Fryer, autoarea unei cărți de referință *Predarea și învățarea creativă*, conchide că „pentru a fi pregătiți pentru viitor, copiii și tinerii necesită multă măiestrie în rezolvarea de probleme, comunicare și un șir mare de aptitudini practice, precum și posibilitatea de a le testa cu încredere. Ei au nevoie de aptitudini în obținerea informației și de experiență în a face raționamente prin analogie. Activitățile de învățare, care îi încurajează în a-și imagina, sunt esențiale, după cum și cele de care ei sunt captivați cu adevărat” [7, p.138].

Învățarea prin cooperare este un alt fundament pedagogic semnificativ al managementului de proiecte educaționale, care are ca premise fundamentale, printre altele, oferirea de: ocazii pentru a gândi altfel, de contexte în care să se trăiască experiențe semnificative de învățare, de locuri în care elevii / studenții și profesorii știu foarte bine ce se așteaptă de la ei și de atmosferă de învățare, în care gândirea inovatoare și opiniile diferite nu sunt amenințate de autoritarismul profesoral. Paralel cu rezolvarea de probleme, esențele demersului de învățare se axează și pe luarea de decizii, formularea de opinii, munca în colaborare, învățarea din mai multe surse, integrarea creativă a ideilor și informațiilor. Pornind de la definiția învățării prin colaborare, ca „metodă în care elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a lansa idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice” [14, p.5] – activitatea în proiecte a educabililor facilitează acest demers didactic la nivel de echipă de proiect, dar și pe categorii de beneficiari.

Cercetătorul Ion-Ovidiu Pânișoară afirmă, pe bună dreptate, că „învățarea prin cooperare reprezintă mai degrabă o filosofie instrucțională decât o metodă aparte (putându-se regăsi, de altfel, în structura mai multor metode și tehnici de învățare) [10, p.168]. Utilizarea cooperării în învățare se bazează pe faptul că o instruire guvernată de competiție poate induce sentimente negative, deoarece, deseori, unul nu poate câștiga dacă nu pierde celălalt, lucru care se întâmplă foarte rar în managementul de proiect, deoarece echipa cooperează pentru un scop comun, chiar dacă obiectivele la care se lucrează sunt uneori diferite. Conform acestui recurs metodologic, se respectă cele trei condiții de bază pentru acest tip de învățare: siguranță și provocare în realizarea sarcinilor, crearea de grupuri mici ca fiecare membru să poată contribui în mod vizibil și definirea clară a sarcinii de lucru. Fiecare subiect experimental, implicat în implementarea de proiect, a putut confirma aceste condiții în activitatea la proiect. Pe parcurs s-a mai putut remarca din această perspectivă: activismul elevilor și profesorilor, respectul manifestat, interesul provocat de tematica proiectului, solicitarea permanentă de opinii și considerarea contribuțiilor ca valoroase, valorificarea cunoștințelor și experiențelor anterioare, ghidarea în activitate de obiective clare etc. Dintre rezultatele calitative ale procesului de învățare prin colaborare le susținem pe cele înaintate de Johnson și Johnson:

- performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai profundă și gândire critică;
- motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare, în general;
- capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt;
- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau condiție fizică;
- stare de confort psihologic, capacitate mai bună de adaptare;
- încredere în sine, bazată pe acceptarea de sine;
- competențe sociale înalte;
- atitudine pozitivă față de activitate, colegi, profesori și alte persoane din școală sau din comunitate [Cf. 14, p.7].

Elementele de bază ale învățării prin colaborare – interdependența pozitivă, promovarea învățării prin interacțiunea directă, răspunderea individuală, deprinderile de comunicare interpersonală și în grup mic și

monitorizarea activității de prelucrare a informației în grup – au devenit componente inerente pentru edificarea și perfecționarea echipei de proiect. Pentru organizarea eficientă a colaborării, profesorul sau managerul de proiect are grijă să dea indicații cu privire la diviziunea muncii, va repartiza rolurile singur sau împreună cu coechipierii, va formula sarcini accesibile, care să asigure de la început succesul și încrederea reciprocă, va repartiza eficient timpul și va insista la respectarea acestuia. Alte aspecte pedagogice importante, în aceeași ordine de idei, ar fi: organizarea atmosferei / climatului de lucru confortabil, stabilirea regulilor de lucru în grup, încurajarea oferirii feed-back-ului constructiv și permanent, evaluarea reciprocă și autoevaluarea – toate asigurând un management performant al proiectului, cu efecte educaționale durabile și profunde. Recunoaștem în mod comun complexitatea activității cooperante, care este proiectul de intervenție educațională, pe de o parte, și necesitatea implicării active și responsabile a fiecărui membru de echipă, pe de altă parte. Dacă, de obicei, la lecție, profesorii semnalează două probleme frecvente: refuzul unor elevi de a lucra în grup și gălăgia / haosul din timpul orelor, atunci în activitatea ce ține de proiectele de intervenție educațională, unde sunt implicați masiv elevii și studenții, nu am depistat asemenea probleme.

Dintre metodele interactive, care se aplică pe larg în mediul educațional de la noi și care se pretează foarte bine în activitățile educaționale din cadrul proiectelor, mai semnalăm: mozaicul, masa rotundă sau cercul, interviul în trei trepte, echipe-jocuri-turnire, predicțiunile în perechi, gândește-perechi-prezintă, rezumă-lucreează în perechi-comunică, formulează-comunică-ascultă-crează, comerțul cu o problemă, turul galeriei, linia valorii, controversa academică, unul stă, ceilalți circulă, investigația în grup și altele. Ne convingem ușor că există multe strategii ce promovează învățarea prin colaborare și care sunt, în același timp, ușor de dirijat, chiar și în cazurile în care liderul sau experții, formatorii din proiect nu au abilități pedagogice avansate. Ele sunt excelente pentru a-i obișnui pe elevi să construiască echipe (team building) și să beneficieze în rezultatul implicării ca atare, pentru rezolvarea unei probleme din proiect. După ce parcurgem metodele interactive, oferite cu generozitate de multiple surse bibliografice, observăm că „o mare parte dintre ele se bazează pe efortul de învățare împreună cu celălalt. Este vorba despre ceea ce teoriile învățării au circumscris ariei de învățare socială” [10, p.165].

Evaluarea inițială a situației și a contextului în care se localizează problema-cheie a unui proiect de intervenție educațională; evaluarea curentă desfășurată în procesul de monitorizare; evaluarea intermediară (secvențială) care se produce în bază de indicatori pentru o anumită etapă derulată și evaluarea sumativă (finală) a activităților desfășurate în proiect, inclusiv a rezultatelor și a impactului acestora, se impune prin similitudini elocvente cu evaluarea pedagogică. Atestăm în acest sens avantajul cadrelor didactice și al celor manageriale din contextul educațional de a performa evaluări profesionale și de a furniza date calitative, bine argumentate asupra proiectului. De asemenea, elevii și studenții implicați în duble ipostaze, ca echipă de proiect sau ca beneficiari, se manifestă categoric mai bine decât cei din alte domenii. Am urmărit în mod expres această diferență în timpul programelor de formare și de monitorizare a proiectelor din domeniul agricol și tehnic. După cum afirmă Fl.Orțan, evaluarea tinde să ocupe o poziție privilegiată în mecanismul activităților organizatorice și decizionale, astfel explicându-se numărul mare de funcții și de roluri pe care aceasta le îndeplinește: „surprinderea este cu atât mai mare cu cât termenul de *evaluare*, ca și cel de *management*, provine din științele economice și social-politice, care s-au situat la distanță apreciabilă față de vechea pedagogie” [9, p.193-194]. O astfel de abordare conceptuală a evaluării se apropie mult de evaluarea reclamată de managementul proiectelor educaționale, care are aceeași origine economică și aderăm la afirmația că civilizația contemporană solicită în momentul actual, alături de evaluarea bunurilor economice, evaluarea bunurilor simbolice, între care evaluarea cunoștințelor și a programelor educative prin care sunt însușite aceste cunoștințe. În același context, T.D. Terbrink susține că rolul evaluării este acela de a ajuta la luarea deciziilor, adică de a servi ca reper pentru alternativele decizionale sau chiar pentru fluxurile de informații pre-decizionale. [Apud 9, p.194]. Ambele aserțiuni sus-menționate se conformează atât dezideratelor evaluative din mediul educațional, cât și ale celui de management al proiectelor de intervenție educațională. În viziunea lui J.Vogler, conotația temporală primordială a verbului „a evalua” permite precizarea unui viitor imediat, iar în accepția lui J.M. Monteil „evaluarea reprezintă un control al efectelor, iar activitatea de evaluare se face din punct de vedere tehnic (nu financiar) și se poate desfășura la sfârșitul unei anumite faze (evaluarea intermediară – *mid term evaluation*) sau la sfârșitul programului (*end of programme evaluation*)” [Ibidem, p.194]. Evaluarea școlară apare mai complexă decât cea din cadrul proiectelor și diferă, inclusiv, prin natura obiectivelor, a particularităților procesului de instruire, a reacțiilor psihologice ale celor implicați etc. Ghidându-ne

de orientările Curriculumului Național Modernizat, axat pe competențe, evaluarea acestora se apropie foarte mult de specificul evaluării din proiectele din intervenție, deoarece situațiile de problemă simulate sau autentice, extrase din realitatea cotidiană, se impun ca obligatorii, în defavoarea mult uzitatelor teste de cunoștințe.

Un ultim pilon pedagogic, dar nu în ultimul rând, asupra căruia ne propunem să insistăm, este cel al managementului procesului de învățământ, concept care generează trăsături specifice ale managementului de proiecte educaționale, valorificând cele trei funcții principale ale managementului pedagogic: funcția de organizare-planificare a școlii la nivel de sistem, funcția de orientare-îndrumare metodologică a școlii la nivelul procesului de instruire, funcția de reglare-autoreglare a activității din școală la nivel de sistem și de proces, prin acțiuni de cercetare și de perfecționare pedagogică permanentă [Apud G.Cristea, p.46]. Abordarea managerială a procesului de învățământ impune înțelegerea problemelor globale ale activității de predare-învățare-evaluare, definite în literatura de specialitate la nivelul unui proiect de tip curricular, centrat pe definirea obiectivelor pedagogice și pe legăturile optime de „pilotaj” dintre obiective-conținuturi-metode-tehnici de evaluare. Orice proiect de intervenție pedagogică demarat urmează să respecte funcțiile manageriale menționate și se înscrie în legătura firească a celor patru componente educaționale, iar în termeni de filosofie și de politică a educației să reprezinte, „pe de o parte, o metodologie de abordare globală-optimă-strategică a activității de educație, iar, pe de altă o parte, un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare complexe” [2, p.223]. Așa cum Gabriela Cristea abordează lecția din perspectivă managerială, delimitând definirea și analiza ei în evoluție istorică, conform modelelor de conducere, apoi analizând realizarea managerială a acesteia la nivel de organizare, planificare, orientare și planificare, tratăm și noi proiectul ca metodologie managerială de abordare globală, optimă și strategică a activității de educație. Indicatorii de calitate a lecției pe care i-am abordat în publicații separate, dar și în numeroase programe de formare, au fost inspirați ca și instrument de evaluare din managementul proiectului.

Cele trei acțiuni manageriale de bază, pe care le inițiază profesorul pe parcursul unei lecții – informarea managerială, comunicarea managerială și evaluarea managerială – se impun și în activitatea fiecărui manager de proiect, încadrându-se în logica normativă a planificării și derulării eficiente a unui proiect educațional și cultivând cele 7 trepte ale eficienței, ca structuri psihosociale complexe, în optica lui S.R. Covey: *atitudine proactivă, prospectivă, realistă, pragmatică, empatică, sinergică și inovatoare*.

În concluzie, avansăm ideea că managementul proiectelor de intervenție educațională reprezintă un concept integrator cu fundamente și valențe pedagogice evidente, care pune în valoare o școală a sintezei, un centru de interes pentru politica educațională actuală și pentru actanții educaționali de la diverse niveluri și în varia ipostaze. După analizele efectuate, recunoaștem că domeniul abordat lărgeste viziunea asupra învățării și invită la interconexiuni ale conceptelor și la interdisciplinaritate. Este un centru de gravitație, care oferă un element stabilizator și unificator pentru învățarea multidimensională, este o axă verticală, care eșalonează învățările în funcție de constrângerile psihosociale ce apasă asupra școlii [Cf. 8, p.302]. Regăsirea competențelor transversale europene ca necesități, dar și ca finalități ale managementului de proiect, „încununează” baza pedagogică a demersului nostru și canalizează eforturile cadrelor didactice și manageriale pentru promovarea și stimularea interesului față de acest domeniu.

Referințe:

1. Cristea G.C. Managementul lecției. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2003.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Grupul Editorial Litera Internațional.2000.
3. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
4. Goraș-Postică V., Sclifos L., Uzicov N. Educație pentru dezvoltarea comunității. Curs opțional preuniversitar. - Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2005.
5. Goraș-Postică V. Interactivitatea – un indicator important de calitate în didactica universitară. Reflecții academice pe marginea dezbaterilor cu studenții filologi // Studia Universitatis. Seria „Științe ale Educației” (Chișinău), 2007, nr.9, p.41-45.
6. Goraș-Postică Viorica. Taxonomia obiectivelor: omniprezență în elaborarea și implementarea proiectelor educaționale. - În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”, dedicate aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, 1-2 noiembrie 2011. - Chișinău, p.376-379.
7. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. - Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004.
8. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Cartier, 2003.
9. Orțan Fl. De la pedagogie la științele educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2004.

10. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.O. Știința învățării. De la teorie la practică. - Iași: Polirom, 2005.
11. Noveanu E. Tendințe de scientizare în domeniul obiectivelor. - În: Tehnologii educaționale moderne. Vol.1 / Coord: V.Mândăcanu. - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 1994, p.113 -137.
12. Orțan Fl. De la pedagogie la științele educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2004.
13. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. - Chișinău: USM, IȘE, 2001.
14. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.J. Învățarea prin colaborare. - Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDCTICA, 2002.

Prezentat la 20.11.2012