

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.091 (043.2)

HUNCĂ MIHAELA

**FORMĂRI PROFESIONALE CONTINUE ALE CADRELOR DIDACTICE
CENTRATE PE INTERCONEXIUNEA NEVOILOR PERSONALE ȘI
INSTITUȚIONALE**

533.03 – Pedagogia adulților

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:

**Guțu Vladimir,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar,**

Autor:

Huncă Mihaela

CHIȘINĂU, 2016

© HUNCĂ MIHAELA, 2016

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	4
LISTA ABREVIERILOR	7
PRELIMINARII	8
1. ANALIZA ABORDĂRILOR ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA EDUCAȚIONALĂ	17
1.1. Problematika formării continuă din perspectiva educației adulților.....	17
1.2. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția și specificul.....	30
1.3. Concluzii la capitolul I.....	48
2. CONCEPTUALIZAREA FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PARADIGMATICĂ	51
2.1. Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice.....	51
2.2. Demersul metodologic și de conținut al paradigmei de formare profesională a cadrelor didactice.....	62
2.3. Demersul motivațional al paradigmei centrate pe nevoi de formare profesională continuă a cadrelor didactice.....	84
2.4. Concluzii la capitolul II.....	90
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A PARADIGMEI DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE	93
3.1. Diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și ale instituției.....	93
3.2. Modelarea experimentală a formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii nevoilor personale și a celor instituționale.....	117
3.3. Analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale.....	128
3.4. Concluzii la capitolul III.....	135
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	138
BIBLIOGRAFIE	141
ANEXE	149
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	161
CURRICULUM VITAE	162

ADNOTARE

Autor: Huncă Mihaela

Tema: Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale.

Structura tezei: cercetarea este expusă pe 148 de pagini și cuprinde: introducere (preliminari), trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie (136 de surse), anexe. În text sunt inserate 46 de tabele numerotate și 24 de figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 6 articole științifice publicate sau prezentate în cadrul unor conferințe, workshopuri și ședințe metodice.

Cuvinte-cheie: formarea profesională continuă, profesionalizarea didactică, motivația învățării, nevoile personale, nevoile instituționale, paradigma formării continuă, metodologia formării continuă, diagnosticarea nevoilor, modelul profesionalismului, interacțiunea nevoilor.

Scopul cercetării: fundamentarea paradigmei formării profesionale continuă a cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor și specificului formării continuă din perspectiva educației adulților; conceptualizarea formării profesionale continuă din perspectiva paradigmatică; elaborarea metodologiei de formare continuă a cadrelor didactice axate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale; diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și instituționale; validarea experimentală a metodologiei de formare a cadrelor didactice abordată paradigmatic și axată pe nevoile personale și instituționale.

Noutatea științifică și semnificația teoretică: fundamentarea epistemologică a paradigmei de formare profesională continuă a cadrelor didactice axată pe: interconexiunea nevoilor personale și instituționale; receptivitatea față de conceptele noi și aplicabilitatea lor imediată; învățarea autodirijată, interactivă și colaborativă; definirea conceptului „profesionalizare didactică” – utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor care stau la baza personalizării didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperle pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale; redimensionarea și prioritizarea demersului motivațional în procesul de formare profesională continuă; fundamentarea mecanismului de identificare a nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea și aplicarea paradigmei formării continuă a cadrelor didactice prin interconexiunea nevoilor personale și instituționale, fapt care a condus la creșterea profesionalizării cadrelor didactice și a nivelului de performanțe instituționale.

Valoarea aplicativă a cercetării este certificată de o strategie de formare continuă pe baza interconexiunii nevoilor personale cu cele instituționale.

Implementarea rezultatelor s-a realizat în publicații de autor, comunicări la workshopuri și conferințe științifice și prin experimentul ”Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale”.

ANNOTATION

Author: Hunca Mihaela

Theme: Continuous professional training of teachers through the interconnection of personal and institutional needs.

Thesis Structure: the research is on 148 pages and it contains: introduction (preliminaries), three chapters, conclusions and recommendations, bibliography (136 sources), appendices. There are 46 numbered tables and 24 figures written into the text. The results of the research are mirrored in 6 scientific articles published or presented at conferences, workshops and methodical sessions.

Keywords: continuous training, professionalization of teaching, learning motivation, personal needs, the needs of institutional paradigm of continuous training, continuous training methodology, needs diagnosis, the model of professionalism, interaction needs.

Area of study: Adults Pedagogy

The aim of the research: the sustenance of the paradigm of the continuing professional education of teachers, centred on the interface between the personal needs and the institutional ones.

The objects of the research: the analysis of the approaches and the peculiarities of the continuing education from the perspective of adult education; the conceptualization of the continuing professional education from the perspective of the paradigm; the elaboration of the methodology of the teacher's continuing education based on the interface between the personal needs and the institutional ones; the experimental validation of the methodology of teacher's training from the paradigm approach and based on the personal and institutional needs.

The scientific novelty and the theoretical significance: the epistemological substantiation of the paradigm of teacher's professional continuing training based on: the interface between personal and institutional needs; the receptiveness towards new concepts and their immediate applicability; the self-directed, interactive and collaborative learning; the definition of the concept "didactic professionalization" – the heuristic and creative use of all the competencies which are underlain for the didactic personalization, and which are obtained by the continuation, the thoroughgoing study and the adaptation of the initial professional training, taking into account the conditions of requisitions different from those which were benchmarks of initial training, by continuing education and self-teaching, on the concept of the correlation of the personal needs with the institutional ones; the resize and the prioritization of the motivational intercession in the process of continuing professional training; the substantiation of the mechanism for the identification of the needs for the teachers' continuing training.

The scientific problem solved lies in the substantiation and the application of the paradigm of continuing training of teachers by the interface between the personal and the institutional needs, fact which led to the growth of the teachers' professionalization and of the standard of institutional performances.

АННОТАЦИЯ

Автор: Хункэ Михаела

Тема: Повышение квалификации учителей на основе взаимосвязи личностных и институциональных потребностей.

Структура диссертации: диссертация включает в себя 148 страниц и состоит из: введения, трех глав, заключения, рекомендаций и библиографии (136 источников), приложений. Текст включает 46 таблиц и 24 фигуры. Результаты исследования отражены в 6 публикациях и выступлениях на международных конференциях и семинарах.

Ключевые слова: непрерывное обучение, профессионализация преподавания, обучения мотивации, личные потребности, институциональные потребности, парадигмы непрерывного обучения, методологии непрерывного обучения, диагноз потребностей, модель профессионализма, взаимодействие потребностей.

Область исследования: Андрагогика (педагогика для взрослых).

Цель исследования: обоснование парадигмы непрерывного профессионального образования педагогических кадров, основанной на взаимосвязи личностных и институциональных потребностей.

Задачи исследования: анализ специфики и различных подходов к непрерывному образованию взрослых; разработка концептуальных положений о повышении квалификации учителей в рамках парадигматического подхода; разработка методологии повышения квалификации учителей; диагностика умений учителей определять свои потребности по повышению квалификации; экспериментальная проверка разработанной методологии.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: обоснование парадигмы непрерывного образования взрослых основанной на: взаимосвязи личностных и институциональных потребностях; открытости к инновациям и их внедрению; самообучении и интерактивном учении; определении понятия «дидактическое профессионализация»; творческом применении сформированных компетенций; пересмотре и приоритизации мотивационного аспекта в процессе повышения квалификации учителей; разработке механизмов установления личностных потребностей в повышении квалификации учителей.

Разрешенная научная проблема заключается в обосновании и применении парадигмы непрерывного образования учителей посредством взаимосвязи личностных и институциональных потребностей, что привело к улучшению качества преподавания и учения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и применении стратегии повышения квалификации учителей основанной на личностных и институциональных потребностях.

Внедрение результатов осуществлялось в процессе повышения квалификации учителей в рамках педагогического эксперимента, а также посредством публикаций, участия в конференциях, семинарах, тренингах.

LISTA ABREVIERILOR

CCD - Casa Corpului Didactic

CDI - Centrul de Documentare și Informare

CNCIS - Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior

CNFPIP - Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar

FPC - Formare Profesională Continuă

ISJ - Inspectoratul Școlar Județean

LEN - Legea Educației Naționale nr. 1/2011

MECS - Ministerul Educației și Cercetării Științifice

MECTS - Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului

MEN - Ministerul Educației Naționale

SWOT - Sistem de analiză a potențialului: puncte forte, puncte slabe, oportunități și amenințări

TIC - Tehnologia Informării și a Comunicării

UE - Uniunea Europeană

UNESCO - Organizația Națiunilor Unite

PRELIMINARII

Actualitatea și importanța temei de cercetare

Formarea continuă a devenit în lumea contemporană, nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți.

În prezent, nu se mai poate discuta despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului de *educație care este un continuum existențial*. Acesta este și punctul de plecare al *Memorandumului privind învățarea permanentă*, document elaborat de Comisia Europeană, în octombrie 2000, după Consiliul de la Lisabona. Accentuând că oamenii sunt o valoare supremă, concluzia documentului este că, mai presus de orice, sistemele de educație și formare trebuie să se adapteze noilor realități ale secolului al XXI-lea și că învățarea permanentă este o politică esențială pentru dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și a ocupării forței de muncă.

În acest context, sistemul educațional dobândește un rol central, iar cadrul didactic redevine unul dintre principalii actori ai societății. În această perspectivă, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârgie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației. Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, ”formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Prin urmare, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din această perspectivă, orice activitate în cadrul paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă”. [51, p.9].

Reglementările în vigoare [95] precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, o dată la 5 ani, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. În cadrul perfecționării periodice este luată în considerare și obținerea definitivatului sau a unui grad didactic. De asemenea, conform sistemului creditelor profesionale transferabile, un cadru didactic trebuie să obțină minimum 90

de credite, într-un interval de 5 ani, prin participarea la diferite programe de perfecționare acreditate de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar. Aceasta reprezintă aproximativ 60 de ore pe an, la care se adaugă participarea o dată la una-două luni la cercuri pedagogice (organizate pe grupuri de unități de învățământ) și o dată pe săptămână la activități metodice.

Având în vedere cerințele sociale, tehnici și economice actuale, exigențele educaționale actuale impun, după cum demonstrează și literatura de specialitate, ”configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum, exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică, și, în mod special, despre profesionalizarea pentru cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național” [101].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, așadar, o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

”La nivel *funcțional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

La nivel *structural*, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico - materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

La nivel *operațional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare/extracurriculare cu elevii, cadrele didactice, părinți, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [3, p.69].

Un alt aspect de actualitate este problema motivării pentru formarea continuă a cadrelor didactice (și pentru cariera didactică, în egală măsură), problemă tratată cu seriozitate de societatea contemporană, reprezentând o prioritate a politicilor de reformă în domeniul educațional, la nivelul țărilor-membre ale Uniunii Europene.

Această prioritizare este determinată de faptul că performanța unei unități de învățământ

este dependentă de performanța cadrelor didactice pe care le are/integrează, motiv pentru care toți factorii de decizie implicați trebuie să privească profesionalizarea cadrelor didactice ”ca pe o investiție care poate aduce un imens beneficiu pentru întreaga comunitate educațională materializat în:

1. îmbunătățirea calității managementului formării continuă și dezvoltării profesionale a personalului didactic în noile realități educaționale și sociale;
2. eficientizarea procesului de implementare a strategiilor manageriale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;
3. diversificarea și eficientizarea acțiunilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;
4. sporirea motivației și interesului cadrelor didactice pentru propria formare [94, p.104].

Sporirea motivației pentru dezvoltarea și profesionalizarea didactică este un deziderat obligatoriu, generat, în primul rând, de efectul de domino, direct și/sau indirect, al absenței sale: cadrul didactic nemotivat poate conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează (sau chiar la demotivarea celor care sunt motivați în procesul educativ).

În această ordine de idei, se poate lesne remarcă faptul că ”motivarea, ca funcție administrativă și managerială, are drept scop obținerea de performanțe și recunoașterea faptului că fiecare cadru didactic este unic și că importanța lui în lanțul educațional este deosebită. Actul de motivare, din punct de vedere managerial, cuprinde următoarele activități: evaluarea performanțelor, recompensa, analiza, proiectarea și reproiectarea posturilor, funcțiilor. Motivația individuală este maximă atunci când subordonatul este conștient de propria valoare, lucrează în cadrul unei structuri care îl solicită și îi pune în evidență abilitățile.

Cu toate că motivația este în primul rând o experiență personală, responsabilitatea personalului de conducere este să identifice și să stabilească legături între motivațiile personale și succesul activităților, creând condițiile de armonie dintre scopurile personale cu cele organizaționale [94, p.110].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare

Programele de formare inițială au ca finalitate formarea competențelor specifice pentru profesia didactică, ”dar parcurgerea unui program de formare inițială nu este suficientă pentru formarea acestor competențe, întrucât complexitatea lor nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată. Personalitatea tinde către o nouă organizare prin care individul să se adapteze mai bine condițiilor de mediu. Toate acestea se desăvârșesc în cursul formării continuă, unde progresele se concretizează în succesele în confruntarea cu problemele cărora individul le face față apelând la funcțiile sale intelectuale, la abilitățile sale creative și volitive [62, p.39].

Literatura pedagogică și cea psihopedagogică au acordat, în ultimele decenii, un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continuă a cadrelor didactice (*vezi,*

Bibliografia, pentru o succintă exemplificare). S-au făcut anchete, studii, experimente locale/regionale/naționale, analize la nivelul Uniunii Europene, toate vizând sublinierea importanței și eficienței profesionalizării didactice, precum și scoaterea în evidență a indicatorilor de performanță atinși prin educația permanentă/formarea continuă/autoformarea.

Pe plan internațional de problematica formării continuă s-au preocupat: E.Faure, H.Siebert, R.Muchielli (educația continuă ca prelungire a educației inițiale), J.Kidd (învățarea pe parcursul întregii vieți), P.Maxted (factori și bariere în educația continuă), M.Knowles, H.Siebert (învățarea continuă autoreglată). În România cele mai importante abordări privind formarea continuă a cadrelor didactice sunt consemnate de S.Cristea (dimensiunea paradigmatică a formării continuă), I.Al.Dumitru (specificul învățării la vârstă adultă), D.Terzi (demersul comparativ al pedagogiei și andragogiei), R.Iucu (formarea cadrelor didactice), S.Sava (educația adulților – identitate, problematică), A.Niculau (educația adulților: experiențe românești), M.Crașovan (proiectarea activităților de formare continuă), E.Păun (profesionalizarea carierei didactice).

Problematica formării continuă și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova: V.Gh.Cojocaru (formarea continuă a cadrelor didactice cu funcții de conducere), Vl.Guțu (proiectarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice), A.Gremalschi, A.Cara (proiectarea standardelor de formare continue), V.Olaru (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva nevoilor personale), D.Patrașcu (dimensiunea managerială a formării continuă a cadrelor didactice), V.Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul politicilor de resurse umane), L.Pogolșa (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva managementului curriculumului preuniversitar), T.Callo (conceptualizarea formării continuă a cadrelor didactice).

Așadar, în teoria și practica formării continuă a cadrelor didactice s-a creat o situație, când, pe de o parte, profesionalizarea lor apare ca o prioritate ale politicilor educaționale, iar pe de altă parte, se constată insuficiența conceptelor teoretice și a mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu nevoile instituționale și personale și de realizare a conexiunii inverse, ca factor de profesionalizare a cadrelor didactice.

Printre blocaje care cauzează insuficiența promovării și aplicării unui concept eficient de formare continue a cadrelor didactice axat pe nevoile instituționale și personale se numără:

- insuficiența cercetărilor și lucrărilor cu aspect teoretic și praxiologic în acest domeniu;
- nivel scăzut de motivație pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
- randamentul scăzut al cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice;
- lipsa instrumentelor metodologice de monitorizare și evaluare a randamentului cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice.

În baza analizei gradului de cercetare a temei date, dar și a contradicțiilor menționate, am formulat **problema cercetării**:

Care sunt reperele conceptuale și metodologice de formare continuă a cadrelor didactice din perspectiva instituțională și personală, realizată în condițiile învățământului permanent și exploziilor tehnologiilor informaționale și comunicaționale, și care pot asigura eficiența-calitatea profesionalizării cadrelor didactice și, respectiv, al învățământului la nivel instituțional.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Scopul cercetării: Fundamentarea paradigmei formării profesionale continuă a cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale.

Obiectivele cercetării:

- Analiza abordărilor și specificului formării continuă din perspectiva educației adulților.
- Conceptualizarea formării profesionale continuă din perspectiva paradigmatică.
- Elaborarea metodologiei de formare continuă a cadrelor didactice axate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale.
- Diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și instituționale.
- Validarea experimentală a metodologiei de formare a cadrelor didactice abordată paradigmatic și axată pe nevoile personale și instituționale.

Metodologia cercetării științifice s-a constituit dintr-un ansamblu de *metode teoretice* – documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea; *metode hermeneutice* – interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale; *metode praxiologice* – interviul, chestionarea, studierea documentelor, experimentul pedagogic; *metode matematice* de prelucrare statistică a datelor.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor:

- Fundamentarea epistemologică a paradigmei de formare profesională continuă a cadrelor didactice axată pe: interconexiunea nevoilor personale și instituționale; receptivitatea față de conceptele noi și aplicabilitatea lor imediată; învățarea autodirijată, interactivă și colaborativă.
- Definirea conceptului „profesionalizare didactică” – utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalizării didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale.
- Redimensionarea și prioritizarea demersului motivațional în procesul de formare profesională continuă prin care se determină performanța unei unități de învățământ,

dependentă de performanța cadrelor didactice, motiv pentru care toți factorii de decizie implicați trebuie să privească profesionalizarea cadrelor didactice ca o investiție în educație.

- Fundamentarea mecanismului de identificare a nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice care sunt privite ca discrepanțe dintre stadiul actual de manifestare a competențelor profesionale a unui cadru didactic și stadiul dorit sau dictat de contexte educaționale, în care se reflectă existența unei probleme care necesită intervenție.

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea și aplicarea paradigmei axate pe formarea continuă a cadrelor didactice prin interconexiunea nevoilor personale și instituționale, fapt care a condus la creșterea profesionalizării cadrelor didactice și a nivelului de performanțe instituționale.

Semnificația teoretică a cercetării constă în:

- *dezvoltarea teoriei pedagogice de formare profesională continuă* prin: definirea conceptului de „paradigmă de formare profesională continuă”, definirea conceptului „profesionalizare didactică”, conceperea principiilor de formare profesională continuă, corelarea nevoilor de formare continuă cu strategii didactice aplicate, structurarea unei taxonomii ale competențelor de formare profesională continuă;
- *dezvoltarea teoriei motivației pentru învățare* prin corelarea factorului intrinsec (motivarea necesităților personale) și factorului extrinsec (motivarea necesităților instituționale) și identificarea particularităților educației adulților;
- *definirea conceptului de identificare a nevoilor de formare profesională continuă* ca un proces sistemic și ciclic: diagnoză – identificarea sistemică a nevoilor de formare; proiectare – stabilirea unor strategii prin programe de formare continuă pentru a satisface nevoile de formare; furnizare – implementarea demersurilor formative; evaluarea demersurilor formative; monitorizarea transunerii didactice a demersurilor formative și identificarea de noi nevoi;
- *modelarea teoretică și experimentală a formării profesionale continuă a cadrelor didactice* prin interconexiunea nevoilor personale și instituționale din perspectiva a trei tipuri de impact: impact direct (asupra cadrului didactic inclus în programul de formare); impact indirect (asupra elevilor); impact asociat (asupra instituției de învățământ).

Valoarea practică a cercetării constă în elaborarea și aplicarea unei metodologii de formare profesională continuă axată pe interconexiunea nevoilor personale ale cadrelor didactice și a nevoilor instituționale, determinate și de posibilitățile educaționale naționale. În acest sens, rezultatele cercetării implică dezvoltarea pieței de formare continuă, creează condiții și oportunități de profesionalizare continuă a cadrelor didactice; asigură valorificarea reală a

competențelor dobândite în cadrul formării continue în practica educațională; furnizează o bază informațională obiectivă pentru redimensionarea formării inițiale a cadrelor didactice dar și pentru luarea deciziilor privind problematica profesionalizării cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice: rezultatele, atât cele parțiale, cât și cele finale ale cercetării au fost diseminate și valorificate în cadrul unor workshopuri și ședințe metodice derulate în colaborare cu directorii unităților de învățământ preuniversitar care au participat la anchetă, respectiv cu reprezentanți ai Casei Corpului Didactic Botoșani și inspectori școlari din cadrul Inspectoratului Școlar Județean Botoșani.

Aprobarea și validarea rezultatelor cercetării a fost certificată prin indicatorii de performanță/satisfacție obținuți în urma experimentului, în cadrul activităților de formare continuă propuse. Rezultatele cercetării au fost publicate în 6 articole științifice, precum și prezentate la 2 conferințe științifice internaționale (Conferința Științifică Internațională *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*, 15 noiembrie, 2013, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău și Conferința Științifică Internațională *Școala modernă: provocări și oportunități*, 5-7 noiembrie, 2015, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău).

Sumarul compartimentelor tezei:

În *Preliminarii*, sunt prezentate premisele care demonstrează actualitatea și importanța problemei abordate. Se stabilește scopul cercetării, precum și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute, semnificația teoretică și valoarea practică a cercetării, dar și aprobarea publică a rezultatelor parțiale și finale.

Capitolul 1, *Analiza abordărilor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice în teoria și practica educațională*, este structurat în două subcapitole (1.1. *Problematica formării continue din perspectiva educației adulților*; 1.2. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția și specificul*). În capitol este reflectată o analiză a formării continue a adulților în contextul transformărilor la care a fost supusă societatea contemporană. Sunt sintetizate direcțiile teoretice stabilite la finele secolului al XX-lea, în problema educației permanente, sunt trasate obiectivele generale și obiectivele specifice de intervenție, precum și demersurile efectuate sau în curs de efectuare, la nivelul organismelor naționale și internaționale de profil. De asemenea în acest capitol analizăm sintetic, conceptul de formare continuă a cadrelor didactice, axându-ne pe abordările teoretice și pe specificul formării ca element-cheie în profesionalizarea didactică.

Capitolul 2, *Conceptualizarea formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspectiva paradigmatică*, urmărește și dezvoltă trei aspecte fundamentale ale dezvoltării competențelor necesare profesionistului în educație: conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice, demersul metodologic și de conținut al paradigmei de

formare profesională a cadrelor didactice, demersul motivațional al paradigmei centrate pe nevoi de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Plecând de la faptul că androgenia a căpătat în secolul al XXI-lea trăsăturile unei științe, am stabilit o nouă paradigmă a formării continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, paradigma profesionalizării didactice, pe care am definit-o drept utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale.

Am demonstrat, apoi, toate aspectele definerii ale acestei paradigme: obiective, funcții, conținuturi, reguli, standarde, competențe specifice și principii fundamentale, strategii și particularități ale paradigmei.

Un aspect la fel de important pe care l-am avut în vedere în acest capitol a fost problema motivării pentru formarea continuă a cadrelor didactice (și pentru cariera didactică, în egală măsură), problemă de actualitate pentru societatea contemporană, care reprezintă astăzi o prioritate a politicilor de reformă în domeniul educațional, la nivelul țărilor-membre ale Uniunii Europene.

Capitolul 3, *Validarea experimentală a paradigmei de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, a fost construit pe două demersuri complementare: 1) diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și ale instituției și 2) modelarea experimentală a formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii nevoilor personale și a celor instituționale. Demersurile efectuate au fost finalizate cu o interpretare calitativă și cantitativă a rezultatelor/datelor experimentale obținute.

Plecând de la obligația legiferată a cadrelor didactice de a participa periodic, o dată la 5 ani, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice, am diagnosticat, la nivelul județului Botoșani, aspectele definerii (de motivație, intenție și acțiune) ale formării continuă a cadrelor didactice. S-au avut în vedere - ținându-se cont și de variabile (statut didactic, grad didactic, vechime didactică) -, identificarea nevoilor personale și corelarea/necorelarea acestora cu nevoile instituției și a beneficiarilor actului educațional (directi și/sau indirecti), furnizorii de formare, tipul de formare, organizarea formării, obstacolele, bariere instituționale, motivațiile, așteptările, propunerile, implementarea.

Ulterior, s-a propus un experiment (*"Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale"*) care, plecând de la aspectele constatate anterior, a avut drept obiectiv principal dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, în

conformitate cu noile realități sociale, educaționale și economice, prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituției din care fac parte, vizând generarea a trei tipuri de impact: impact direct (asupra cadrului didactic inclus în programul de formare), impact indirect (asupra beneficiarilor formării, elevii), impact asociat (asupra unității de învățământ).

Demersul de evaluare a impactului a urmărit atât efectele imediate ale programelor de formare continuă, cât și efectele pe termen mediu, la nivel instituțional, în funcție de o serie de indicatori: consolidarea și/sau formarea unor competențe noi în rândul profesorilor, efectele noilor comportamente didactice asupra elevilor, percepțiile și motivațiile celor implicați direct în programele de formare.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele teoretice ale cercetării și rezultatele experimentului științific efectuat în cadrul prezentei cercetări, precum și impactul lor asupra formării continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

1. ANALIZA ABORDĂRILOR ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

1.1. Problematika formării continue din perspectiva educației adulților

Începând cu deceniul al patrulea al secolului XX, conceptul de *educație a adulților* a cunoscut o adevărată înflorire teoretică, dând naștere, cel puțin în primă parte, mai degrabă unor confuzii terminologice și/sau semantice decât unor semnificații clare, utilizabile ca atare. Astfel, sintagme relativ sinonime au ajuns să desemneze, din varii motive (fie prin traducere din limba engleză ca limbă de comunicare internațională, fie ca efect al dezvoltării acestui domeniu în spațiul anglo-saxon) realități diferite: *educație continuă*, *educație permanentă*, *educația adulților*, *educație de-a lungul întregii vieți* etc. Există, în acest moment, peste treizeci de termeni de referință ai aceluiași concept de bază. În spațiul anglofon, spre exemplificare, sunt în circulație: *lifelong learning*, *lifelong education*, *adult education*, *further training*, *andragogy*, *continuing education*, *cooperative education*, *extension education*, *extra-mural education*, *further education*, *permanent education*, *professional continuing education*, *recurrent education*, *university extension*; în cel francofon găsim: *education continuă*, *education des adultes*, *education permanente*, *education recorrente*, *education tout au long de la vie*, *formation continuă*, *formation permanente*, *formation pour adultes*, *andragogie*; în cel germanic mai des sunt utilizate formulele: *lebenslanges lernen*, *erwachsenenbildung*, *berufliche weiterbildung*. [90]. De asemenea, în dicționarul pedagogic internațional explicativ sunt prezentate aproximativ zece definiții ale conceptului de *educație permanentă* [117, p.256]. Compararea acestor definiții demonstrează că, în teoretizare, se intersectează diverse interpretări cu origini din țări diferite, care preferă să utilizeze diverși termeni în desemnarea, în fond, a aceleiași realități conceptuale.

În spațiul britanic, sintagma *educația adulților* a avut, o perioadă destul de însemnată, mai mult semnificația de educație pentru timpul liber, de dezvoltare a culturii generale sau de satisfacere a unor pasiuni individuale. Mai pragmatici, americanii au optat pentru *continuing education*, rezolvând prin această sintagmă două dileme: pe de o parte, asigurând cuprinderea în programe compensatorii pentru continuarea studiilor și a celor care le-au abandonat prematur și care, cronologic, cel puțin, nu pot fi considerați adulți, pe de altă parte, accentuând ideea că educația continuă este cea care vine în prelungirea educației inițiale (nu obligatorii), cuprinzându-i și pe cei care și-au terminat educația inițială, după ce s-a încheiat școlaritatea obligatorie. De asemenea, teoreticienii precum E.Faure, H.Siebert sau R.Muchielli [45] au simțit nevoia diferențierii abordărilor sintagmatice, fie în funcție de scopuri, fie în funcție de principii.

În fapt, la nivel conceptual, noțiunile *educația adulților* și *educația continuă* se suprapun în mare măsură, diferențele fiind mai mult de nuanță, în sensul că ”educația continuă vizează mai

mult continuitatea pregătirii de-a lungul carierei profesionale (pentru actualizarea cunoștințelor și a competențelor, pentru perfecționare, pentru recalificare, pentru reorientare și reintegrare profesională, mai ales dacă individul a fost într-o perioadă de șomaj sau este în situația de a risca să-și piardă locul de muncă). Educația adulților, în schimb, vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaționale alternative, ce trebuie acoperite (civică, culturală, de timp liber, pentru grupurile marginalizate social sau intervenții educative specifice diferitelor grupuri de adulți: bătrâni, femei, copii, casnice, șomeri, imigranți, minoritari etc)” [115, p.17-18]. Aceste ultime două orientări își găsesc exprimarea și în accepțiunile date de UNESCO (educația pentru adulți este văzută ca mijloc de dezvoltare personală, pe baza propriilor opțiuni și interese, de asigurare a incluziunii adultului într-o societate democratică, de asigurare a participării tuturor la educație), respectiv de OECD (educația adulților nu este o alegere voluntară pentru dezvoltarea personală, ci, mai degrabă, o constrângere pentru asigurarea angajabilității, pentru creșterea competențelor în fața cerințelor în continuă schimbare de pe piața muncii și din societatea cunoașterii).

Cert rămâne faptul că, odată cu cea de-a XIX-a Sesiune a Conferinței Generale UNESCO (Nairobi, 1976), *educația adulților* va include ”ansamblul proceselor organizate, în ceea ce privește conținuturile, nivelurile și metodele, formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educația inițială efectuată în instituții școlare sau universitare sau sub aspectul formării profesionale, grație cărora persoanele considerate adulți de către societatea căreia îi aparțin își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățesc cunoștințele, ameliorează calificarea tehnică sau profesională sau îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile și comportamentele în dubla perspectivă a dezvoltării integrale a omului și a unei participări la dezvoltarea socio-economică și culturală echilibrată și independentă” [115, p. 19].

Însă, cu diferențe semantice sau nu, subiectul nu este unul nou, iar lucrările de pedagogie a adulților nu sunt specifice secolului XX, ci apar încă din Antichitate, odată cu *Cyropaedia* lui Xenofon, prima lucrare cunoscută în domeniul acesta care se ocupă cu instruirea formală a adulților [123].

Și, dacă demersul pedagogic al lui Xenofon mai poate ridica semne de îndoială, odată cu secolul al XVIII-lea putem vorbi, fără teama de a greși, de conceptul de *educație a adulților*. Într-un raport celebru al lui Condorcet, se sublinia, în 1792, necesitatea asigurării a ceea ce noi numim astăzi *educație continuă*: ”Instrucția trebuie să fie universală, adică să cuprindă pe toți cetățenii. În diversele sale grade, ea trebuie să îmbrățișeze întregul sistem de cunoștințe umane și să asigure oamenilor, la toate vârstele vieții, facultatea de a-și păstra cunoștințele și de a dobândi altele noi. Poporul trebuie să cunoască legile noi, noțiunile de agricultură, metodele economice; el va fi învățat arta de a se instrui singur” [87, p.6]. Este momentul declanșării școlilor pentru adulți și, mai cu seamă, actul constitutiv al nașterii *educației adulților*”. La sfârșitul secolului

XVIII, englezii înființează școli pentru adulți (Nottingham, 1798), cu preocuparea practică de a-i învăța pe oameni să citească și să învețe tot ce le era necesar pentru meseria și promovarea lor. Aceste școli vor servi, în 1815, drept model pentru un proiect francez, atribuit lui Guizot, cu privire la înființarea claselor pentru adulți. În 1831, Auguste Comte înființează, pe cheltuială proprie, cursurile pentru adulți la primăriile pariziene, cu un program bine studiat, începând cu matematica și continuând cu astronomia, fizica, chimia și biologia. Trei decenii mai târziu, Victor Duruy, ministru al instrucției publice, sub Napoleon al III-lea, începe o campanie pentru pregătirea adulților: ”30.000 de institutori au pornit hotărât la lucru. Au deschis, în 22.947 de comune, 22.980 de cursuri de adulți pentru bărbați și 1.706 pentru femei, în total 24.686 de școli noi, unde fiecare a predat în medie 140 de ore de lecții. Cursurile au fost frecventate de 552.938 de bărbați și de 42.567 femei, cei mai mulți dintre cursanți ajunși la vârsta când experiența vieții te face să simți puternic regretul instrucției neglijate sau pierdute. Mai mult de 3/5 din aceste cursuri sunt gratuite” [87, p.8].

Între secolul al XVIII-lea și începutul secolului XX se constată o înflorire a programelor de educație a adulților. Revoluția industrială, marile descoperiri geografice, revoluțiile social-politice, mișcările naționaliste, marile migrații, urbanizarea, cererea de tehnologie superioară au stimulat în această perioadă educația adulților. Prima școală superioară pentru adulți este considerată aceea organizată de Grundtvig, în Danemarca, care a instituit un model scandinav al educației adulților (educația comunitară, centrarea pe rezolvarea problemelor social-economice ale regiunii). Grundtvig a conceput școala superioară populară ca un instrument de educație cetățenească și gospodărească post-elementară, menit să trezească și să înalțe demnitatea țărănimii, să sporească eficiența gospodăriei țărănești. Modelul școlii pentru adulți daneze a fost preluat apoi de toate țările scandinave și, poate, nu întâmplător, prima *Școală superioară populară internațională* a luat ființă în Danemarca, la Elsinore (1921). După Primul Război Mondial, în 1919, *Raportul A.L. Smith* subliniază necesitatea de a institui o educație a adulților într-o manieră „universală și permanentă”, urmarea fiind nașterea *Organizației Mondiale pentru Educația Adulților*, în 1925 [89, p.51].

Prima *Conferință Internațională asupra Educației Adulților* a avut loc la Elsinore, în 1949. Atunci, după groaznicul cataclism economic, moral, educațional care a fost cel de-al Doilea Război Mondial, comunitatea internațională a simțit nevoia să se aplece și asupra „reconstrucției morale”, să restabilească pacea și armonia între diferite culturi și națiuni, să se restaureze încrederea în umanitate. La Elsinore au fost definite, pentru prima oară, într-o manieră clară, însușită de toți participanții, *obiectivele educației adulților* în noua lume de după război: dezvoltarea spiritului de toleranță printre națiuni; favorizarea concepțiilor și atitudinilor democratice; crearea unei culturi comune a elitelor și a maselor; redarea încrederii în rîndurile

celor tineri; dezvoltarea sensului apartenenței la comunitatea umană; încurajarea dezvoltării unei ideologii favorabile modernizării, universalismului, exercitării libertăților individuale, protecției defavorizaților și pentru o politică de pace; favorizarea dezvoltării atitudinilor, valorilor, cunoștințelor, aptitudinilor de a exersa roluri în societate, într-o manieră critică și creativă. După 1950, conceptul de *educație a adulților* devine, sub impulsul acțiunilor UNESCO, un concept universal. Această tendință este marcată și de înființarea instituțiilor internaționale și naționale de educație a adulților. La Praga, printr-o colaborare cu UNESCO, se fondează, în 1968, European Centre for Leisure and Education, în Franța se întemeiază Institut National pour la Formation des Adultes și apare revista *Education Permanente*. Evoluțiile, inovațiile în conceperea strategiilor și metodologiilor de educație a adulților au fost convenite cu prilejul conferințelor internaționale. Au urmat conferințele de la Montreal (1960), Tokyo (1972), Nairobi (1976), Paris (1985) și Hamburg (1997), în care s-au analizat principalele probleme, strategii, metodologii utilizate și recomandate în educația adulților. La Montreal, de exemplu, s-a pus problema depășirii formelor clasice de învățare, căutându-se forme noi, pentru adulți. S-a considerat atunci că trebuie să se dea prioritate absolută eradicării analfabetismului, să se acorde atenție problemei educației pentru menținerea păcii, orientării spre valorile morale și estetice, educației pentru înțelegerea progresului științific și tehnic în viața omului, a activității creatoare. Educația adulților, s-a spus, nu e un simplu proces de învățământ, ci trebuie să fie astfel organizată încât să dezvolte pe individul adult din punct de vedere intelectual și afectiv, să-l facă să participe activ la viața profesională și socială. Educația adulților, s-a considerat, trebuie să devină un element prioritar în politica socială a națiunilor pentru a ajuta pe oameni să se adapteze la schimbările din lumea contemporană. *Conferința Internațională asupra Educației Adulților* de la Tokyo (1972) a pus probleme de organizare a acțiunilor de educație a adulților: politică, planificare, administrație, concepție teoretică și tehnologie. S-au elaborat programe complexe capabile să diversifice paleta acțiunilor de educație a adulților. Aici s-a pus problema complementarității educației formale și informale și s-a admis că educația adulților constituie un factor de democratizare, de progres economic și social, de dezvoltare culturală. În urma acestei conferințe a crescut numărul formelor de educație a adulților îndeosebi în țări din lumea a treia. S-a constatat că în multe țări majoritatea adulților sînt integrați în diferite forme de instruire, cultivare, educație profesională. Toate aceste forme de educație oferă oamenilor adulți „a doua șansă” pentru a evolua ca personalități, îi ajută să înțeleagă și să se înțeleagă. Tendințele care au apărut după Tokyo sunt multiplicarea organismelor și instituțiilor de educație a adulților și crearea unor organisme mai bine adaptate pentru acest scop al lumii contemporane. Au apărut și categorii noi de „beneficiari” (universitarii, de exemplu), dar și grupe defavorizate din lumea rurală, minoritățile, imigranții, persoanele cu handicap [89, p.51-53].

Tot în a doua jumătate a secolului XX, în aria semantică generoasă a sintagmei *educația adulților*, au existat și alte concepte, incapabile să se impună în timp, utilizate mai cu seamă din încercarea de a găsi soluții pentru completarea unei educații inițiale insuficiente sau pentru continuarea educării și pe parcursul vieții profesionale: *educația recurentă* (o completare a educației formale pentru adulții care doresc să revină asupra formării anterioare, dorind să o completeze), *educația iterativă* (posibilitatea adulților de a-și alege perioadele și tipurile de studii, fie pentru completarea unor lacune de pregătire, fie pentru aprofundare sau reorientare profesională). Însă, considerând educația o activitate socială ce se exercită asupra ființelor umane de la naștere, pe parcursul vârstelor școlare, al celor mature/adulte, în forme diferite, cu tipuri de influențe diverse (informale, nonformale, formale), atunci este evident că nu putem vorbi decât despre o permanență a educației, despre un continuum educațional, existent și preexistent în întregul nostru mediu de viață. Iată și motivul pentru care doar conceptul integrator de *educație permanentă* (concept impus în deceniul al șaptelea al secolului XX, sub impulsul Consiliului Europei și al UNESCO, și cristalizat de Bertrand Schwartz, în 1961, care l-a definit drept ”modalitatea de a oferi educația pe toată durata vieții active și pentru toată populația” [120, p.133]). Conceptul de *educație permanentă* este cel care a reușit să se impună, cu toate dimensiunile sale: verticală, orizontală și interioară [116, p.170] (dimensiunea verticală vizează continuitatea educațională în plan temporal, de-a lungul întregii vieți - *lifelong education* -; dimensiunea orizontală reunește toate sferile cunoașterii și toate cunoștințele, obținute formal, non-formal și informal - *life-wide education* -, iar dimensiunea interioară vizează nevoile de învățare ale individului). Și, așa cum sublinia și Dave, permanența educației presupune un sistem complet, coerent și integrat, oferind mijloace proprii de a răspunde aspirațiilor de natură educativă și culturală ale fiecărui individ, potrivit disponibilităților sale: ea este ”un proces de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a indivizilor, în scopul îmbunătățirii calității vieții indivizilor, cât și a colectivității lor” [35, p.47].

În condițiile evoluției sistemelor moderne de învățământ, devine din ce în ce mai evidentă inutilitatea graniței existente încă din activitatea de formare-dezvoltare a persoanei în școală și dimensiunea educațională pe care o parcurge individul dincolo de școală în ciclul profesional propus de către viața sa în calitate de adult. *Educația adulților* devine o componentă substanțială a *educației permanente* (în calitate de evoluție a educației, alături de autoeducație) [98, p.257]. De altfel, această integrare a educației adulților în proiectul global al educației permanente a fost stabilită, în 1972, în Conferința de la Tokyo, amintită mai sus, conferință care a statuat și alte obiective prioritare ale educației adulților, alături de acesta: a) expresia *educația adulților* desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale,

universitare). Scopul este dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări; ajutor acordat omului pentru a se integra socio-profesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural; b) expresia *educația permanentă* desemnează un proiect care vizează restructurarea sistemelor educative existente, de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative până la sistemele educative; c) individul este un agent al propriei sale educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa; d) educația, departe de a se limita la perioada școlarității, trebuie să se deschidă tuturor dimensiunilor existenței, să vizeze toate tipurile de competențe și toate domeniile acțiunii, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalității; e) procesul educativ în care sunt angajați indivizii, în cursul vieții lor, trebuie considerat ca un întreg [89, p.53-54].

Odată cu Conferința Internațională de la Paris (1985) și, mai ales, cu Declarația de la Hamburg asupra educației adulților (1997), *educația adulților* ne apare ca un factor important al democratizării vieții sociale și ca un mijloc pentru exercitarea dreptului la educație al fiecărui individ. Educația adulților devine, în lumea contemporană, nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți.

Însă provocările cărora trebuie să le facă față noile tendințe în educația adulților, în special, și în educația permanentă, în general, sunt uriașe. Schimbările produse în societate și prognoza accelerării schimbărilor în etapele ce vor urma, impun ca necesară nu numai adaptarea continuă a sistemelor educative la noile realități economice, sociale, culturale și științifice, ci și formarea în cadrul acestor sisteme a capacității de reglare continuă și de autopropagare a adaptabilității. ”Societatea de risc”, cum o numea la un moment dat U.Beck, este caracterizată de schimbări rapide și complexe pe toate planurile, făcând viitorul improbabil. Lor li se adaugă scăderea importanței educației formale din școli, dublată de necesitatea de a valorifica mai mult experiențele non-formale și informale de învățare, dat fiind că oportunitățile pentru acest tip de învățare sunt tot mai diverse, odată cu facilitarea accesului la informație și cu bombardamentul informațional, dar și pentru evitarea duplicării oportunităților de învățare și pentru reducerea costurilor educației formale inutile. Noile medii de învățare se plasează tot mai mult în afara instituțiilor educaționale care încep să își piardă monopolul, de vreme ce tehnologiile de informare și comunicare facilitează globalismul informațional. Piața muncii s-a internaționalizat, iar mecanismele de piață s-au extins în economiile naționale, dar și în ofertele de servicii, cele educaționale resimțind cel mai mult această influență. Valorile și producțiile culturale s-au globalizat și cultura de consum s-a generalizat, influențând direct serviciile educaționale care

devin un element al comodității și se supun mecanismelor consumului [115, p.23-24].

Mai mult decât atât, problematica lumii contemporane, problematică extrem de influentă în sfera dezvoltării educației adulților, subliniază sărăcia, migrația transfrontalieră, deteriorarea mediului natural și social, creșterea numărului analfabeților, investițiile scăzute în educație și grupurile sociale cu nevoi speciale. Este evident că replica dată unor astfel de probleme mondiale nu poate fi decât dezvoltarea continuă (*formarea continuă*) a individului, educația sa permanentă, asistența, cu alte cuvinte, oferită fiecăruia pentru a fi un bun profesionist, familist, cetățean, ”schimbarea opusă schimbării” [89, p.66] și adaptarea neîntreruptă la transformările din jur.

Drept consecință, ”pentru a face față provocărilor lumii contemporane, oamenii trebuie să învețe continuu, în mod adecvat, rapid și eficient, inovativ, valorificându-și la maximum potențialul de care dispun. Există un potențial uman de învățare, neutilizat în totalitate și în mod eficient, astfel încât putem spune că, practic, învățarea nu are limite. Neînvățând corespunzător (ca durată, ritm, intensitate, eficiență etc), ne periclităm propria existență și dezvoltare atât ca indivizi, cât și ca societate. Decalajul dintre societăți/națiuni este generat și întreținut de învățarea neadecvată și ineficientă” [43, p.106].

Însă, de la constatarea unei necesități la punerea în practică a unor strategii, însă, pașii sunt mai mulți! Raportul cercetare-teorie-practică, privind educația adulților, este unul destul de tensionat, iar motivele sunt diverse. Cel mai important, în opinia noastră, este acela că educația adulților încă nu are o bază teoretică suficient de dezvoltată pentru a da naștere unei construcții consistente sau unor cercetări rigurose întocmite, depinzând prea mult de împrumuturi (din științele educației sau sociologie, de pildă) și de generalizări. Iar aceste ”împrumuturi” nu sunt întotdeauna și cele potrivite (după cum observă R.Usher și I.Bryant), activitatea psihologilor și a sociologilor, de pildă, fiind diferită de cea a educatorilor (ariile lor de preocupare și focalizare în elaborarea teoriilor fiind diferite). Se poate afirma, în aceste condiții, că ”obiectul educației adulților încă este neclar, putând fi întâlnit în multe alte domenii sociale, fără a se putea rage o linie clară de delimitare. Educația adulților cuprinde multiple abordări, procese și practici pe orizontală (referindu-se la dimensiunea aproape a tuturor activităților sociale) și pe verticală (pornind de la procesele de învățare și ajungând la încercări de sisteme cultural-politice). Această acoperire exprimă, pe de o parte, complexitatea domeniului, iar, pe de altă parte, necesitatea unui efort susținut de cercetare și teoretizare, pentru a-i delimita o identitate disciplinară și a-i legitima activitatea practică” [115, p.65].

Este și motivul pentru care, mai ales în ultimii ani, conceptul de *educație permanentă* a fost supus unor reexaminări critice, plecându-se de la ideea de schimbare și mutație în lumea contemporană, dar și de la faptul că sistemele școlare tradiționale și-au atins limitele, ceea ce presupune o regândire a strategiilor educaționale. Noua perspectivă, subliniată de teoreticieni,

este ”accentul pe pertinența culturală, pe dezvoltarea umană, pe libertatea personală, pe egalitatea socială și pe productivitate. Iar, dacă educația permanentă se extinde pe toată durata vieții, educația adulților nu reprezintă decât un segment din aceasta și necesită, se înțelege, o strategie specifică. Ea impune utilizarea unor noi concepții asupra individului, a unor noi forme de a-l trata. Conceptul de formare, alăturat celui de adult, pare mai adecvat decât cel de educație” [89, p.68].

Educația adulților sau, așa cum am menționat mai sus, formarea continuă a adulților trebuie să se supună, pentru a-și atinge potențialul maxim de eficiență, nu atât unor presupoziii, ipoteze sau circumstanțe social-economice, ci, în primul rând, unor caracteristici de ordin psihologic ale adulților, caracteristici pe care le putem defini drept concepte-cheie sub auspiciile cărora se condiționează întregul proces al învățării la vârsta adultă.

În primul rând, adulții au o anumită atitudine față de învățare, determinată de sistemul propriu de valori și chiar de valoarea atribuită învățării. Preferințele valorice ale adulților, după cum consideră și I.A.I.Dumitriu, își pun amprenta asupra concepției lor despre învățare, despre rolul și importanța acesteia în viața lor. În general, consideră teoreticianul român, adulții doresc să fie elevi de succes și se așteaptă ca, în urma parcurgerii unui program de învățare, să obțină un alt statut social, un venit mai mare și o recunoaștere a competențelor proaspăt dobândite. În al doilea rând, adulții sunt persoane pragmatice, cu scopuri bine definite, care nu se angajează în procese de învățare fără a-și fi trasat, în prealabil, beneficiile vizate. Spre deosebire de copii, adulții nu intenționează să aibă cunoștințe mai multe, ci să aibă abilități și competențe care să le aducă anumite câștiguri pe plan profesional, social și personal. Cu alte cuvinte, nu conținuturile învățării interesează, ci obiectivele practice, concrete și imediate. De asemenea, adulții își valorifică, indiferent de situația de învățare în care se găsesc, experiența personală și cunoștințele deja dobândite (de regulă, în urma formării inițiale prin care au trecut), ușurând (prin integrarea noilor conținuturi în structuri mentale deținute) și, în același timp, complicând realizarea învățării (prin rezistența la schimbările cognitive și comportamentale pe care le presupune asimilarea noilor conținuturi). În al patrulea rând, adulții suferă constrângeri externe (care îi determină să învețe continuu, pe tot parcursul vieții, din nevoia de adaptare optimă la noile realități) și constrângeri interne (obținerea unui prestigiu social, dorința de autorealizare etc). Și, nu în ultimul rând, adulții, ca ființe autodirecționate, nu vor fi motivați să învețe dacă atât conținuturile, cât și strategiile propuse prin programele de formare nu le satisfac nevoile, interesele, așteptările și/sau scopurile [43, p.110-112].

Alături de caracteristicile de ordin psihologic, formarea adulților trebuie să se supună și altor condiții și strategii specifice de învățare, care țin de mediul social și cultural, de climatul emoțional și, nu în cele din urmă, de atributele materiale care compun spațiul de învățare

(modelele arhitecturale, modelele psihologice, modelele sociologice, modelele estetice și modelele de training la locul de muncă).

De altminteri, așa cum observa, încă din 1981, J.Kidd [71], între caracteristicile învățării adulților, trebuie avute în vedere următoarele constante:

- omul învață întreaga viață, chiar dacă traversează perioade de evoluție sau de declin în această acțiune;
- efectul învățării constă în schimbările de rol ale individului (dobândește statusul de prieten, cetățean, membru al unei familii, muncitor etc), care presupun câștigarea unor competențe profesionale și interpersonale;
- prin socializare, individul dobândește maturitate (capacitate de autoconducere, autodisciplină, autonomie, autoînțelegere) și din această perspectivă abordează el evenimentele vieții;
- experiența (mai multă, mai diversă, organizată în mod diferit) contează enorm în hotărârea adultului de a se angaja în învățare;
- dorința de a activa, de a se angaja, de a se "trezi" la viață îi conduce pe mulți adulți prin statusul de autodidacti - oameni care învață întreaga viață;
- pentru adultul care învață, timpul și bătrânețea au semnificații deosebite.

Însă, în ciuda respectării tuturor elementelor amintite general mai sus (ele făcând deja obiectul unor cercetări pertinente, așa ca: M.S.Knowles, E.F.Holton, R.A.Swanson, *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Huston, 1998; K.F.Riegel, *The Dialectics of Human Development*, în *American Psychologist*, nr. 31; S.B. Merriam, R.S. Caffarella, *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1991; H. Siebert, *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Institutul European Iași, 2001; H. Siebert, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001; R.J. Wlodkowski, *Enhancing Adult Motivation To Learn*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999; I. Al. Sumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000; R.Hiemstra (ed.), *Creating environments for effective adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991; D.Minton, *Teaching skills in further and adult education*, Ehomson Learning, London, 2000 etc., considerăm de prisos reluarea lor detaliată), participarea adulților în diferite programe de formare și dezvoltare poate fi împiedicată de o multitudine de factori. Dintre posibilele bariere ce pot împiedica sau îngreuna accesul la formare (după Johnstone și Rivera există bariere situaționale și bariere dispoziționale. Lor, Cross le adaugă și bariera instituțională, lângă care Darkenwald și Marriam așază și bariera informațională), ne vom opri atenția asupra celor subliniate de un raport (*Understanding barriers to learning*), realizat în 1991. Raportul scoate în față barierele culturale, barierele structurale și barierele personale drept obstacole cu impact ridicat asupra ratei de participare a adulților la

programele de formare.

Barierile culturale vizează atitudinile și caracteristicile unei țări, modul de structurare a sistemului educațional, așteptările privind realizarea academică și valoarea acordată de societate diplomelor obținute. De asemenea, accesul la formare poate fi îngădit de statutul socio-economic al individului (profesia, nivelul de educație, venit, calitatea vieții), de apartenența sexuală (participarea femeilor are o pondere mai redusă, mai ales ca urmare a responsabilităților familiale), de vârstă (există, și astăzi, o discriminare față de persoanele trecute de o anumită vârstă, în special pentru că, se consideră, investiția în formare la această etapă a vieții este inefficientă din punct de vedere economic) și de prioritățile publice (legate de crearea unei societăți educaționale, în strânsă legătură cu dezvoltarea economică și conducerea politică a țării) [97, p.138].

Barierile structurale includ aspecte legate de dificultatea accesului la educație, precum și de absența finanțării și/sau a voinței politice: proiectarea programelor de formare se face cu accent pe furnizorul serviciilor și mai puțin pe cei care participă (beneficiarii direcți ai programelor); timpul limitează, de asemenea, oportunitățile de învățare (avem în vedere, în special, programul de lucru prelungit al beneficiarilor, cel mai adesea angajați deja pe piața muncii); accesul la locațiile în care se organizează formarea (care necesită, pe lângă deplasarea indivizilor pe distanțe mai lungi sau mai scurte, și resurse suplimentare de bani și timp); recunoașterea oportunităților de învățare disponibile (din cauza absenței unor programe dezvoltate de informare, orientare și consiliere la nivel de comunitate, organizație și beneficiar); standardele programelor de formare nu corespund întotdeauna cerințelor de pe piața muncii, fiind uneori lipsite de aplicabilitate la locul de muncă; pregătirea insuficientă sau inexistentă, în unele cazuri, a formatorilor în ceea ce privește utilizarea principiilor specifice învățării la vârsta adultă; conflictul între dorințele beneficiarului de formare și dorințele instituției [97, p.139].

În fine, barierele personale se referă la atitudinea beneficiarului programelor de formare față de învățare, la percepția pe care acesta o are asupra a ceea ce înseamnă învățarea și la motivația de a se implica în formarea continuă.

Este limpede, astfel, că educația permanentă și îndeosebi educația adulților, pregătind omul pentru ziua de mâine, nu pentru ziua de ieri, pornesc de la educația de bază, dar țin seama de uzura ei morală, asigurând o pregătire suplimentară nouă, în pas cu ceea ce este nou, ”stimulând totodată promovarea continuă a acestuia, ca o necesitate obiectivă a progresului omului și societății” [14, p.344]. Iată de ce inclusiv proiectarea realizată în educația adulților diferă de cea utilizată în cadrul activităților de formare inițială, iar scopurile programelor pentru adulți trebuie să țină cont ”de încurajarea creșterii și dezvoltării continuă a indivizilor, de susținerea oamenilor pentru a face față problemelor practice și provocărilor vieții de adult, de

pregătirea oamenilor pentru oportunitățile de muncă actuale și, mai ales, viitoare, de susținerea organizațiilor pentru atingerea rezultatelor dorite și pentru adaptarea rapidă și eficientă la schimbări” [27, p.159]. În fața acestor scopuri, metodele tradiționale și conservatorismul educațional sunt inutile și trebuie eliminate. J.W.Botkin și colaboratorii săi [15] avertizau, încă din 1981, în legătură cu nevoia redimensionării și chiar a unor schimbări de paradigme educaționale. Societățile tradiționale au adoptat un tip de învățare de menținere, care pune accentul pe achiziția de metode și reguli fixe, pentru a face față unor situații cunoscute și recurente. Acest tip de învățare este menit să asigure funcționarea unui sistem existent, a unui mod de viață cunoscut și stimulează abilitatea de a rezolva probleme date și de a perpetua o anumită experiență culturală. Însă, în condițiile în care apar șocuri existențiale, schimbări, evoluții, este nevoie de un alt tip de învățare, *învățarea inovatoare*. Învățarea inovatoare are menirea de a pregăti indivizii și societățile să acționeze în situații noi și presupune calitățile autonomiei și integrării. Învățarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea clișeeilor, predispune la ruperea structurilor închise, iar marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare, nu pe respectarea tradițiilor [33, p.32-33]. Este ceea ce a stipulat și *Memorandumul privind învățarea permanentă*, document elaborat de Comisia Europeană, în octombrie 2000, după Consiliul de la Lisabona. Accentuând că oamenii sunt cel mai de preț bun al Europei și trebuie să se afle în centrul politicilor Uniunii, concluzia este că, mai presus de orice, sistemele de educație și formare trebuie să se adapteze noilor realități ale secolului al XXI-lea și că învățarea permanentă este o politică esențială pentru dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și a ocupării forței de muncă, *Memorandumul* a propus și șase mesaje-cheie, adică șase acțiuni generale capabile să producă efecte în educația permanentă [23, p.10-19]:

1. Mesajul-cheie nr.1, *noi competențe de bază pentru toți*, are drept obiectiv principal ”garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reînnoi competențele necesare pentru o participare susținută la societatea cunoașterii”. Schimbarea economică și socială, se arată în textul *Memorandumului*, afectează configurația competențelor de bază pe care fiecare persoană trebuie să le dețină ca o dotare minimală pentru a fi capabil să participe activ la activitatea productivă, la viața de familie și la toate nivelurile vieții în comunitate - de la nivelul local până la cel european. Iar noile competențe de bază incluse în concluziile Consiliului European de la Lisabona (paragraful 26) sunt: deprinderile în domeniul tehnologiei informatice, limbile străine, cultura tehnologică, spiritul antreprenorial și competențele sociale.
2. Mesajul-cheie nr.2, *realizarea unor investiții superioare în resursele umane*, își propune drept obiectiv ”creșterea vizibilă a nivelului de investiții în resursele umane în vederea promovării valorii celei mai importante a Europei, anume oamenii săi”. Aspectul cel mai

important este acela că investiția în resursele umane necesită trecerea către o cultură a responsabilităților comune și către acorduri clare de co-finanțare pentru participarea la învățarea permanentă.

3. Mesajul-cheie nr.3, *încurajarea inovației în predare și învățare*, își propune dezvoltarea metodelor și contextelor de predare și învățare necesare pentru a se asigura continuum-ul învățării permanente și învățării de-a lungul întregii vieți. Predarea și învățarea, după cum constată și A. Neculau [89, p.81], sunt organizate încă în manieră tradițională, care nu s-au mai schimbat de mai bine de o jumătate de secol. Între timp, însă, societățile s-au schimbat, oamenilor li se cer alte competențe decât în urmă cu cinci-șase decenii. Sistemele educaționale trebuie adaptate la contextul fluid în care oamenii trăiesc și învață astăzi. Ar trebui să aibă prioritate metodele care-l pun pe individ în context, care se apropie de viața reală, pentru a dezvolta deprinderi cognitive și practici sociale eficiente. Profesorii vor trebui să devină, tot mai mult, consilieri, mentori și/sau mediatori.
4. Mesajul-cheie nr.4, *valorificarea învățării*, are drept scop îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care ”participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere în învățarea nonformală și în cea informală”. ”Creșterea cererii angajatorilor de personal calificat și creșterea competiției între indivizi pentru a obține și a păstra un loc de muncă conduce, mai mult ca oricând, la o mai mare cerință de educație recunoscută. Cum să modernizezi mai bine sistemele și practicile naționale de certificare pentru noile condiții sociale și economice a devenit o chestiune politică și profesională importantă în toate țările Uniunii”, se arată în textul *Memorandumului*.
5. Mesajul-cheie nr.5, *regândirea orientării și consilierii*, vizează asigurarea condițiilor pentru ca ”fiecare să poată avea acces cu ușurință la informație de calitate și la sfaturi privind oportunitățile de educație pe tot cuprinsul Europei și pe tot parcursul vieții”.
6. Mesajul-cheie nr.6, *să apropiem mai mult învățarea de domiciliu*, prin ”oferirea oportunităților de învățare permanentă cât mai aproape posibil de beneficiari, în propriile lor comunități și sprijinite prin echipamente bazate pe ICT, oriunde se impun” Cerința este ”conformă cu tendințele de dezvoltare regională și locală, de încurajare a exercitării profesiilor în medii cunoscute, familiare, cât mai aproape de realitate. Se încurajează programele locale, care prezintă note distinctivă, care valorifică ideea colectivității. Acestea sădăsc încredere, dau semnificație muncii, sprijină angajarea în învățare. Îndemnul ar fi: aducerea învățării spre beneficiar, și nu transportarea acestuia în locuri nefamiliare, străine, pe care el le simte ostile. Învățarea permanentă poate deveni astfel un motor al regenerării locale, al dezvoltării comunitare. Orice mediu familiar poate deveni centru de învățare: cămine culturale, biblioteci, muzee, lăcașuri de cult, centre de

sănătate, complexe de agrement etc” [89, p.82].

Experiențele pozitive care au apărut după publicarea *Memorandumului* (descentralizarea structurilor instituționale și de decizie, ca expresie a intenției autorităților de a contextualiza educația pentru adulți; recunoașterea formală a învățării nonformale și informale ca expresie a cererii crescute a adulților; cadre naționale de acreditare a ofertelor educaționale; calitatea pregătirii cadrelor didactice etc), precum și noile preocupări mai sistematice și concentrate în domeniu nu au avut, însă, rezultatele scontate, dimpotrivă. Obiectivele trasate până în 2010 au fost mult sub așteptări. Aceste motive, întărite de criza economică mondială și de intensificarea provocărilor pe termen lung (globalizarea, presiunea exercitată asupra resurselor, îmbătrânirea), au determinat apariția, în 12 mai 2009, a *Cadrului strategic privind cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale* (ET 2020). Acest cadru a fost creat pe baza realizărilor programului de lucru „Educație și formare 2010” (ET 2010), în scopul de a răspunde la provocările care sunt încă de actualitate în ceea ce privește crearea unei Europe bazate pe cunoaștere și transformarea învățării pe tot parcursul vieții într-o realitate pentru toți.

Principalul scop al Cadrului este de a sprijini dezvoltarea sistemelor de educație și formare. Aceste sisteme ar trebui să asigure tuturor cetățenilor mijloacele necesare pentru a-și atinge potențialul, precum și să asigure prosperitatea economică durabilă și capacitatea de integrare profesională. Cadru ia în considerare întregul spectru de sisteme de educație și formare profesională dintr-o perspectivă a învățării pe tot parcursul vieții, acoperind toate nivelurile și contextele (inclusiv învățământul nonformal și informal). În concluzii, sunt stabilite patru obiective strategice ale cadrului: *realizarea în practică a învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității* (sunt necesare progrese privind punerea în aplicare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltarea cadrelor naționale pentru calificări în legătură cu Cadrul european al calificărilor și stabilirea unor parcursuri educaționale mai flexibile; ar trebui să fie extinsă mobilitatea și să se aplice Carta europeană a calității pentru mobilitate); *îmbunătățirea calității și a eficienței educației și formării* (toți cetățenii trebuie să poată dobândi competențe-cheie, iar toate nivelurile de educație și formare profesională trebuie să devină mai atractive și mai eficiente); *promovarea echității, a coeziunii sociale și a cetățeniei active* (educația și formarea ar trebui să permită tuturor cetățenilor să dobândească și să dezvolte abilități și competențe necesare pentru a permite ocuparea unui loc de muncă și continuarea învățării, cetățenia activă și dialogul intercultural; dezavantajul educațional ar trebui să fie remediat prin asigurarea unui învățământ preșcolar de înaltă calitate); *stimularea creativității și a inovării, inclusiv a spiritului întreprinzător, la toate nivelurile de educație și formare* (promovarea dobândirii de către toți cetățenii a unor competențe transversale și garantarea bunei funcționări a triunghiului cunoașterii: educație-cercetare-inovare; ar trebui promovate parteneriatele dintre întreprinderi și

instituțiile de învățământ, precum și comunitățile mai largi de cursanți, care să implice reprezentanți ai societății civile și alte părți interesate) [25].

”La nivel practic, în sens normativ, educația permanentă devine un principiu de acțiune care proiectează transformarea societății înseși într-o cetate educativă. Acest concept construit metaforic, complementar cu cel de educație permanentă, conferă responsabilitate pedagogică tuturor organizațiilor sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.), nu doar celor școlare, precum și tuturor comunităților umane (familia, poporul, națiunea etc.)” [30, p.339]. În contextul actual, al postmodernismului social, condiția reușitei formării continuă devine ”sporirea educabilității în contextul unor oportunități sociale și a unor motivații psihologice favorabile (auto)formării - (auto)dezvoltării personalității umane pe termen mediu și lung. Sporirea educabilității presupune valorificarea deplină a resurselor de dezvoltare ale personalității, la nivelul corelației optime ereditate - mediu - educație” [30, p.347].

Este limpede că, în prezent, nu se mai poate discuta despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului *educația este un continuum existențial!* De altminteri, ideea permanentei formări/perfecționări a individului a fost intuită încă din secolul al XVII-lea, de Jan Amos Comenius, care afirma, la un moment dat, în lucrările sale, că „tota vita schola est”. Acestei reflecții teoretice a unuia dintre părinții pedagogiei moderne i-au trebuit, totuși, câteva secole pentru a fi validată și de realitatea obiectivă și practică.

1.2. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția și specificul

Nu mai este o noutate faptul că problematica formării cadrelor didactice a devenit, așa cum au considerat și specialiștii în domeniu [62, p.8] încă din primii ani ai secolului XXI, un element esențial nu numai pentru sistemele educaționale, ci și pentru ansamblul societăților contemporane. ”Mai mult decât în toate perioadele precedente, în prezent, educația este considerată unul dintre pilonii esențiali ai edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Deși formele și modalitățile de cunoaștere s-au diversificat foarte mult, educația rămâne una dintre căile esențiale. În contextul societății bazate pe cunoaștere, sistemul educațional dobândește un rol central, iar educatorul redevine unul dintre principalii actori sociali” [62, p.8]. În ciuda acestei evidențe, ”selecția pentru profesiile didactice a început să se facă într-o proporție tot mai mare în mod rezidual: solicită să lucreze ca educatori cei care rămân după ce celelalte sectoare de activitate au selectat cei mai performanți absolvenți. Scăderea numerică a educatorilor și relativul declin calitativ al prestațiilor acestora a făcut ca problema formării educatorilor să devină un element central al politicilor sociale din mai multe țări. Peste tot se impune un proces de regândire profundă a sistemelor de formare a educatorilor, de creștere

a atractivității profesiei de educator, de creștere a prestigiului educatorilor și a motivațiilor pentru o carieră didactică” [62, p.8-9]. În această perspectivă, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârghe importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației.

Astfel, formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Prin urmare, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din această perspectivă, orice activitate în cadrul paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă. Coordonata orizontală probează deschiderea spațială nelimitată a activității de formare realizată transversal în fiecare moment al vieții. Formarea cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei moderne evidențiază importanța integrării pregătirii inițiale și continuă la nivelul unor direcții strategice specifice educației permanente și reprezintă o schimbare în care este nevoie să fie foarte clar definite obiectivele inovației. Iar profilul cadrului didactic de astăzi trebuie să răspundă solicitărilor unei noi generații de elevi și modificărilor profunde ale societății [51, p.9].

În aceste condiții, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, pe bună dreptate, soluția adoptată de sistemele de învățământ cu scopul completării și aprofundării, într-un cadru organizat și eficient, a formării inițiale, fiind definită ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale [107, p.9]. În cadrul formării continuă a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise continuă. Demersul didactic al formării continuă este unul centrat pe formabil astfel încât rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul în care profesorul se autoformează. Astfel, formarea continuă se pliază pe tiparele unei acțiuni situate la granița dintre educație și autoeducație.

Paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaționale definite (școala) și, evident, al unei comunități, solicită și o acceptare diferită a rolurilor și, mai ales, a identităților profesionale, accentul fiind pus pe latura pragmatică, personală și creativă a procesului de formare. Intrarea în profesia de dascăl,

dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în carieră reprezintă puncte ale unui continuum profesional supus legilor managementului resurselor. Nevoile de mobilitate, de flexibilitate și de perspectivă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au impus introducerea termenului de *carieră* ca suport al încurajării motivației și implicării [62, p.27].

Stabilirea unui nou referențial al formării cadrelor didactice bazat pe definirea unor noi sarcini de profil ce implică noi cunoștințe, capacități, deprinderi, priceperi și trăsături de personalitate aduce în discuție, după cum precizează și Doina Maria Schipor [119, p.48-78], problematica obiectivelor formării continuă a cadrelor didactice, cu atât mai mult cu cât problematica metodologiei formării implică raportarea permanentă a metodei de formare alese la nivelul de exigență formulat prin obiective. Dacă este să ne referim la rolul formării continuă, este limpede că ea vizează adaptarea sistemului educativ la schimbările produse sau în curs de producere ale societății. Astfel, formarea continuă vine să profesionalizeze și să dezvolte, pe de o parte, cadrul didactic, și să eficientizeze sistemul educativ, de cealaltă parte, în funcție de evoluția tot mai rapidă a tehnicii, științei, economiei și, evident, societății în ansamblul ei.

Deja, în 1986, modelul unei formări inițiale, suficientă pentru întreaga carieră profesională, părea a fi un model perimat pentru învățământ. Formarea continuă nu mai apărea ca un remediu la carențele formării inițiale, ci începea să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă. Astăzi, această concepție este recunoscută; totodată, ea a devenit mai complexă. De fapt, în interiorul procesului de formare permanentă (*Lifelong Learning*), câteva țări (îndeosebi Germania, Norvegia, Islanda) distingeau, încă din 1997, o formare continuă, care permite o înnoire și o perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale, și o formare complementară, care permite eventual schimbarea orientării profesiei prin noi competențe, sancționate prin noi diplome [44, p.8].

Așa cum se arată, într-un studiu realizat de Eurydice în 1997, obiectivele formării continuă se pot structura în jurul a trei poli: a) dezvoltarea personală și profesională a educatorilor, care vizează ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate; însușirea de noi competențe; didactica disciplinelor; inițiere în utilizarea de noi metode și materiale. b) ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor oferite, a instituțiilor de învățământ și a practicilor pedagogice ale educatorilor prin: favorizarea interdisciplinarității și dezvoltarea lucrului în echipă; încurajarea inovației; formarea pentru managementul școlii și al clasei și pentru rezolvarea de probleme; punerea în acțiune a unor priorități pedagogice; dezvoltarea comportamentelor necesare managementului relațiilor umane. c) cunoașterea mediului social și environmental prin: favorizarea relațiilor cu întreprinderile; apropierea sistemelor educativ și economic; incitarea la studierea factorilor economici și sociali care influențează comportamentul tinerilor; adaptarea la schimbarea socială și culturală [44, p.9-10].

După cum analizează raportul mai înainte menționat, într-o scurtă incursiune istorică pe care o face, formarea continuă apare în contemporaneitate ca o idee atât veche, cât și nouă. Deja veche, întrucât ea a apărut în mai multe țări înainte de al Doilea Război Mondial, și totuși nouă pentru că, sub forma actuală, ea, din păcate, capătă concretețe foarte lent, în ciuda nenumăratelor lucrări de specialitate care analizează și, mai ales, militează, pentru importanța sa, vitală sistemelor educaționale. Istoria constituirii formării continuă se întinde de-a lungul ultimului secol. Ea exista în Finlanda, Suedia și Germania încă de la finele secolului al XIX-lea sub o formă voluntară și, fără îndoială, relativ informală. Acest tip de formare continuă a cunoscut, adeseori, două stadii: primul, de realizare informală, fondată pe voluntariat, cel de al doilea, de structurare sprijinită pe o legislație și forme de participare uneori obligatorii [44, p.12].

Exigențele educaționale actuale impun configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum, exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică, și, în mod special, despre profesionalizarea pentru cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național [101]. Acest model al profesiei didactice nu trebuie, însă, confundat cu un cadru didactic universal valabil, ci cu un profesionist, un produs al unui sistem interpersonal care ia ființă și se dezvoltă numai prin interacțiunile sale cu ceilalți. ”Structura aptitudinii pedagogice este reprezentată de: domeniul cognitiv, domeniul organizatoric și domeniul comunicațional. Aptitudinea pedagogului se constituie dintr-o serie de alte aptitudini de personalitate: spiritul de observație pedagogic (capacitatea de a observa cele mai mici semne ale dezvoltării elevului); imaginația pedagogică (capacitatea de a prevedea greutățile posibile și de a găsi cele mai bune soluții); exigența (capacitatea de a observa și de a aprecia just rezultatele propriei acțiuni, dar și rezultatele elevilor); tactul pedagogic (relații juste cu elevii, simțul măsurii în administrarea pedepsei etc); atenția distributivă; spiritul organizatoric (cadru didactic văzut ca un manager al procesului de transmitere și achiziționare a informațiilor); creativitatea pedagogică (capacitatea de a depăși statusul, de a găsi noi mijloace și soluții pedagogice)” [62, p.37-38]. Acest model didactic nu poate fi obținut, este limpede, în urma programelor de formare inițială, întrucât complexitatea sa nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată. Profesionistul din sistemul educațional este, fără îndoială, rezultatul formării continuă.

Influențată definitiv de conceptul *educației permanente*, concept aflat încă în permanentă evoluție și dezvoltare, formarea continuă a cadrelor didactice se supune (sau ar trebui să se supună) unor noi paradigme (ideea este dezvoltată de Valentina Olaru în teza sa de doctorat, *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadru*

instituțional, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2013), caracterizate prin: orientarea spre personalitatea cadrului didactic și dezvoltarea potențialului creativ; restructurarea calitativă a pregătirii inițiale a viitorilor dascăli, condiție pentru formarea unui specialist flexibil, mobil, capabil să se adapteze la diverse schimbări prin competența de autoformare și dezvoltare profesională; abordarea sistemico-valorică a personalității cadrului didactic și a procesului de formare și dezvoltare profesională a lui; necesitatea corelării și coordonării diverselor etape ale formării cadrelor didactice.

”Variatatea tipurilor de formare propuse astăzi demonstrează complementaritatea și complexitatea procesului lansat. Oferta pieței actuale de formare continuă dă posibilitate cadrelor didactice să găsească un răspuns la nevoile lor, dacă știu cum și unde, adică dețin competența de formare continuă. Mai trebuie ca ei să solicite participarea, să obțină aprobarea, să fie acceptați și să poată suporta consecințele angajamentului (absența de la școală, suplinirea, deplasarea, problemele materiale și familiale), precum și întrebarea dacă conținuturile și metodele pretinsei formări continuă corespund așteptărilor, deoarece, în procesul de adoptare a deciziilor cu privire la formarea cadrelor didactice, este foarte important să se țină cont de *nevoile de formare și opiniile acestora*. Dezvoltarea activității de formare continuă este un eveniment de deschidere spre noi competențe. Varietatea tipurilor de formare demonstrează complementaritatea și complexitatea procesului ca atare. Pentru orice tip de formare continuă, calitatea câștigă în semnificație și permite managementul unei cariere și a unei modalități profesionale de valorizare a competențelor [94, p.49].

Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale profesorului și a muncii sale zilnice; componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale. Formarea profesională continuă este menită să dezvolte competențele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcții și atribuții organizaționale nou-apărute. Astfel, ”principiile esențiale în formarea continuă a cadrelor didactice ar fi:

- *principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile*, care implică necesitatea de a privi profesorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psiho-pedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale;
- *principiul coerenței și continuității*, care implică transferul fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educație în formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din educație. Dezvoltarea copilului și dezvoltarea profesională a angajaților în educație trebuie să se încadreze în aceeași paradigmă educațională. Paradigma educației centrate pe copil necesită încadrarea formării continuă a profesorilor

în paradigma centrării pe cel ce învață. Dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să fie un proces continuu;

- *principiul individualizării*, care vizează două aspecte: (I) formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil; (II) formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor. Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și racordarea conținuturilor, formelor și strategiilor de formare continuă la acestea. Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității profesorului constituie sarcina principală a instituției abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice din educația timpurie. Este necesar nu numai a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei/educatorului, dar și a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul formării profesionale continuă – educatorul. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea;
- *principiul liberei alegeri/opțiunii*. Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților celui ce învață, dezvoltarea competențelor profesionale. Existența oportunității de a alege pachetul de servicii educaționale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, furnizorul de servicii educaționale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator și angajat al instituției educaționale preșcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educației centrate pe cel ce învață, profesorului trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege. Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate și libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activități;
- *principiul creativității și succesului*. Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare. Datorită creativității, profesorul, ca și copilul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre auto perfecționare și edificare a *eu-ului profesional*. Autoevaluarea propriei activități profesionale, reflexia și învățarea experiențială sînt factori ce determină succesul;
- *principiul încrederii și susținerii*. Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv și dirijarea activității formabilului de către formator. Vom ține cont de faptul că nu influențele

externe, ci motivația/mobilurile interne determină succesul în educație. Profesorul trebuie să fie împuternicit (motivată, responsabil și abilitat cu putere de decizie) în propria activitate și dezvoltare profesională și susținut prin programe de sprijin și mentorat. Circuitul metodologic al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: formarea inițială-formarea continuă-autoformarea este determinant al calității activității educatorului” [84, p.8-10].

Având în vedere principiile enunțate mai sus, ”orientările moderne în domeniul dezvoltării sistemelor de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să vizeze:

- asigurarea dimensiunii europene a proceselor de formare a personalului didactic prin utilizarea Cadrului European al Calificărilor drept un instrument de referință;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și a modelului profesionalizării științifice a carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională proprie și învățarea pe tot parcursul vieții;
- orientarea sistemelor de formare spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- asigurarea calității în formarea continuă prin orientarea la standardele de formare continuă a personalului didactic;
- implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității și dezvoltării profesionale;
- implementarea programelor de incluziune profesională a tinerilor specialiști, a programelor de mentorat menite să sprijine debutul în cariera didactică;
- descentralizarea în domeniul formării continuă a educatorilor, trecerea de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte;
- acreditarea programelor de formare continuă, a furnizorilor de programe de formare continuă și crearea pieței programelor de formare;
- utilizarea sistemului de e-learning/învățământ deschis la distanță în formarea continuă a cadrelor didactice” [84, p.7].

Institutul de Științe ale Educației din România, analizând reglementările privind formarea continuă a cadrelor didactice din România, formula, cu puțini ani în urmă, următoarele concluzii:

- ”formarea continuă este un drept al cadrelor didactice și, totodată, o obligație a acestora (prin implementarea sistemului creditelor profesionale transferabile obligatorii). Reglementările legislative în domeniu sunt multiple și vizează toate aspectele sistemului de formare (curriculum, resurse umane, resurse financiare, condiții de organizare, modalități de recunoaștere și acreditare, instituții și organisme cu responsabilități precise în domeniu);

- din punct de vedere al tipurilor de programe și al impunerii obligativității participării la acestea, formarea continuă a cadrelor didactice este gestionată de o manieră încă destul de centralizată de MECTS și alte instituții cu responsabilități decizionale în domeniu;
- oferta programelor de formare continuă ține cont atât de schimbările promovate de reforma din sistemul de educație, cât și de nevoile de dezvoltare personală și profesională a personalului didactic;
- structurarea de tip modular a cursurilor de formare și introducerea sistemului de credite profesionale transferabile a permis promovarea unei concepții metodologice unitare și flexibile a ofertei de formare continuă a cadrelor didactice și adaptarea acesteia la nevoile concrete;
- tipul de formare cel mai favorizat de alocările bugetare este cel al perfecționării prin definitivat și grade didactice, acestea fiind primele la ordinea de alocare a fondului de formare primit de Inspectoratele școlare de la minister, uneori în defavoarea altor categorii de programe și modalități de formare, recvent solicitate de cadre didactice și mai apropiate de nevoile acestora;
- alocarea de credite se face numai următoarelor categorii de programe: de perfecționare periodică, de perfecționare datorate reformei, celor speciale și celor tematice sau modulare organizate prin stagii non-disciplinare. Alte modalități de formare (de exemplu, activitățile metodico-științifice și psihopedagogice, sesiunile de comunicări, stagii de informare științifică, de specialitate, stagii de studiu și de documentare, autoformarea etc) rămân neacoperite prin credite profesionale, deși valențele formative ale acestora sunt ample, iar adaptarea lor la nevoile concrete ale cadrelor didactice este mai mare decât în cazul altor tipuri de programe de formare;
- finanțarea formării continuă se face în continuare în sistem relativ centralizat, inspectoratele școlare folosind bugetele de formare alocate de la minister conform ordinii stabilite la nivel central, care nu are la bază întotdeauna analiza nevoilor locale și individuale de formare” [65, p.34-35].

În România, dar și în Republica Moldova ”organizarea și funcționarea sistemului de formare profesională continuă a personalului didactic, a celui de conducere, îndrumare și control constituie atribuții și responsabilități ale unor instituții cu roluri specifice (organizarea sistemului de formare, acreditarea programelor de formare, furnizarea programelor de formare etc.). La nivel central, *Ministerului Educației și Cercetării Științifice* (România) și *Ministerul Educației* (Republica Moldova) sunt responsabili de elaborarea normelor legale de organizare și funcționare a sistemului de perfecționare și formare profesională continuă, dar și cu alocări de fonduri în vedere desfășurării unor programe de formare. La nivelul acestor instituții

funcționează Direcții de Formare și Dezvoltare a Resurselor Umane, care are ca principale atribuții aspecte precum: elaborarea politicilor și strategiilor naționale privind dezvoltarea capitalului resurselor umane la nivelul sistemului de educație; elaborarea studiilor de documentare și fundamentare în domeniul politicilor de personal, al formării și perfecționării, al educației adulților; inițierea propunerilor de modificare a legislației în domeniul formării și dezvoltării resurselor umane; monitorizarea activității de formare continuă și de perfecționare a personalului didactic, didactic auxiliar și a celui de conducere, de îndrumare și control.

Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar - CNFP, înființat prin HG nr. 604/2001, are ca misiune principală asigurarea calității și diversificării ofertei de formare continuă pentru personalul din învățământul preuniversitar prin acreditarea, monitorizarea și evaluarea programelor. Totodată această instituție este și furnizor de programe de formare pentru personalul din învățământul preuniversitar. Principalele atribuții ale CNFP vizează: elaborarea de standarde profesionale pentru personalul didactic, didactic auxiliar și de conducere, îndrumare și control; acreditarea programelor de formare continuă propuse de furnizorii de formare, pe baza standardelor și a metodologiilor aprobate de ME; inițierea și desfășurarea analizei de nevoi de formare și metodologia de formare continuă a personalului didactic; îndrumarea și coordonarea furnizorilor de programe de formare continuă, în concordanță cu standardele, criteriile și metodologiile aprobate de Ministerul Educației, inițierea activităților de formare și dezvoltare profesională în domeniul educațional, finanțate din fondurile unor programe naționale și internaționale, și nu în ultimul rând, diseminarea și actualizarea ofertelor de programe de formare continuă. *Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar – CNCEIP* s-a înființat în anul 2007 (HG nr. 231/2007), prin fuzionarea următoarelor structuri: Consiliul Național Pentru Curriculum, Serviciul Național de Evaluare și Examinare și Consiliul Național pentru Evaluarea și Difuzarea Manualelor și Centrul Național de Excelență. Printre activitățile CNCEIP cu impact asupra formării continuă a cadrelor didactice se numără colaborarea cu departamentele de pregătire a personalului didactic din instituțiile de învățământ superior, în vederea realizării unor programe de pregătire a specialiștilor în domeniile de activitate ale centrului, și sprijinirea acțiunilor de formare continuă și de specializare a personalului didactic. *Departamentele de Pregătire Profesională a Personalului Didactic – DPPD* funcționează la nivelul universităților, în baza Legii învățământului nr. 84/1995 cu modificările și completările ulterioare. DPPD fiecărei universități au planuri de învățământ distincte, care cuprind discipline de pregătire teoretică și practică în domeniile: pedagogie, psihologie, logică, sociologie și metodică de specialitate. Atribuțiile DPPD constă în: coordonarea activităților de proiectare a conținuturilor și metodologiei specifice pregătirii pentru profesiunea didactică în diferite domenii de specializare;

organizarea activităților de perfecționare a pregătirii de specialitate, psihopedagogice și metodice; asigurarea organizării și desfășurării examenelor de definitivat, gradul II și gradul I.

Inspectoratele Școlare Județene – ISJ, ca organisme de specialitate subordonate Ministerului Educației, au ca obiectiv principal aplicarea politicilor și strategiilor Ministerului Educației la nivel județean. În ceea ce privește formarea profesională continuă a cadrelor didactice, ISJ organizează și îndrumă activitatea de perfecționare a personalului didactic, coordonează și controlează activitatea Caselor Corpului Didactic aflate în subordinea lor. De asemenea, ISJ le revine sarcina gestionării resurselor financiare alocate de Ministerul Educației în vederea formării continue a cadrelor didactice, distribuite la nivelul fiecărui județ proporțional cu numărul cadrelor didactice înscrise la perfecționare și cu numărul cadrelor didactice planificate a urma cursuri de formare continuă în vederea acumulării celor 90 de credite obligatoriu a fi obținute o dată la 5 ani. *Casele Corpului Didactic – CCD* funcționează în subordinea Inspectoratelor școlare ca centre de documentare și de organizare a formării cadrelor didactice (cu atribuții de îndrumare a cadrelor didactice în vederea organizării și susținerii lecțiilor metodice, inspecțiilor de grad, cât și de formare profesională continuă). Funcțiile CCD referitoare la formarea profesională continuă constau în: organizarea programelor de formare continuă pentru personalul didactic și didactic auxiliar din învățământul preuniversitar; funcționarea ca centre de resurse, inovație și expertiză în formarea continuă a personalului didactic și a managerilor educaționali; analiza nevoilor de formare; definirea produselor și serviciilor oferite (oferta de programe de formare continuă); promovarea și furnizarea acestora; crearea bazei de date pentru resursele umane cu statut de formator în principalele domenii educaționale.

La nivelul unităților de învățământ, legătura dintre cadrele didactice care urmează a parcurge stagii de formare profesională, ISJ (ca îndrumător al perfecționării și gestionar al resurselor financiare) și CCD (ca furnizor de formare) este realizată prin intermediul responsabilului cu perfecționarea și formarea continuă. Există diferite forme de colaborare între responsabilii cu formarea și instituțiile subordonate ME care funcționează la nivel județean sau local, în cadrul cărora atribuțiile responsabilului cu formarea vizează: informare/diseminare a informației din domeniu; organizare/coordonare a activității de formare; consiliere/consultanță în domeniul perfecționării; formare; monitorizare a participării la formare; evaluarea personalului didactic. Recunoașterea rolului acestui responsabil de „punte de legătură” între cadre didactice, ISJ și CCD duce la îmbunătățirea colaborării între personalul din învățământ care dorește formare, contractantul de programe și furnizorul de programe.

Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP) are atribuții în dezvoltarea cooperării în educație și participarea

României la programe europene de educație și formare profesională. Programele Comenius și Arion care funcționează în cadrul ANPCDEFEP permit profesorilor și factorilor de decizie din domeniul învățământului preuniversitar să participe la activități de formare (cursuri, vizite de studiu, plasamente în instituții și centre de formare etc.) în țări ale Uniunii Europene, pentru a-și îmbunătăți cunoștințele și competențele în domenii de specialitate sau trans-curriculare, de a-și largi orizontul de cunoaștere și înțelegere a educației școlare și de a conștientiza importanța dimensiunii europene a muncii lor.

În Republica Moldova funcția de gestionare a Programelor de formare continuă a cadrelor didactice și celor de conducere îi revine *Agenției Naționale de asigurare a Calității în Învățământul superior și Profesional*.

Dincolo de instituțiile cu responsabilități directe în domeniul formării continuă a cadrelor didactice, în vederea susținerii implementării măsurilor de reformă și a dezvoltării profesionale a personalului didactic, Ministerul Educației are protocoale de colaborare cu diverse asociații profesionale din domeniul învățământului” [65, p.39-42].

Conform legislației în vigoare [83], principalele forme de organizare a formării continuă (perfecționării) cadrelor didactice din învățământul preuniversitar românesc sunt:

- a) activitățile metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități, respectiv comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice;
- b) sesiunile metodico-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- c) stagiile periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- d) cursurile organizate de societăți științifice și alte organizații profesionale ale personalului didactic;
- e) cursurile de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;
- f) stagii/programe realizate prin activități de mentorat pentru dezvoltarea profesională;
- g) cursurile de pregătire și examenele pentru obținerea definitivării în învățământ sau a gradelor didactice;
- h) cursurile de pregătire și perfecționare pentru personalul de conducere, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;
- i) bursele de perfecționare și stagiile de lucru și documentare, realizate în țară și în străinătate;
- j) cursurile postuniversitare de specializare;
- k) studiile universitare de masterat;

1) studiile universitare de doctorat.

Programele de conversie profesională intră în atribuțiile instituțiilor de învățământ superior și se desfășoară în baza unor norme metodologice specifice. Evaluarea și validarea achizițiilor dobândite de personalul didactic prin diferite programe și forme de organizare a formării continuă/perfecționării se efectuează prin sistemul de recunoaștere, echivalare și acumulare a creditelor profesionale transferabile. În felul acesta, personalul didactic, precum și personalul de conducere, îndrumare și control din învățământul preuniversitar românesc participă, o dată la cinci ani, la un program de perfecționare. Pentru îndeplinirea acestei condiții, personalul didactic din învățământul preuniversitar trebuie să acumuleze, la intervale de 5 ani, un minimum de 90 de credite profesionale transferabile.

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, așadar, o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

La nivel *funcțional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

La nivel *structural*, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico - materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

La nivel *operațional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare/cu elevii, cadrele didactice, părinți, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [3, p.69].

Așa cum preciza și Valentina Olaru, în teza de doctorat citată mai sus, *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*, ”avantajele formării continuă constau în asigurarea unui profil informațional structurat în domeniul de cunoștințe funcționale, un adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, un plus de motivație și atitudine reflectată în activitatea ulterioară. În scopul perfecționării eficienței și eficacității sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, noile politici din acest domeniu sunt orientate spre motivarea profesorilor pentru participarea la formarea continuă și, mai cu

seamă, utilizarea deprinderilor și cunoștințelor obținute în activitatea cotidiană.

Corelând în această linie analitică ideile formulate și fenomenele produse în ultimii ani în domeniul formării continue, avem posibilitatea să le reunim într-o imagine finală și să afirmăm că a avut loc schimbarea de mentalități profesionale și necesitatea de producere a schimbării în sistemul actual de formare continuă duce la formarea convingerilor de revedere a competențelor cadrului didactic. Elaborarea standardelor de performanță în formarea continuă necesită a fi corelate cu standardele de performanță a instituțiilor de învățământ și centrarea pe beneficiile așteptate de profesori dar și de comunitatea educațională. Stimularea motivației complexe pentru formarea continuă a cadrelor didactice a condiționat orientarea spre crearea unui nou sistem de formare continuă axat pe corelarea domeniului individual cu cel instituțional și acceptarea pentru certificare a tuturor formelor de formare comutativă: autoformare/formare internă/formare externă etc. Astfel se va suspenda contradicția dintre cererea de formare și posibilitățile de formare și crearea unui mecanism flexibil de formare etc” [94, p.48].

Nu este mai puțin adevărat, așa cum s-a demonstrat în numeroase studii efectuate până la această dată, faptul ca metodologia didactică joacă un rol cel puțin la fel de important, astfel încât, pentru mult timp, studiul metodologiei a fost identificat cu studiul educației adulților în general, fapt explicat prin raportarea permanentă a realităților teoretice ce se transmit în cadrul stagiilor de formare la realitățile sociale concrete cu care se confruntă formații. Privită din acest unghi, formarea cadrelor didactice nu înseamnă doar un simplu program de formare ce are finalități prescrise, ci înseamnă și un proces de cercetare-acțiune ce permite o permanentă măsurare a efectelor în plan didactic concret a metodologiei propuse [119, p.56-57] Iar aceste efecte vizează tocmai deschiderea cadrului didactic format spre **noi competențe**.

Vechi ca uzanță semantică (prima definiție datând de la mijlocul secolului al XVI-lea), termenul de *competență* este destul de tânăr în domeniul managementului resurselor umane. Apare, în Statele Unite ale Americii, ca o reacție la sistemul de învățământ de tip-umanist, centrat pe elev, abia prin deceniul al șaselea al secolului XX, extinzându-se spre sfârșitul anilor 80 în Europa Occidentală. În prezent, *competența* este unul dintre conceptele-cheie ale *Cadrului European al Calificărilor (EQF)*, fiind preluat și în definirea cadrelor naționale ale calificărilor. În România, sintagma ”abordarea prin competențe” a început să fie cunoscută la începutul anilor 90, în contextul noilor deschideri către Occident, dar numai ca o noutate, nu ca o paradigmă a organizării sistemului educațional. Și totuși, puțini ani mai târziu, încă înainte de zorii noului secol, pe fondul primelor programe europene majore (Pfare, de pildă), abordarea prin competențe se va impune ca una dintre abordările inovative în cadrul noilor direcții curriculare. Prin urmare, în anul 2000, *Curriculumul național pentru învățământul liceal* s-a întemeiat în mod fundamental și definitiv pe noul model de proiectare centrat pe competențe.

”Cei mai mulți autori sunt de acord că semnificația actuală a termenului de competență poartă, în bună măsură, amprenta cercetărilor de psiholingvistică, cu referire explicită la contribuțiile lui N. Chomsky. Este avută în vedere distincția pe care Chomsky o face între *competența* lingvistică și *performanța* lingvistică. Prima (*competența*) desemnează o *capacitate internă*, care ține de structurile și mecanismele mentale și care conține atât elemente *reale* și *manifeste*, cât și elemente *potențiale* și *latente*. Cealaltă (*performanța*) este o *actualizare a competenței*, este „uzul” competenței în contexte concrete, așa încât nivelul performanței *depinde atât de competență*, cât și de o serie de *factori contextuali*, obiectivi sau/și subiectivi, care pot să „distorsioneze” relația dintre competența (reală sau potențială) și performanța efectivă a individului. Din această perspectivă, competența rămâne o capacitate sau un ansamblu de capacități care *nu se exteriorizează complet și perfect proporțional în performanțe*, fie datorită interferenței cu factorii contextuali, fie datorită caracterului neobservabil (latent, nemanifest) al unora dintre componentele competenței. Totodată, proiectarea curriculară centrată pe competențe se întemeiază și pe cercetările relativ recente din domeniul *psihologiei cognitive*. Aceste cercetări au pus în evidență că, spre deosebire de alte concepte, cum este de exemplu cel de *performanță*, conceptul de competență reflectă mult mai bine *rezultatele procesului de învățare* și poate fi, deci, un reper mult mai bun pentru definirea obiectivelor învățării. Astfel, competența presupune atât cunoștințe și capacități de operare cu informația verbală (declarativă), cât și cunoștințe procedurale, precum și elemente de orientare și energizare afectiv/motivațională și de control metacognitiv în realizarea activităților desfășurate de subiect. Pe scurt, acțiunea competență a individului presupune capacitatea de *a accesa* și de *a prelucra* la un nivel superior informațiile de diferite tipuri, aptitudinea de *a mobiliza* resursele mentale și schemele de acțiune, de a face transferuri și de a pune în act resursele selectate „la locul și la timpul potrivit”, de a exercita *controlul și autocontrolul* cognitiv și emoțional al proiectării și realizării unei sarcini.

Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate. Se subliniază, sub acest aspect, că folosirea competențelor în definirea obiectivelor permite învățământului să dea un răspuns mult mai direct la nevoile concrete ale comunității în care funcționează școala și la nevoile concrete ale individului de a se integra social și profesional.

Competența s-a impus nu numai ca un concept pedagogic sau psihologic, dar și ca un concept economic și „tehnic”, ca un criteriu larg utilizat pentru a circumscrie o profesie sau condițiile de acces la exercitarea unei profesii. Prin frecvența și extinsa sa utilizare în variate contexte, competența a devenit obiectul unor *reprezentări sociale* care o așează spre vârful ierarhiei *valorilor sociale*. A devenit tot mai evident că „a fi competent” este echivalent cu „a avea valoare”, cu a dispune de un „avantaj competitiv” pe piața calificărilor, cu a avea acces pe

nivelurile înalte ale stratificării sociale și profesionale” [134, p.13-14].

În altă ordine de idei, conform literaturii de specialitate, competența este un ansamblu structural-funcțional, dinamic constituit din: *componenta cognitivă* (cunoștințe, informații, date, etc.), *componenta operațional-praxiologică* (abilități, scheme de acțiune, algoritmi de lucru, tehnici de rezolvare a situațiilor problematice, etc.) și *componenta axiologică* concretizată în atitudini, trăsături de caracter, comportamente și alte calități ale personalității.

Cât privește structura unei competențe, ea este rezultatul întrepătrunderii factorilor externi (sarcina, situația și contextul) cu factorii interni (cunoștințe, abilități și atitudini). Nu vom insista, însă, asupra acestora, lucrarea profesorului Florea Voiculescu (*Paradigma abordării prin competențe*) reprezentând o analiză completă, pertinentă și actuală, din punctul nostru de vedere, a noțiunii de *competență*, în deplina sa ființare (un al doilea argument ar fi că teza de față nici nu își propune un nou demers științific pe acest tărâm generos), ci ne vom concentra atenția asupra sistemului de competențe ale cadrelor didactice.

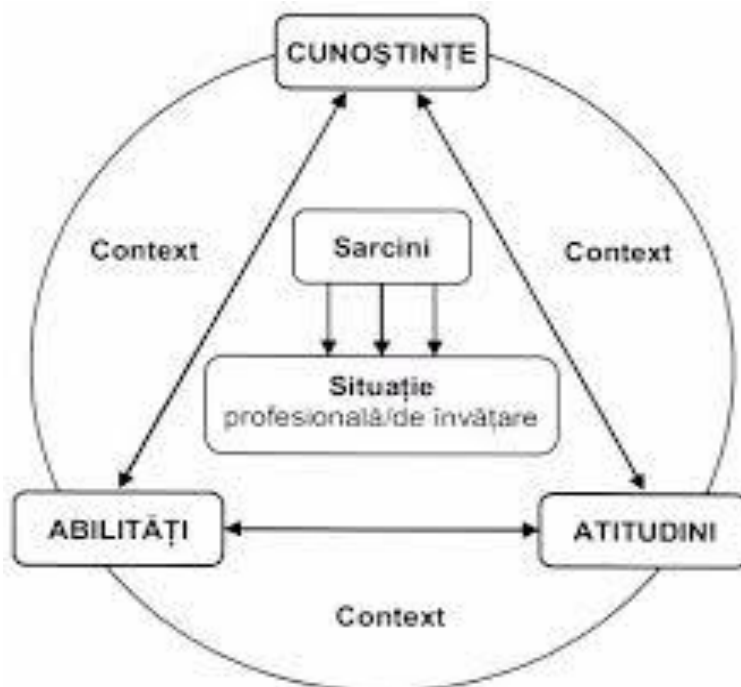


Fig.1.1. Modelul integrator al funcționării unei competențe
(după D.Potolea și S.Toma)

În opinia lui Ioan Jinga și a Elenei Istrate [66, p.78], competența profesională a cadrelor didactice se definește drept ”un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia“. Competența derivă din

rolurile pe care profesorii le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare: transmit informații (în acest scop le selecționează și le prelucrează, din punct de vedere didactic pentru a le adapta) creează situații de învățare (cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate), imaginează strategii predare-învățare (care să asigure succesul unui număr cât mai mare de cursanți), dirijează învățarea, o controlează și o evaluează (îndeplinind și rolul de consilier), îndrumă și spre alte surse de informare și familiarizează cursanții cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală. Din aceste roluri, conchid autorii, decurg dimensiunile competenței profesionale a educatorilor: competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și competența managerială [66, p.80-81].

Avertizând asupra faptului că oricând pot apărea și alte competențe, precum și alte capacități asociate acestora (sau celor prezentate), Ioan Jinga și Elena Istrate încearcă o dimensionare a sistemului de competențe profesionale ale cadrelor didactice (alcătuit, în opinia lor, așa cum am menționat și mai sus, din competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și competența managerială):

”Competența de specialitate cuprinde trei capacități principale:

1. cunoașterea materiei;
2. capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
3. capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).

Competența psihopedagogică este rezultanta următoarelor cinci capacități:

1. capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
2. capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
3. capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);
4. capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
5. capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

Competența psihosocială și managerială presupune cel puțin următoarele patru capacități ale educatorului contemporan care-și desfășoară activitatea în învățământ:

1. capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup;

2. capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
3. capacitatea de a-și asuma răspunderi;
4. capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație” [66, p.81-82].

Tot un sistem al competențelor profesorului, deși într-o abordare relativ diferită, încearcă și Crenguța Oprea [28, p.412]: ”profesorul trebuie să dețină următoarele competențe care pot fi (auto)formate și (auto)dezvoltate la nivel de sistem:

- competența energizantă: are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;
- competența empatică: presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studentii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- competența ludică: se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- competența organizatorică: are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații-limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- competența interrelațională: ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor copiilor va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în raport cu ceilalți”.

Alături de aceste competențe, adaugă autoarea, ”nu trebuie neglijate competențele științifice (care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logica internă și transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale), competențele psihopedagogice și metodice (prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura elevului cu

obiectul de învățământ), competențele manageriale și psihosociale (ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în clasa de elevi)”.

Ceea ce rămâne evident, oricare i-ar fi arhitectura teoretică sau abordarea în literatura de specialitate, este că sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice implicate în procesul de formare continuă se sprijină pe una dintre cele opt competențe-cheie stabilite la nivelul Uniunii Europene (Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, OJL 394, 30.12.2006): *a învăța să înveți*. În Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea permanentă, adoptată de către Parlamentul European și Consiliul pentru Educație, *a învăța să înveți* este considerată un instrument esențial fără de care învățarea permanentă nu ar exista. ”Competenței a *învăța să înveți* îi este justificată necesitatea prin raportare la natura schimbătoare a societății și a pieței muncii care determină insuficiența achizițiilor realizate în școală, în termeni de cunoștințe, competențe și calificări, pentru o integrare adecvată pe piața muncii și, mai larg, în societate. Statutul de competență-cheie al competenței a *învăța să înveți* este fundamentat, în principal, pe trei considerații: a) competența a *învăța să înveți* este un rezultat înalt valorizat la nivelurile social și individual, fiind asociat ideilor de „societate care funcționează bine” și „viață de succes”; b) este un instrument care permite oferirea de răspunsuri la cerințele complexe și importante ale unui larg spectru de contexte; c) este o competență importantă pentru toți indivizii” [8].

Prin urmare, conform Recomandării Parlamentului și a Consiliului European – Key Competences for Lifelong Learning 2006/962/CE din 2006, competența *a învăța să înveți* reprezintă ”abilitatea de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup. Aceasta include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, identificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes. Competența constă în obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități/deprinderi, dar și căutarea și utilizarea îndrumării/consilierii. *A învăța să înveți* presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la experiența lor de viață și de la învățărilor și deprinderi anterioare, pentru a fi capabili să aplice cunoștințele și capacitățile într-o diversitate de contexte: acasă, la locul de muncă, în educație și propria formare profesională. Motivația și încrederea sunt, fără îndoială, esențiale pentru manifestarea acestei competențe. Dezvoltată fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea tehnicilor, metodelor și a strategiilor de studiu, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, competența *a învăța să înveți* este un punct de plecare pentru dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și, totodată, un rezultat al

acestora” [8].

Competență fundamentală, așadar, în formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii (sau *metacompetență*, cum o numește la un moment dat Valentina Olaru [94, p.80]), *a învăța să înveți* se definește prin următorii descriptori:

1. Cunoștințe:

- competențele, cunoștințele, deprinderile și calificările solicitate de o anumită activitate sau carieră;
- cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare preferate;
- cunoașterea și înțelegerea punctelor tari și slabe privind aptitudinile și calificările personale;
- capacitatea de a căuta oportunități de formare și de consiliere pentru carieră și educație.

2. Deprinderi:

- dobândirea alfabetizărilor de bază necesare pentru continuarea învățării: scrisul, cititul, numerația și TIC;
- accesarea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și aptitudini (deprinderi);
- a avea o gestiune eficientă proprie a învățării;
- a persevera în învățare;
- a atribui un timp pentru învățarea autonomă, dovedind autodisciplină;
- a organiza propria sa învățare;
- a evalua propria sa muncă, iar în caz de eșec, a căuta sfaturi, informații și ajutor.

3. Atitudini:

- motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățarea pe parcursul întregii vieți;
- atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare și capacitatea individului de a înlătura obstacolele și de a gestiona schimbarea;
- manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare și experiențele de viață;
- exploatarea oportunităților pentru învățare și pentru a aplica achizițiile în diverse situații de viață [6, p.26].

1.3. Concluzii la capitolul 1

Analiza abordărilor și tendințelor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice pe plan național și internațional ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Educația permanentă se afirmă pedagogic și social ca o direcție principală de evoluție a educației în contextul societății postmoderne. Educația adulților devine, în acest context, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți.

Formarea continuă rămâne, în ciuda tuturor demersurilor făcute până în prezent, descoperită în fața barierelor structurale, barierelor culturale și barierelor personale. Este evident că, în prezent, nu se mai poate discuta despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, dar și teoretică, a conceptului: *educația este un continuum existențial!*

2. *Cadrul strategic privind cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale* (ET 2020), reprezentată în documentul de referință, scopul căruia e de a răspunde la provocările care sunt încă de actualitate în ceea ce privește crearea unei Europe bazate pe cunoaștere și transformarea învățării pe tot parcursul vieții într-o realitate pentru toți. *Cadrul* își propune să sprijine dezvoltarea sistemelor de educație și formare. Aceste sisteme ar trebui să asigure tuturor cadrelor didactice mijloacele necesare pentru a-și atinge potențialul, precum și să asigure calitatea educației și capacitatea de integrare profesională.
3. În contextul societății bazate pe cunoaștere, sistemul educațional dobândește un rol central, iar cadrul didactic – redevine unul dintre principalii actori sociali. În acest sens, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional.
4. Formarea cadrelor didactice nu înseamnă doar un simplu program de formare ce are finalități prescrise, ci înseamnă și un proces de cercetare-acțiune ce permite o permanentă măsurare a efectelor în plan didactic concret a metodologiei propuse. Iar aceste efecte vizează tocmai deschiderea cadrului didactic format spre noi competențe. Abordarea prin competențe se impune ca una dintre abordările inovative în cadrul formării profesionale inițiale și continuă a cadrelor didactice. Analiza abordărilor concepute duce la concluzia că, fără a avea pretenția unei definiții inatacabile, competența profesională a cadrelor didactice este ”un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”.

5. Sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice implicate în procesul de formare continuă se sprijină pe una dintre cele opt competențe-cheie stabilite la nivelul Uniunii Europene: *a învăța să înveți*.
6. Teoria și practica formării profesionale continue a cadrelor didactice se dezvoltă sub influența factorilor externi (economici, politici, demografici, culturali) și a factorilor interni (necesitățile personale ale cadrelor didactice în formarea continuă, necesitățile instituționale și naționale, tendințele dezvoltării sistemelor de învățământ etc.), axându-se pe o varietate de concepte și modele pedagogice. În acest sens fundamentarea unui model (unei paradigme) specific și adecvat condițiilor și tradițiilor românești în formarea profesională continuă este motivat și oportun.
7. Din această diversitate de abordări ale formării profesionale continue a cadrelor didactice noi am dedus un set de prevederi conceptuale, constituind un cadru de referință privind fundamentarea paradigmei de formare profesională continuă centrată pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale: definirea noțiunii de paradigmă, definirea noțiunii de competență, identificarea principiilor și tendințelor în formarea profesională continuă, definirea conceptului de formare profesională continuă.
8. Important este și stabilirea cadrului normativ privind fundamentarea paradigmei formării profesionale continuă a cadrelor didactice: documente de politici europene și românești privind educația adulților.
9. Așadar, analiza abordărilor și tendințelor în domeniul formării continuă a cadrelor didactice a confirmat existența problemei privind: fundamentarea paradigmei formării profesionale continuă a cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale, având ca bază următoarele obiective: analiza abordărilor și specificului formării continuă din perspectiva educației adulților; conceptualizarea formării profesionale continuă din perspectiva paradigmatică; elaborarea metodologiei de formare continuă a cadrelor didactice axate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale; diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și instituționale; validarea experimentală a metodologiei de formare a cadrelor didactice abordată paradigmatic și axată pe nevoile personale și instituționale.

2. CONCEPTUALIZAREA FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PARADIGMATICĂ

2.1. Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice

Reprezentând teoria organizării după diferite arhitecturi și logici sau o după o modalitate teoretică de gândire și aplicare, conceptul de paradigmă a aparținut multă vreme epistemologiei, fiind preluat ulterior și de către științe. Sub aspect etimologic, termenul își are originea în limba greacă veche, παράδειγμα (*paradeigma*): exemplu, subiect, pattern, tipar, fiind derivat din παραδεικνύω (*paradeiknunai*), demonstrație. Thomas Kuhn este cel care introduce pentru prima oară termenul *paradigmă* (cu sensul său contemporan) pentru a marca dinamica științei și a terminologiei științifice, reprezentările în sfera academică, pentru ca ulterior, să propună un model evolutiv al științei. Kuhn conferă *paradigmei* atributul de exemplu concret de rezolvare, model de practică științifică recunoscută, fundament științific, construct, clasă de instrumente, metodă de abordare, pe care se clădește arhitectura viitoare a cunoașterii. Mai exact, ”paradigmele sunt realizări științifice universale recunoscute care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni” [75, p.18].

Conform lui Thomas Kuhn, paradigma se deosebește de teoria științifică prin trei caracteristici fundamentale [75, p.87-89]:

1. determinarea faptului semnificativ, adică acea clasă de fapte pe care paradigma le-a identificat ca deosebit de revelatoare despre natura lucrurilor și care sunt absolut necesare pentru rezolvarea problemelor cu care cercetătorii se confruntă;
2. potrivirea faptei cu teoria, prin determinări factuale care vizează acele fapte care (deși nu prezintă un interes intrinsec) pot fi direct comparate cu predicțiile paradigmei;
3. articularea teoriei se referă la travaliul empiric menit să articuleze teoria paradigmă, dizolvând ambiguitățile rămase și permițând rezolvarea problemelor asupra cărora anterior ea atrăsese doar atenția.

”În accepția sa sociologică, paradigma, adică „ceea ce împărtășesc membrii unei comunități științifice”, poate fi descoperită prin analizarea comportamentului membrilor unei comunități științifice, adică comportamentul acelui grup de practicieni dintr-o specialitate, care „au trecut prin aceeași educație și inițiere profesională, un proces din care ei au asimilat aceeași literatură tehnică și au învățat lucruri asemănătoare”. Comunitatea științifică reprezintă un grup relativ restrâns de oameni de știință care participă la același gen de conferințe speciale, recurg la „toate rețelele formale și informale de comunicare”, utilizează anumite reviste, devin membrii unor societăți profesionale, produc validarea cunoașterii științifice. Membrii unei comunități științifice se consideră responsabili pentru urmărirea scopurilor comunității din care fac parte,

unul dintre acestea fiind tocmai formarea succesorilor lor. Având în vedere diferențele care apar constant în obiectul cercetării, comunicarea membrilor unor comunități științifice diferite va fi anevoioasă, generând „neînțelegeri și, dacă este continuată, poate stârni dezacorduri importante nebănuite înainte”. „Paradigmele sunt ceea ce împărtășesc membrii unor asemenea grupuri”

Pentru a descoperi și analiza trecerea spre știința normală și revoluțiile acesteia, trebuie descifrată schimbarea în timp a structurii comunității științifice deoarece paradigma este în primă instanță „nu o temă de cercetare, ci mai degrabă un grup de practicieni”. T.Kuhn oferă o recomandare metodologică fundamentală de care trebuie să țină seama un studiu al cercetării „ghidat-de-paradigmă” sau „care-zdruncină-o-paradigmă”: studiul trebuie să înceapă prin localizarea grupurilor responsabile.

A doua semnificație atribuită paradigmei va fi rezumată de T.Kuhn în sintagma „constelație a angajamentelor de grup”. Autorul consideră că, dacă am întreba oamenii de știință, aceștia ar prefera să spună că împărtășesc o teorie (și nu o paradigmă). Termenul de teorie este însă prea limitat și ar trebui înlocuit cu cel de „matrice disciplinară”. Aceasta conține:

1. o serie de „generalizări simbolice” (formule și expresii acceptate de comunitate) și de „părți metafizice” adică o serie de opțiuni comune, precum încrederea în anumite modele reprezentate de „analogii și metafore preferate sau admisibile”,
2. valori comune, ca de exemplu valori cu privire la predicție, la preponderența metodelor cantitative asupra celor calitative, la evaluare sau la utilitatea socială a științei,
3. acea „exemplaritate” reprezentată inițial de soluțiile concrete pe care studenții le întâlnesc la începutul formării lor științifice; paradigmele funcționează ca exemple comune” [111, p.56-58].

Așa cum notează și Sorin Cristea [30, p.39], în sens larg, pot fi identificate numeroase modele de abordare paradigmatică a educației, numărul lor fiind într-o continuă creștere în epoca modernității și, mai cu seamă, în etapa postmodernității pedagogiei. Paradigmele pedagogiei, continuă autorul, ”pot fi identificate și distribuite la nivel polar și multinivelar”, perspective care au puterea de a reflecta stadiile de evoluției epistemică și socială a științei pedagogice, de-a lungul istoriei (de la premodernitate la modernitate și de la modernitate la postmodernitate). În funcție de aceste două perspective, S.Cristea face o trecere în revistă a paradigmelor pedagogiei [30, p.39-43], demers pe care vom încerca să îl sintetizăm în rândurile ce urmează:

Astfel, *la nivel polar*, se pot identifica două paradigme: paradigma pedagogiei esenței și paradigma pedagogiei existenței.

Paradigma pedagogiei esenței vizează educația ”după model ideal elaborat la nivel abstract”. Din punct de vedere istoric, autorul identifică două etape definite de o serie de momente fundamentale pentru evoluția acestui tip de paradigmă: etapa clasică și etapa modernă.

Pedagogia esenței din etapa clasică este evaluată pe parcursul a trei stadii istorice: Antichitatea (identificată în operele lui Platon și Aristotel, educația este orientată spre lumea ideală, perfectă și imuabilă, deosebită de lumea empirică, imperfectă, urmărind formarea activă, durabilă, care conferă calitate existenței umane), Evul Mediu (identificată în opera lui Toma din Aquino, educația este o activitate prin care însușirile potențiale ale divinității devin realități actuale, rolul revenind voinței, iar omul nefiind altceva decât un mijloc datorită căruia idealul de adevăr și idealul de bine trebuie să modeleze natura sa coruptă) și Renașterea (identificată în opera lui Erasm din Rotterdam, educația - însușire a tuturor oamenilor - este concepută și realizată în conformitate cu rațiunea). Pedagogia esenței din perioada modernă cunoaște la rândul său, după Sorin Cristea, trei etape: etapa Jan Amos Comenius (educația trebuie să se raporteze permanent la natura abstractă perfectă, adică la sistemul originar al omului), etapa idealismului clasic german (este criticat dogmatismul tradițional și scepticismul modern, omul devenind propriul creator - Kant -, idealul este un produs al eului transcendent, nu al eului empiric - Fichte -, educația este un proces de realizare a idealului și a normelor impuse de spiritul obiectiv în dezvoltarea sa istorică - Hegel) și etapa Herbat și discipolii (teoria instruirii este construită pe următorii piloni: claritatea - prezentarea analitică a cunoștințelor -, asociația - raportarea noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare -, sistema - sintetizarea noilor cunoștințe -, și metoda - aplicarea noilor cunoștințe).

De partea cealaltă a dihotomiei, *paradigma pedagogiei existenței* are în vedere realizarea educației ”după un model concret al naturii conceput la nivel empiric”. Replică dată pedagogiei esenței, pedagogia existenței cunoaște, din punct de vedere istoric, patru etape: secolul XVII (când se anticipează, prin Comenius, linia normativă a acestui model; procesul formativ are un caracter triplu: educație intelectuală, educație literară și educație practică), secolul XVIII (când se afirmă, de fapt, această paradigmă prin viziunea lui Jean-Jaques Rousseau care consideră modelul educației dependent de natura concretă, empirică, nu de cea abstractă, perfectă), secolul XIX (se promovează o tendință radicală, de inspirație metafizică, accentuându-se fie ”egoismul sfânt” - Stirner -, fie respingerea normelor și principiul organizării școlii după nevoile sociale - Nietzsche) și secolul XX (pedagogia existenței se dezvoltă pe o bază filosofică nouă, generată de teoria evoluției aplicată în natură și societate: Spencer concepe educația ca mijloc de adaptare a omului la nevoile sociale și biologice, Bergson concepe educația ca o creație a spiritului în vederea adaptării la cerințele existenței, Dewey concepe educația drept reconstrucție a experienței plecând de la scopuri și interese interne, intrinsece procesului de formare etc).

În funcție de identificarea și distribuția *multinivelară* a paradigmelor pedagogiei (identificare pe care Sorin Cristea o consideră ”matricea de bază” a disciplinei), literatura de specialitate identifică patru tendințe majore care au marcat evoluția pedagogiei la toate nivelele

sale de ființare: magistrocentrismul (paradigmă tipică pedagogiei clasice, care pune în centrul educației educatorul ce transmite mesajele în sens unidirecțional, unilateral; acțiunile de învățare și evaluare sunt subordonate predării), psihocentrismul (promovează principiul individualizării educației prin cunoașterea și valorificarea resurselor psihologice ale educatului, ignorând rolul obiectivelor educației, considerate exterioare elevului), sociocentrismul (în centrul educației sunt plasate cerințele societății, de ordin economic, politic, cultural, religios, comunitar și demografic; reduce educația la un proces de socializare) și tehnocentrismul (pune în centrul educației proiectul activităților cu scop formativ, rolul central fiind acordat tehnologiilor educaționale concepute ca proiecte care valorifică nu doar metodele, ci și obiectivele, conținuturile și mijloacele de învățare). Aceștia, Sorin Cristea le adaugă o a cincea paradigmă, specifică din punctul de vedere al autorului pedagogiei postmoderne: curriculumul: ”lansată la jumătatea secolului XX, în evoluție continuă până în prezent, în perspectiva cerințelor societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere; în centrul educației sunt plasate finalitățile educației (idealul, scopurile, obiectivele educației) construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice interne ale educatului - exprimate în termeni de competențe/capacități - și cerințele sociale externe, exprimate în termeni de conținuturi ale educației/instruirii, validate social” [30, p.44].

Smulgându-le preț de o clipă clasificărilor și sintetizându-le la maximum, putem discuta, de fapt, în momentul de față, de două paradigme educaționale (după modelul stabilit de Bruno Wurtz [135, p.52-53]): paradigma veche, tradițională vs. paradigma modernă, inovatoare:

Tabelul 2.1. Paradigma tradițională vs paradigma modernă: analiază comparativă

Paradigma tradițională	Paradigma modernă
Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații corect și definitive.	Accentul cade pe <i>învățarea învățării</i> permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modul de acces la informații, cunoștințele nefiind niciodată definitive.
A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.	A învăța este o evoluție, o cale fără sosire, un proces.
Structură ierarhică și autoritară. Conformismul este recompensat, rebeliunea gândirii diferite este descurajată, imparțialitatea este dezavuată.	Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranță față de imparțiali și față de cei care gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
Structură relativ rigidă, programă analitică	Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că

obligatorie.	există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.
Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activități. Separarea vârstelor.	Flexibilitatea și integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
Prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei.	Prioritatea sinelui, a valorilor proprii a individului care generează performanța.
Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică e considerată ca neavenită.	Experiența lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobat.	Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.
Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.	Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, neliniare și intuitive. Se urmăresc insistent confluența și contopirea ambelor procese.
Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute - practică ce duce la stigmatizare și la fenomenul ”autoîmplinirii profeției”. Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.	Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv și subordonat. În niciun caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
Preocupare față de norme.	Preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare și pentru depășirea limitelor percepute, identificate.
Încredere acordată prioritar cunoștințelor livrești, teoretice, abstracte.	Completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc

	atât în sala de clasă, cât și în afara ei. Se fac diferite incursiuni în cercetare, nu lipsesc nici ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și întâlnirea cu experții.
Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.	Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a claustrării cu interacțiunea, a activităților liniștite cu cele exuberante.
Condiționare birocratică. Rezistență față de propunerile colectivului.	Propunerile colectivului găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obștesc.
Educația este considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini și în vederea interpretării unui anumit rol. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea a consecutivă progresului.	Educația este privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți. Ea are o legătură doar tangențială cu școala. Se învață mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. Reciclarea anticipează progresul.
Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor etc.). Dezumanizarea învățământului.	Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relațiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.

Din caracteristicile enumerate mai sus, se desprinde ideea că paradigma modernă reproșează educației de tip tradițional în primul rând abordarea behavioristă în dauna celei cognitive, evidențiind doar comportamentul extern de stimulare și răspuns (cu întările adecvate), prin feedback. Sau, cu alte cuvinte, din perspectivă pragmatică, ”pedagogia postmodernă pune accent pe transformare și creație, pe dialog, negociere și interacțiune la nivelul corelației funcționale dintre educator și educat. Această corelație pedagogică, psihologică și socială trebuie reconstruită continuu în funcție de schimbările care au loc permanent într-un context intern (ambianța școlii și a clasei de elevi) și extern (cultural, politic, economic, comunitar, natural, tehnologic, religios etc) deschis” [30, p.135].

Dar, dacă paradigmele amintite mai sus, cu diferențele și asemănările lor, cu replicile teoretizate pe care, chiar dacă involuntar, și le dau adesea se referă, în special, la specificul învățării copiilor și adolescenților, cum învață adulții? Și, mai ales, ce paradigmă construiește contextul specific (dacă există unul) al formării continue a unui adult, în general, și a unui cadru didactic, în special?

Conform lui M.S.Knowles, ”arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe” se numește *andragogie*. Iar paradigma andragogică impune ca tehnologiile educaționale să pornească de la diferențele dintre copii și adulți în procesul de învățare. Deosebirea dintre modelul pedagogic (specific instruirii și învățării la copii) și modelul andragogic (specific instruirii și învățării la adulți) a fost evidențiată de I.Al.Dumitru, plecând de la șase parametri:

1. Nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște - spre deosebire de copii și adolescenți, care consideră că trebuie să învețe ce le predă profesorul pentru a trece/promova într-o clasă superioară, pentru a face pe plac părinților etc, adulții, înainte de a se angaja în activități de instruire/învățare, doresc să știe de ce trebuie să învețe anumite lucruri și la ce le-ar folosi.
2. Conceptul de sine al celui ce învață - este un construct cognitiv care include ansamblul convingerilor și credințelor despre sine (și despre lume) ale celui ce învață. Adulții simt nevoia să fie văzuți și tratați de ceilalți ca persoane competente, capabile să-și organizeze și să-și direcționeze viața.
3. Rolul experienței anterioare în realizarea învățării - spre deosebire de copii și de adolescenți, adulții au o experiență mult mai bogată, atât sub aspect calitativ, cât și sub aspect cantitativ, care poate să fie valorificată în activitățile de instruire/formare ale acestora.
4. Pregătirea pentru învățare, disponibilitatea de a învăța - adulții sunt pregătiți și dispuși să învețe lucrurile de care au nevoie pentru a face față situațiilor reale, concrete de viață. Confrunțați cu probleme diverse în profesie, în viața socială și personală, adulții se angajează într-un proces de instruire/învățare tocmai pentru a putea rezolva astfel de probleme. Disponibilitatea pentru învățare se bazează pe credințele și convingerile elevilor-adulți, conform cărora, pentru a promova în carieră și/sau în viața socială, pentru a dobândi un statut mai ridicat, pentru a se realiza și împlini ca personalități, trebuie să se angajeze în activități și programe de instruire/învățare corespunzătoare, pe de o parte, nevoilor, intereselor, dorințelor și aspirațiilor lorși, pe de altă parte, cerințelor și solicitărilor sociale.
5. Orientarea învățării - spre deosebire de copii/adolescenți, care își focalizează atenția pe un anumit conținut de învățare, adulții își concentrează atenția și efortul spre rezolvarea

unor probleme ce decurg din solicitările profesiei, ale vieții sociale și personale, învățând în contexte situaționale diverse și variate.

6. Motivația învățării - copiii învață pentru a fi pe placul părinților și profesorilor, pentru a obține anumite recompense, pentru a ajunge "cineva" când vor fi mari etc. Ei sunt mai puțin călăuziți de dorința de a ști. În schimb, adulții învață pentru a progresa în carieră, pentru a obține "slujbe" mai bine plătite, pentru a obține o poziție socială mai bună, un status social mai înalt, pentru a deveni experți într-un domeniu și pentru a se împlini ca personalități remarcabile. Motivația adulților este predominant intrinsecă, determinând angajarea lor în programe de instruire/învățare din proprie inițiativă, conștienți fiind că formarea lor continuă este condiția esențială a dezvoltării propriei personalități [43, p.107-110].

Tabelul 2.2. Pedagogie vs andragogie (după D. Terzi)

Educabilul Variabila	COPII	ADULT
Caracteristica de bază	Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară	Neimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului	Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor	Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular	Competitiv, forma, centrare pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrate pe probleme, sarcini etc.
Planificarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul
Determinarea necesităților	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul, autodiagnosticare
Designul lecției	Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini etc.
Activitatea de bază	Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul și reciproc

În ceea ce privește *învățarea specifică adulților*, ea a fost teoretizată atât de M.S.Knowles [72], cât și, ulterior, de H.Siebert [122], și se supune caracteristilor învățării autodirijate: *self-directed learning*. Ion Al. Dumitru sintetizează (într-un articol de referință pentru acest domeniu) *tezele* esențiale ale învățării autodirijate ale lui Horst Siebert [apud 43, p.120-122] după cum urmează:

1) *Principiile învățării autodirijate se concep diferit de principiile pedagogiei normative*. În procesul învățării, adulții învață să ia hotărâri și să răspundă pentru hotărârea luată. Formatorii care lucrează cu adulții nu pot face uz de norme rigide, ci doar îi ajută, într-o manieră constructivistă, pe cei care învață singuri să caute argumente pentru deciziile adoptate. În felul acesta, pedagogia teoretic-constructivistă și sistemică tinde să ia locul pedagogiei normative.

2) *Accentul, în învățarea autodirijată, nu se pune pe transmiterea de cunoștințe, ci pe însușirea lor*. Focalizarea învățării pe cel care învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui face ca însușirea de cunoștințe și dobândirea de capacități și competențe să fie privită ca o autorealizare (prin excelență individuală) a acestuia. Din această perspectivă, adultul este un subiect mai degrabă diferențiat decât deficitar. Conștientizarea carențelor rămâne în sarcina sa, același lucru întâmplându-se cu decizia care dintre lipsuri urmează să fie înlăturate prin învățare.

3) *Învățarea autodirijată este determinată de biografie*. Fiecare adult are o individualitate proprie, o structură de personalitate anume, care se reflectă, în mod obligatoriu și involuntar, în modul și stilul său de învățare. Procesul realizării învățării are o pronunțată determinare biografică, iar conținuturile învățării includ și multă amintire. Există o anumită biograficitate a funcționării gândirii și a realizării învățării.

4) *În mod obligatoriu, învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare*. Nimeni nu poate fi silit să gândească și să învețe. Adulții învață numai dacă își doresc ei acest lucru. În plus, adulții decid, fiecare pentru sine, ce conținuturi prezintă o importanță deosebită. Provocările contemporaneității sunt numeroase și variate. Adultul este cel care decide dacă și cum să le facă față, asumându-și responsabilitatea faptelor întreprinse.

5) *Autoorganizarea presupune constructivism, în procesul instruirii/învățării*. Actul instruirii/învățării presupune producerea de cunoștințe, construirea de sensuri și semnificații de către cei ce învață, în mod individual și/sau în grup. Capacitățile cognitive și metacognitive ale individului sunt strâns legate de biografia acestuia. Învățarea este asemenea unui drum neprescris, dar care se conturează în procesul deplasării.

6) *În ciuda predominanței individuale, învățarea autodirijată necesită contexte sociale*. Chiar dacă are o predominantă autobiografică, învățarea autodirijată este și un act social. Învățarea autodirijată depinde de trăiri și experiențe singulare care diferențiază indivizii, dar, în același timp, ea presupune și trăiri consensuale.

7) *Autodirijarea se referă nu numai la metodele, ci și la conținutul învățării.* Pe linia principiilor definatorii ale pedagogiei constructiviste, conținuturile învățării nu sunt date dinainte și transmise de către formator formabililor, ci ele se construiesc printr-un proces și o activitate individual(ă) și/sau de grup. Didactica instruirii este înlocuită cu cea a construcției cognitive. Conținuturile învățării sunt demersuri a căror importanță și relevanță sunt apreciate de cel ce învață.

8) *Autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.* Autodirijarea sugerează că persoana are totul sub control, accentuând componenta cognitivă, rațională a autocontrolului. În realitate, gândirea, învățarea și comportamentul oamenilor au o importantă componentă emoțională. Emoțiile orientează individul și îi focalizează atenția. În funcție de dispoziția în care acesta se află percepe, într-un fel sau altul, realitatea și se comportă ca atare. Emoțiile îi dirijează amintirile, îi influențează stilul de gândire, îi susțin energetic activitățile, îi direcționează atitudinile.

Această autoperfecționare (ale cărei fundamente au fost reproduse mai sus) de tip *self-directed learning* este o activitate care implică (sau, mai bine spus, este obligatoriu să implice) și condiția subiectivă a cadrului didactic. Preocuparea pentru autoperfecționare este una dintre coordonatele esențiale ale activității cadrului didactic, angajând toate zonele personalității sale. Prin urmare, considerăm (în acord cu literatura de specialitate) că o politică eficientă de schimbare și dezvoltare instituțională a școlii trebuie să fie axată pe dezvoltarea cadrului didactic.

În felul acesta, formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii ar putea fi sintetizată, în raport cu o analiză a sistemului tradițional, astfel [62, p. 25-26]:

Tabelul 2.3. Formarea continuă a cadrelor didactice: abordare tradițională și actuală

	Tradițional	Actual
Vârstă/vechime	Intervalul este determinat și impus	Proces continuu de educație a adulților
Motivație	Motivație individuală	Formarea continuă este un proiect colectiv, cadrul didactic fiind un actor al unui sistem educațional
Nivel de formare	Preuniversitar/universitar	Postuniversitar - deschidere către programe postuniversitare și de masterat

Instituțional	Instituții preuniversitare (licee) și universități	Instituții - furnizori de programe acreditate de formare continuă
Profil de competență profesională	Deprinderi obișnuite profesionale, abordare teoretică (abstractă)	Competențe profesionale, standarde, abordare pragmatică
Curriculum	Prestabilit, obligatoriu	Flexibil, deschis către discipline opționale și construit pe baza sistemului creditelor profesionale transferabile
Forme de organizare	Frontale, centrate pe colectiv	Individualizare, grupare, interactivitate
Evaluare	Caracter reproductiv, elementele administrative fiind predominante	Strategii alternative centrate pe portofoliu și pe evaluările de competență
Certificare	Sporadică, unilaterală, criterii arbitrare	Continuă, cumulativă (sistemul creditelor profesionale transferabile - standarde)
Mobilitate academică/mobilitate profesională	Redusă, criteriu esențial fiind vechimea	Sistemul creditelor universitare transferabile asigură dinamică și progresie în carieră
Accente de formare	Comportamental-aptitudinale	Atitudinal-reflexive
Abordarea specifică	Formare - teacher training	Educație - teacher education

Având în vedere aspectele dezvoltate mai sus și ținând seama, în primul rând, de faptul că andragogia a capătat, deja, în zilele noastre, caracteristicile unei științe, dar și unei paradigme - specifice educației permanente a profesorilor - (cel puțin nu în accepțiunea kuhniană a lexemului), propunem drept paradigmă a formării profesionale continuă a cadrului didactic *paradigma profesionalizării didactice*.

Numim **profesionalizare didactică** utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile

instituționale.

Așadar, paradigma profesionalizării didactice reprezintă un construct teoretic axat pe teoriile moderne și postmoderne ale învățării pentru adulți, pe interconexiunea necesităților personale și instituționale în formarea continuă, dar și metodologia, axată pe satisfacția acestor nevoi prin realizarea traseilor individuale de formare asigurând impactul pozitiv la nivel instituțional, personal și de beneficiari (elevi). Paradigma profesionalizării didactice poate fi prezentată grafic astfel (vezi, Figura 2.1.):

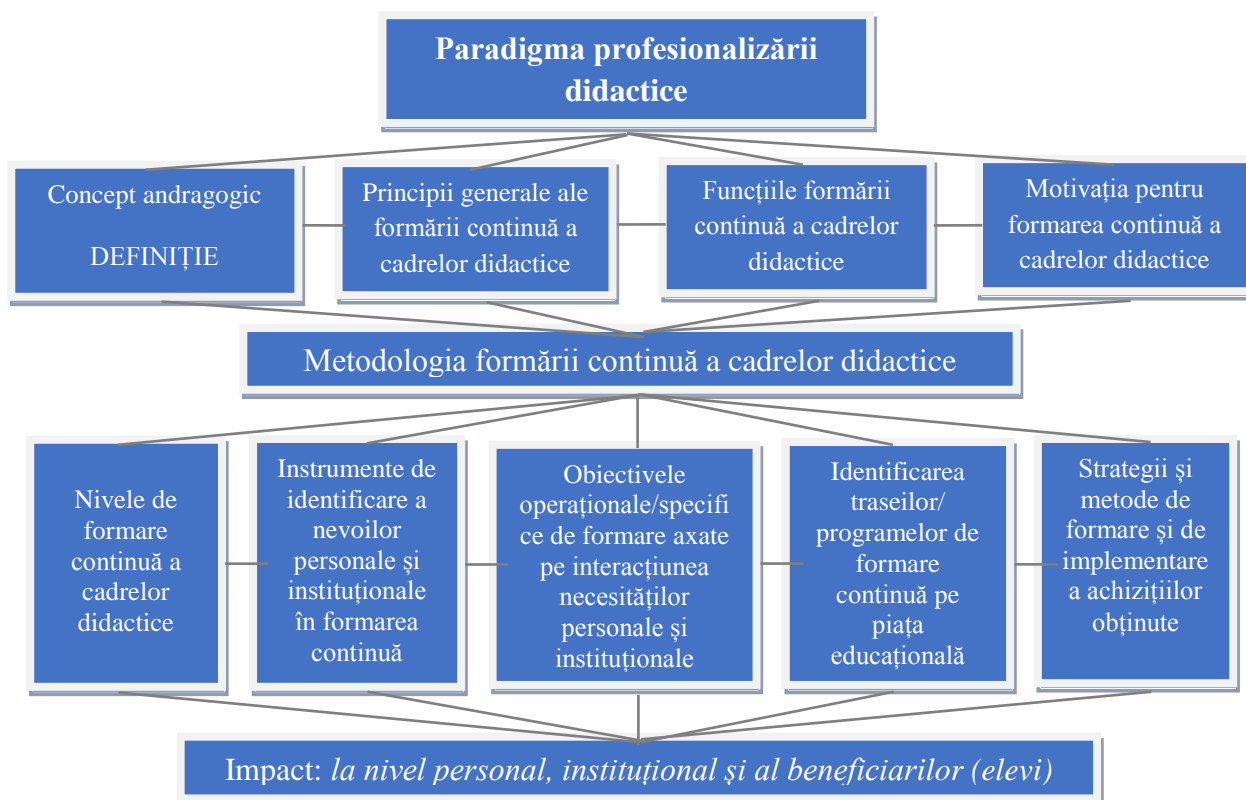


Fig.2.1. Paradigma profesionalizării didactice

2.2. Demersul metodologic și de conținut al paradigmei de formare profesională a cadrelor didactice

În ultimii ani ai secolului XX au apărut mai multe teorii care au studiat problematica instruirii adulților și, pe cale de consecință, formarea profesională a cadrelor didactice, propunând diverse modele ale demersului metodologic și de conținut: învățarea din experiență, teoria behavioristă, teoria umanistă, psihologia dezvoltării, teoria criticii sociale, pedagogia feministă, reflectarea critică, andragogia, constructivismul ș.a.m.d. Toate acestea au plusuri și minusuri, dar niciuna nu acoperă în totalitate paradigma profesionalizării didactice. Profesionalizarea didactică, dincolo de definiția pe care am încercat-o mai sus, reprezintă (în acord cu viziunea lui S.Cristea asupra perfecționării didactice [32]) o activitate cu conținut pedagogic și social, cu funcție managerială de reglare și autoreglare continuă a procesului de

învățământ (este vorba despre o reglare-autoreglare continuă în primul rând a practicii pedagogice în raport de o pluralitate de roluri asumate sau pe cale de a fi asumate ca urmare a cererii sociale: educator, instructor, metodist, evaluator, cercetător, manager, consilier, animator, agent al comunității locale [32, p.73]), la toate nivelurile sale de referință (funcțional-structural-operational).

”La nivel funcțional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar. La nivel structural, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces. La nivel operațional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigiență, activități extrașcolare cu elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative, activități manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung” [32, p.71].

Profesionalizarea didactică se fundamentează, înainte de toate, pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă a cadrelor didactice (considerată astăzi o *îndatorire profesională* în 28 de sisteme de educație din Uniunea Europeană [24]) și la autoformare (autoeducație), cu alte cuvinte la funcțiile centrale ale educației contemporane.

Schimbându-și conotația semantică tradițională, formarea continuă a cadrelor didactice capătă două *funcții* noi: 1) perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale; și 2) completarea formării inițiale, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome.

La nivel de politică a educației, ambele funcții evocate vizează ceea ce înțelegem prin profesionalizarea cadrului didactic.

În ceea ce privește *obiectivele* profesionalizării didactice, putem discuta (în acord cu direcțiile trasate de raportul Eurydice, 1997) despre trei obiective generale:

1) *dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic:*

- a) actualizarea competențelor de bază (pedagogice, de specialitate);
- b) însușirea de noi competențe;
- c) aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialității/specialităților; d) inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare;

2) *ameliorarea sistemului de formare continuă/instituții, ofertă de cursuri, practici pedagogice:*

- a) favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază;
- b) stimularea cercetării pedagogice/inovației la nivel individual și în grup/echipă;
- c) aplicarea paradigmelor educaționale la nivelul școlii și al clasei;
- c) dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane;

3) *cunoașterea mediului pedagogic și social:*

- a) favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali: economici, comunitari, culturali, politici etc.;
- b) raportarea sistemului de învățământ la problematica socio-economică;
- c) adaptarea la schimbările socio-culturale specifice societății postindustriale/informatizate;
- d) studierea factorilor psihosociali care influențează comportamentele elevilor) [apud 32, p.72].

Conținuturile programelor de formare trebuie să se supună unor obiective clar stabilite care vizează, așadar, atât ameliorări în domeniul larg al sistemului educativ interconectat cu sistemele societății în care este integrat, cât și schimbări concrete la nivelul personalității cadrului didactic ce se concretizează în dobândirea unor cunoștințe și comportamente specifice. În cadrul unui program de formare fiecare din obiectivele menționate va da posibilitatea formulării unor obiective operaționale ale programului respectiv, concretizate în operații și comportamente specifice. ”În acțiunea de operaționalizare a obiectivelor formării pot fi evidențiate patru nivele taxonomice:

- nivelul I – în cadrul căruia se stabilesc nevoile personale și instituționale de formare;
- nivelul II – în cadrul căruia activitatea stagiului de formare continuă vizează sensibilizarea și informarea cu privire la tematica propusă spre abordare, corelată cu nevoile personale și instituționale;
- nivelul III – vizează formarea la cadrele didactice a capacității de a dezbate tema și de a emite critici pertinente la ceea ce s-a realizat și de a propune modalități de optimizare a activității;
- nivelul IV – presupune formarea capacității cadrelor didactice de a aplica într-un demers didactic concret metodele nou acumulate;
- nivelul V – corespunde capacității cadrului didactic de a-și abilita elevii sau alți formatori în domeniul în care el însuși a fost format (capacitatea de transfer și de abordare creativă și personală a conținuturilor studiate)” [91, p. 66];
- nivelul IV – evaluarea/autoevaluarea randamentului formării continuă și identificarea de noi necesități de profesionalizare.

Conform legislației românești [83], formarea continuă a cadrelor didactice are următoarele destinații:

a) actualizarea și dezvoltarea, prin programe de formare/perfecționare periodică, a competențelor în domeniul/domeniile de specializare corespunzător funcțiilor didactice obținute prin formarea inițială;

b) dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;

c) dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile și organizațiile din sistemul de educație;

d) dobândirea de noi competențe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specializări sau/și noi funcții didactice, altele decât cele obținute prin formarea inițială;

e) dobândirea unor competențe complementare sau de extensie care largesc gama activităților și funcțiilor ce pot fi prestate de personalul didactic, respectiv predarea în sistemul E-learnig, predarea în limbi străine, consiliere educațională și orientare în carieră, educația adulților ș.a.;

f) dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind rolurile sociale și dezvoltarea personală și profesională, interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități ș.a.

Paradigma profesionalizării didactice va ține cont de contextul actual, (nevoile emergente ale beneficiarilor procesului educațional, care trebuie să se coreleze cu nevoile noi de formare pentru furnizorii de servicii educaționale; diversificarea personalului care oferă servicii educaționale, precum și accelerarea inserției profesionale a personalului didactic ș.a.) *context* în care este necesară creșterea eficienței programelor de formare continuă a cadrelor didactice prin optimizarea strategiilor de formare. Astfel, pentru ca un program de formare să fie eficient, trebuie respectate simultan o serie de reguli [94, p.99-100]:

1. ”asigurarea unei baze pentru direcționarea proprie și învățarea continuă. Pentru a avea succes, strategiile aplicate trebuie să le permită cadrelor didactice să își asume responsabilitatea pentru procesul de învățare. Formatorul va acționa ca moderator, iar în această calitate îi va îndruma pe adulți să își valorifice propriile cunoștințe și să se implice activ în discuții;

2. luarea în considerare a experienței participanților. Pentru ca să utilizeze experiența participanților, formatorul trebuie să afle ce fel de experiențe și nevoi au aceștia. Formatorul trebuie să țină cont de studiile și experiența profesională a formabililor, să pună în valoare

experiența și cunoștințele lor ce au relevanță pentru programul de pregătire;

3. corelarea cu nevoile participanților și disponibilitatea/predispoziția lor de a participa la programul de formare respectiv. Programul de formare trebuie să combine conținutul despre care formatorul știe că este util să fie prezentat cu ceea ce participanții percep că au nevoie. Disponibilitatea se referă la dorința participanților de a participa, gradul de experiență anterioară pozitivă a acestora, cunoștințele lor despre subiect precum și nivelul lor de entuziasm. Formatorul poate îmbunătăți disponibilitatea participanților prin utilizarea unor motivații puternice care să-i implice. De asemenea, formatorul trebuie să fie conștient de faptul că prin desfășurarea unui program foarte structurat, cu experiențe active, participanții își vor ridica nivelul de disponibilitate;

4. orientarea spre atingerea obiectivelor stabilite. Programul de formare va fi unul bine organizat și structurat pe elemente clar definite. Profesorii doresc să-și petreacă timpul de formare continuă cu folos;

5. asigurarea unei aplicabilități imediate și specifice a conținutului. Cadrele didactice sunt de obicei pragmatice și vor învăța cel mai bine când vor înțelege că formarea are o aplicabilitate imediată. Programul de pregătire trebuie să aibă aplicabilitate în activitatea profesională;

6. implicarea participanților în rezolvarea problemelor relevante pentru situația acestora. O modalitate de învățare este bine selectată dacă ajută cadrele didactice să rezolve probleme relevante pentru situațiile profesionale concrete. Această particularitate este strâns legată de interesul pentru relevanță și orientarea spre atingerea obiectivelor. Profesorii preferă să rezolve probleme în cadrul pregătirii pe care o urmează și își doresc o pregătire adaptată personalității și stilului lor de învățare, o pregătire în cadrul căreia să-și pună în valoare simțul responsabilității și independența;

7. crearea și menținerea unui climat de respect între formator și participanți. În contextul oricărui program de pregătire, formatorii trebuie să recunoască și să accepte bogatul bagaj de experiență al participanților la curs;

8. ghidarea participanților pentru a acționa și apoi a reflecta asupra rezultatelor. O metodă principală în educația adulților este experimentarea. Formatorul trebuie să faciliteze și să ghideze acest proces prin care participanții reflectă asupra produselor elaborate personal și asupra aspectelor învățate. Acest lucru creează o învățare relevantă în mod personal pentru adulți;

9. încorporarea gândirii critice și utilizarea perspectivelor multiple. Participanții la stagiul de formare trebuie să înțeleagă că presupuzițiile pe care le fac și ipotezele pe care le emit trebuie testate prin examinarea unor perspective alternative;

10. abordarea învățării ca efort de colaborare între formator și participanți. Participanții trebuie să fie activi în toate aspectele învățării și să-și asume responsabilitatea acesteia.”

Nu există, însă, niciun curs de formare, indiferent cât de fidel ar fi normelor propuse mai sus, care să nu se fie (în cazul în care se vizează și eficiența sa, desigur) în mod obligatoriu supus standardelor de referință, standarde care, în cazul de față, ajută la susținerea paradigmei profesionalizării didactice:

- ”standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;
- *standarde de natură curriculară* care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (standarde de timp necesar sau standarde de credit);
- *standarde instrucționale*, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;
- *standarde de evaluare și certificare* a competenței didactice și a nivelului acesteia care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le” [41, p.15-20].

Pe aceeași linie a standardelor, încercă și E.Joița [70, p.183-197] un profil al profesionistului în educație:

1. Dimensiunea cognitiv-axiologică
 - a. Capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale);
 - b. Capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectualraționale și intelectual-instrumentale).
2. Dimensiunea motivațional - atitudinală
 - a. Capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică
3. Dimensiunea acțional - strategică
 - a. Competențe normativ – generale;
 - b. Competențe acțional – metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor).

Profesionistul în învățământ	Enciclopedist	Cunoștințe disciplinare și interdisciplinare
		Cunoștințe didactice și epistemologice
	Artizan	A utiliza obișnuințe și scheme de acțiune contextualizate
		A realiza misiunile fixate profesorului
	Practicianul reflexiv	A reflecta asupra propriilor practici
		A produce mijloace didactice noi
	Persoană concretă	A fi în relație de comunicare
		A fi într-un proiect de evoluție personală
		A fi în dezvoltare personală
	Actor	A analiza mizele atroposociale ale situațiilor cotidiene
		A se angaja la proiecte colective
	Tehnician	A analiza tehnici audio-vizuale
		A pune în prim-plan deprinderi tehnice

Fig.2.2. Modelul profesionistului în învățământ
(după Léopold Paquai și Marie-Cécile Wagner)

Prin aceste dimensiuni, trebuie gândite demersurile de formare ale cadrului didactic, urmărind ca fiecare latură a profesionalizării sale să fie dezvoltată în egală măsură, precum celelalte. ”Nu putem pretinde formarea unui cadru didactic universal valabil, el se desăvârșește în cursul activității la catedră, în cursul interacțiunilor cu elevii.

Programele de formare inițială au ca finalitate formarea competențelor specifice pentru profesiunea didactică, dar parcurgerea unui program de formare inițială nu este suficientă pentru formarea acestor competențe, întrucât complexitatea lor nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată. Personalitatea tinde către o nouă organizare prin care individul să se adapteze mai bine condițiilor de mediu. Toate acestea se desăvârșesc în cursul formării continuă, unde progresele se concretizează în succesele în confruntarea cu problemele cărora individul le face față apelând la funcțiile sale intelectuale, la abilitățile sale creative și volitive” [62, p.39].

Astfel, Philippe Perrenoud a evidențiat, în cadrul unui studiu amplu [apud 108, p. 56-57], cele 10 domenii de competență profesională prioritare în formarea profesională continuă a profesorilor cu detalierea competențelor specifice pentru fiecare competență de referință:

Tabelul 2.4. Sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice

Competențe de referință	Competențe specifice formării profesionale continuă
1. Organizarea și animarea situațiilor de învățare	- Să cunoască, pentru o disciplină dată, conținuturile ce urmează a fi predate și obiectivele ce derivă din acestea;

	<ul style="list-style-type: none"> - să pornească de la reprezentările elevilor; - să pornească de la greșelile și obstacolele de învățare; - să construiască și să planifice dispozitive și secvențe didactice; - să-i antreneze pe elevi, în activități de cercetare, în proiecte de cunoaștere.
2. Gestionarea progresului școlar	<ul style="list-style-type: none"> - Să conceapă și să rezolve situațiile problemă la nivelul elevilor; - să adopte o viziune longitudinală a obiectivelor învățământului primar; - să stabilească legături cu teorii adiacente procesului de învățare; - să observe și să evalueze elevii în situațiile de învățare după metode formative; - să stabilească bilanțuri periodice de competențe și să ia decizii de progres.
3. Conceperea și perfecționarea dispozitivelor de diferențiere	<ul style="list-style-type: none"> - Să rezolve eterogenitățile grupului-clasă; - să practice susținerea integrată, să lucreze cu elevii în dificultate; - să dezvolte cooperarea între elevi și formele simple de învățare mutuală.
4. Implicarea elevilor în învățare și aplicare	<ul style="list-style-type: none"> - Să trezească dorința de a învăța; - să explice raportul dintre cunoaștere, muncă și dezvoltarea capacității de autoevaluare ale elevului; - să instituie și să facă funcțional consiliul elevilor (pe clasă sau pe școală) și să negocieze cu elevii diverse tipuri de reguli și contracte; - să ofere activități de formare opționale; - să favorizeze proiectele personale ale elevilor.
5. Munca în echipă	<ul style="list-style-type: none"> - Să elaboreze un proiect de echipă; - să antreneze un grup de lucru, să conducă reuniuni - să formeze o echipă pedagogică; - să confrunte și să analizeze împreună cu colegii; situații complexe, activități și probleme profesionale; - să rezolve situațiile de criză și conflictele între

	persoane.
6. Participarea la conducerea școlii	<ul style="list-style-type: none"> - Să elaboreze și să negocieze un plan de activitate al școlii; - să gestioneze și să antreneze în activități școala și partenerii școlii; - să organizeze și să facă să evolueze, în cadrul școlii, participarea elevilor.
7. Informarea și implicarea părinților	<ul style="list-style-type: none"> - Să antreneze reuniuni de informare și dezvoltare; - să conducă discuții; - să implice părinții în valorificarea cunoștințelor acumulate.
8. Utilizarea noilor tehnologii	<ul style="list-style-type: none"> - Să utilizeze programele de redactare a textelor; - să folosească potențialele didactice ale programelor de învățare; - să utilizeze instrumentele de comunicare la distanță; - să utilizeze mijloacele multi-media în predare.
9. Implicarea în sarcinile și dilemele etice ale profesiei	<ul style="list-style-type: none"> - Să prevină violența în școală și în afara școlii; - să lupte împotriva prejudecăților și discriminărilor sexuale, etnice, religioase și sociale; - să participe la aplicarea regulilor de viață comună ce țin de disciplina școlii, sancțiuni, aprecieri; - să analizeze relațiile pedagogice, autoritatea și comunicarea în clasă; - să dezvolte simțul de responsabilitate, solidaritate, simțul dreptății.
10. Gestionarea propriei formări profesionale continuă	<ul style="list-style-type: none"> - Să știe să explice ceea ce face; - să-și stabilească propriile criterii de evaluare a competențelor și programul personal de formare continuă; - să negocieze un proiect de formare cu colegii (echipă, școală, rețea); - să se implice în sarcinile școlii; - să participe la formarea colegilor.

Conform literaturii de specialitate, principiile fundamentale pe care trebuie să le respecte programele de formare continuă ale cadrelor didactice pentru a contribui eficient la

profesionalizarea acestora ar fi [49, p.75-77]:

1. *Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă:*

- cadrul didactic stăpânește cunoștințele și metodologia specialității predate;
- cadrul didactic are o înțelegere profundă a disciplinei pe care o predă, a organizării logice și a evoluției acesteia, a legăturii cu alte discipline și cu lumea reală;
- cadrul didactic are capacitatea de a prelucra, structura și de a face accesibile cunoștințele transmise, de a forma abilități specifice domeniului ținând seama de particularitățile de vârstă individuală și de grup ale elevilor;
- cadrul didactic valorifică potențialul educativ al disciplinei, stimulând participarea activă și implicarea afectivă a elevului în procesul învățării;
- cadrul didactic proiectează și aplică strategii didactice eficiente și atractive în raport cu scopul și conținuturile propuse;
- cadrul didactic concepe și utilizează multiple forme și tipuri de evaluare a realizărilor elevilor, punând accent pe evaluarea formativă și pe autoevaluare.
- în procesul de organizare a situațiilor de predare-învățare-evaluare, cadrul didactic colaborează permanent cu ceilalți colegi favorizând și valorizând activitatea în echipă.

2. *Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare:*

- cadrul didactic folosește instrumente eficiente de cunoaștere a personalității elevului precum și a influențelor mediului școlar, familial și social asupra dezvoltării sale;
- cadrul didactic își fundamentează proiectarea/reproiectarea activității pe rezultatele obținute prin demersul cunoașterii elevilor;
- cadrul didactic selectează și face accesibile cunoștințele specifice disciplinei predate în funcție de capacitățile de învățare, nevoile și aspirațiile/interesele elevilor;
- cadrul didactic dezvoltă capacitatea elevilor de a fi autonomi, de a deveni subiecți ai propriei dezvoltări prin:
 - implicare în propria formare;
 - sprijinire în folosirea unor surse și mijloace diverse de informare;
 - crearea abilităților de a lua decizii;
 - responsabilizare și motivare;
 - dezvoltarea capacității de a rezolva probleme;
 - încurajarea spiritului de inițiativă și a creativității;
 - facilitarea colaborării și comunicării între elevii;
- cadrul didactic organizează activități individualizate prin care elevul devine conștient de potențialul, aspirațiile, interesele și nevoile sale;

- cadrul didactic manifestă disponibilitate în a recunoaște și a pune în valoare aspectele pozitive ale eforturilor și rezultatelor elevilor; îi sprijină în eforturile lor și le insuflă încredere în forțele proprii.

3. Cadrul didactic este membru activ al comunității:

- cadrul didactic colaborează cu membrii comunității școlare (în catedră, în Consiliul profesoral al clasei, în Consiliul profesoral și de administrație, cu personalul didactic auxiliar și administrativ etc.);
- cadrul didactic identifică și folosește modalități eficiente de implicare a familiei în viața școlii și în dezvoltarea elevului;
- cadrul didactic cunoaște resursele umane și materiale ale comunității și le valorifică în beneficiul școlii;
- cadrul didactic implică factori de decizie (primăria, consiliul local) și de influență (biserica, poliția, cadrele medicale, mass-media) în procesul educațional;
- cadrul didactic implică elevii în acțiuni în folosul comunității (protecția mediului, activități umanitare, culturale, sportive etc.);
- cadrul didactic desfășoară activități de integrare în comunitatea minorităților (etnice, sociale, religioase etc.);
- cadrul didactic se implică în rezolvarea problemelor comunității promovând valori morale și civice.

4. Cadrul didactic are o atitudine reflexivă:

- cadrul didactic este conștient că activitatea didactică înseamnă și perfecționarea continuă. El se preocupă permanent de identificarea acelor aspecte ale activității sale care necesită ameliorări. În consecință, el este interesat să se perfecționeze continuu, să învețe din experiența lor și a altora; găsește căi și mijloace de re-proiectare și optimizare a propriei activități;
- cadrul didactic reflexiv își îmbunătățește continuu competențele personale.

5. Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional:

- cadrul didactic recunoaște, utilizează și promovează valori social-umane, moral-civice, cognitive, culturale și spirituale;
- cadrul didactic oferă șanse egale pentru integrarea școlară și socială a tuturor elevilor;
- cadrul didactic dezvoltă comunicarea, cooperarea și competiția în cadrul grupului de elevi pe fondul existenței încrederii, respectului reciproc și al gândirii pozitive;
- în demersul educațional cadrul didactic adoptă idei și atitudini democratice;

- cadrul didactic contribuie la educația pentru o viață de calitate a individului și a colectivității;
- în activitatea cu elevii, cadrul didactic probează calități umane, profesionale și etice.

Raportându-ne permanent la realitățile teoretice transmise în cadrul programelor de formare, precum și la realitățile social-economice, profesionalizarea cadrelor didactice prin stagiile de formare continuă nu mai poate fi privită drept un simplu program cu finalități prestabilite, ci un veritabil proces de cercetare și acțiune. Metodele utilizate în cadrul stagiului de formare vor fi supuse constant unui proces de transformare, pe parcursul experimentării lor în cadrul respectivului stagiu astfel încât finalul fiecărui program de formare să poată constitui un progres nu numai pentru format, ci și pentru formator prin feedbackul obținut pentru metoda aplicată. În acest fel, ajustările fiecărei metode vor reprezenta căi prin care metoda va dobândi noi valențe ce vor putea fi utilizate ulterior, progresul metodologic al procesului de formare a cadrelor didactice putându-și afla resursele fie în domeniul practic aplicativ al formării, fie în cel al cercetării teoretic-aplicative.

Stabilirea metodelor reprezintă, însă, o problemă controversată a ultimilor ani. Problema este dată de faptul că o metodă, pe lângă faptul că face parte din categoria procedurilor educative, se află și într-un plin proces de expansiune și ameliorare. ”Aceste aspecte contribuie la o structurare dinamică a metodelor deja existente și a noilor metode de formare astfel încât imaginea ansamblului metodelor de formare este cea a unui sistem deschis în interiorul căruia se produc permanente reconstruiri. În acest context este firesc ca problema clasificării metodelor de formare continuă să constituie încă un punct nevralgic al abordării din această perspectivă a metodologiei formării” [119, p.60].

Clasificarea metodelor de formare a adulților a reprezentat un interes pentru pedagogia modernă odată cu publicarea lucrării ”Didactica pentru adulți” de către F.Urbanczyk [133], ulterior existând mai multe abordări și viziuni teoretice în legătură cu demersul de formare subsecvent unor anume tehnici, metode și/sau exerciții. Am considerat acuală și în acord cu cerințele profesionalizării didactice clasificarea propusă de Andre de Peretti [105, 104]. Plecând de la scopul preponderent informativ sau preponderent formativ al metodei, se pot distinge două categorii de metode de formare: metode destinate a fi preluate ca bagaj informațional de către cadrele didactice (în vederea aplicării lor în activitățile didactice ulterioare), respectiv exerciții care au ca scop doar dezvoltarea personală a cadrului didactic format.

”Subliniind necesitatea alegerii și adaptării metodelor la specificul obiectivelor stagiului de formare ca și la specificul grupului format, Andre de Peretti realizează o clasificare a metodelor și procedeele ce pot fi utilizate în procesul formării cadrelor didactice, integrând atât metodele cât și procedeele în categoria tehnicilor. O primă diferențiere este realizată între tehnicile de formare și tehnicile de evaluare a formării. Oprindu-ne, deocamdată, la prima categorie, vom putea distinge:

1. Tehnici de studiu cu *dominanta situațională* (care cuprinde tehnici axate pe analiza unei situații concrete ce poate constitui un punct de plecare pentru ulterioare aprofundări teoretice și pentru aplicarea teoriilor):

- 1.1. Tehnica studiului de caz;
- 1.2. Tehnica elaborării unui caz;
- 1.3. Tehnica minicazurilor;
- 1.4. Tehnica studiului situațiilor tipice;
- 1.5. Tehnica jocului de rol;
- 1.6. Tehnica miniscenariului de film.

2. Tehnici de studiu cu *dominanta semantică* (care au funcția de a direcționa formatul în acțiunea de a situa un concept în rețeaua semantică, de a stabili legăturile pe care acesta le poate avea cu diferite alte concepte sau operații):

- 2.1. Tehnica conotațiilor;
- 2.2. Tehnica conceptogramelor;
- 2.3. Tehnica topografică;
- 2.4. Tehnica ideogramelor;
- 2.5. Tehnica metaforelor;
- 2.6. Tehnica construcției de modele;
- 2.7. Tehnica fotolimbajului.

3. Tehnici de studiu cu *dominanta pe formalizare* (care determină o organizare sau o condensare sintetică a materialului studiat, o schematizare sau o delimitare conceptuală bazată pe implicarea dirijată a operațiilor formale ale gândirii):

- 3.1. Tehnica explorării în planuri și din unghiuri multiple;
- 3.2. Tehnica teoretizării unei practici;
- 3.3. Tehnica sintetizării;
- 3.4. Tehnica Delphi;
- 3.5. Tehnica didacticii inductive.

4. Tehnici de studiu cu *dominanta pe discriminare* (care au drept scop evidențierea perspectivelor diferite sau chiar contradictorii ale participanților cu privire la un anumit aspect discutat sau la o teorie):

- 4.1. Tehnica riscurilor sau a obstacolelor;
- 4.2. Tehnica Q-sort – a trierii aserțiunilor;
- 4.3. Tehnica inventarierii indicatorilor pozitivi;
- 4.4. Tehnica discriminării sistematice;
- 4.5. Tehnica celor șapte schimbări;

4.6. Tehnica jetoanelor verzi și roșii;

4.7. Tehnica puzzle.

5. Tehnici cu *dominanta pe comunicare* (cuprind tehnici care se adresează grupurilor pentru a le anima sau pentru a descrie un cadru în care relațiile din interiorul grupului sau dintre grupuri să urmeze o traiectorie dinainte determinată):

5.1. Metoda comunicării rotative;

5.2. Tehnica dispozitivului combatanți-asistenți;

5.3. Metoda consultării reiterate (Phillips 6-6);

5.4. Tehnica triadelor sau tetradelor;

5.5. Tehnica argumentării (a “procesului”);

5.6. Tehnica grupurilor de observare alternativă;

5.7. Tehnica învecinării;

5.8. Tehnica discuției întrerupte.

6. Tehnici de studiu cu *dominanta proiectivă* (metode ce recurg la procedee imaginative sau de transpunere a propriei personalități în diferite situații pentru a avea acces la o anumită perspectivă neobișnuită sau personalizată asupra problemelor):

6.1. Tehnica scenariilor;

6.2. Tehnica prospectivei;

6.3. Tehnica suporturilor metaforice;

6.4. Tehnica montajului de imagini și montajului tip poster;

6.5. Tehnica alcătuirii colajelor;

6.6. Tehnica inscripțiilor-legendă pentru imagini date;

6.7. Tehnica brainstorming;

6.8. Tehnica jocurilor pedagogice.

7. Tehnici de studiu cu *dominanta pe personalizare* (care au ca scop determinarea persoanelor formate să depășească nivelul abordării-șablon a unei situații prin raportarea în mod real sau imaginat la propria persoană):

7.1. Tehnica de studiu pornind de la o problemă personală;

7.2. Tehnica punerii sub lupă (sub acuzare);

7.3. Tehnica grupului de aprofundare profesională (GAP);

7.4. Tehnica autoscopiei;

7.5. Tehnica jocului metodologic de transpoziție (JMT)” [apud 119, p.64-66].

Alegerea unei anume metode/tehnici/procedeu de formare a cadrelor didactice trebuie să îndeplinească exigența suplimentară a transferabilității formării spre elevi. Cu alte cuvinte, a considera că o metodă este superioară alteia înseamnă a uniformiza și sărăci întregul proces al formării. Calitatea

metodologica ține de context, de adaptare și de combinare a metodelor și a ipostazelor de lucru. De altfel, A. de Peretti sublinia, în acest sens, necesitatea formării la cadrele didactice a unei atitudini deschise la noutatea metodologică. Pe scurt, nu alegerea metodei este esențială, ci aplicarea și valorificarea eficientă a metodei alese pentru ca obiectivul de formare propus să fie atins.

Acesta este unul dintre motivele pentru care paradigma profesionalizării didactice rămâne dependentă și de *strategia* utilizată în cadrul stagiilor de formare la care participă cadrele didactice. Literatura de specialitate recomandă folosirea unor strategii interactive, care pun în centrul activității cursantul, stimulându-i interacțiunea atât cu ceilalți cursanți, cât și cu noile conținuturi. Așa cum consideră R. Caffarella [apud 27, p.169-170], alegerea strategiei optime trebuie să țină cont de:

Tabelul 2.5. Factori determinanți în alegerea strategiilor de formare continuă

Factorul I	Obiectivele învățării	Care este rezultatul așteptat prin aceste obiective: achiziționarea unor noi cunoștințe; îmbunătățirea abilităților acționale; întărirea capacităților de rezolvare a problemelor și de găsim a soluțiilor; dezvoltarea abilităților psihomotoare; schimbarea credințelor, valorilor sau capabilităților?
Factorul II	Conținutul	Este conținutul abstract sau concret? Care este nivelul de complexitate al materialului? Este ușor de înțeles? Este o informație densă, pretabilă la transfer practic?
Factorul III	Cursanții	Câți cursanți sunt implicați? Care sunt caracteristicile lor? Care este nivelul lor educațional? Ce așteptări au ei? Sunt cursanții capabili să învețe cu ajutorul metodelor alese, să manipuleze echipamentele propuse?
Factorul IV	Transferul învățării	Metoda aleasă promovează transferul învățării și în alte situații?
Factorul V	Caracteristicile metodei	Ce poate fi obținut în mod realist cu această metodă? Cât sunt de dificile tehnicile de lucru necesare? Sunt respectate toate regulile metodologice în aplicarea metodei și sunt expuse clar?
Factorul VI	Variatatea procedurală	S-a planificat folosirea unor tehnici de lucru variate, care să ia în considerare diversele experiențe și cunoștințe ale cursanților, alături de diferitele modalități de procesare a informației? Pașii sunt urmați corect?
Factorul VII	Contextul	Cum influențează mediul în care are loc învățarea

		utilitatea și eficiența metodei alese? Cum poate locul ales pentru desfășurarea activității de învățare să pună în valoare metoda aleasă?
Factorul VIII	Constrângerile logistice	Există costuri legate de metodele alese? Sunt disponibile materialele, spațiul și/sau echipamentele necesare?
Factorul IX	Timpul	Există suficient timp pentru aplicarea metodelor? Se încadrează ele în timpul alocat secvenței de învățare?
Factorul X	Profesorul	Are competențele necesare pentru folosirea unei anumite metode? Se simte confortabil în a o folosi?

Din tot acest context explicat/evidențiat mai sus se desprinde, aproape firesc, singura teorie existentă astăzi capabilă nu doar să stea la baza conceptului modern promovat de normativele Uniunii Europene în domeniul educației permanente, ”a învăța să înveți” - amintit într-un subcapitol anterior -, ci și la baza strategiilor eficiente ale profesionalizării cadrelor didactice prin formarea continuă (modelul este deja, prin evidențierea vieții și a experiențelor de lucru de la care pleacă, fundament al metodologiei specifice învățării de către adulți): teoria învățării experiențiale, dezvoltată de D.Kolb [74]. Teoreticianul pleacă în demersul său de la următoarea aserțiune: ”învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin intermediul transformării experienței”. Astfel, învățarea are loc într-un câmp de tensiune format din următoarele categorii care, în opinia lui Kolb, sunt așezate în mod ciclic. Noțiunea de *cerc al învățării* se situează în mijlocul teoriei, în care se presupune că în timp ce învață, adulții trec prin cele patru etape ale cercului învățării. Modelul lui Kolb se concentrează pe felul în care cadrele didactice percep și prelucrează o informație. ”Percepțiile și procesarea informațională influențează procesul de instruire și sunt indicatori ai preferințelor de învățare, chiar dacă uneori acestea pot varia în funcție de situație. Instruirea este concepută ca un proces ce decurge în patru etape, iar stilul de învățare este preferința pentru două etape ”vecine”. Fiecare preferință este alcătuită dintr-o dimensiune bipolară – conceptualizarea abstractă versus experiență concretă și experimentare activă versus observarea reflexivă” [129, p.59].

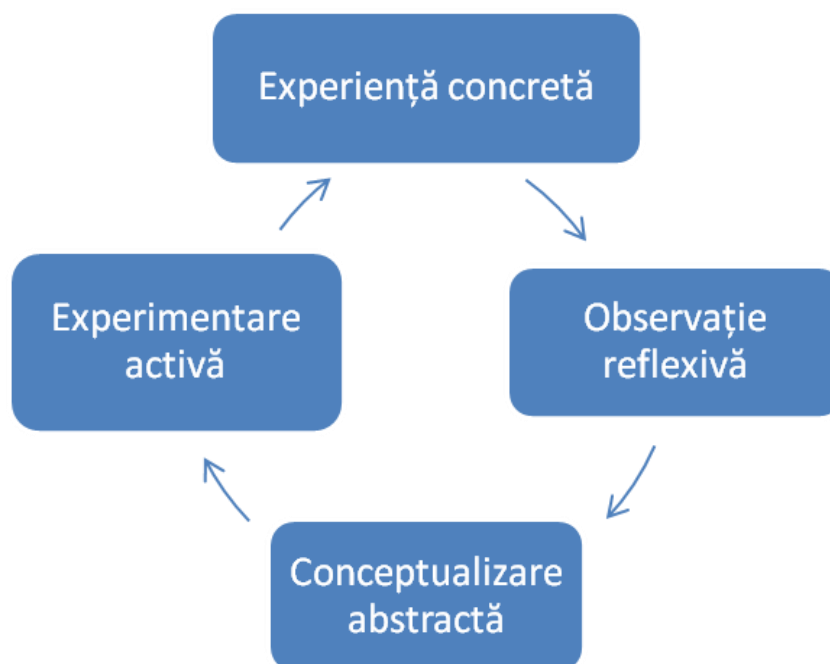


Fig.2.3. Cercul Kolb al învățării

Experiența concretă stă la baza percepției și reflecției. Observația reflecției înseamnă că un adult poate pune întrebări (ca de exemplu: *ce a fost bine?*, *ce a fost greșit?*) colectează observații și le transpune într-o teorie, conceptualizându-le. Din corpul său de idei pot reieși ipoteze, care sunt testate în practică prin acțiunea pe care Kolb o numește experimentare. În cele din urmă, aceasta are drept rezultat o nouă experiență. După opinia lui Kolb, este nevoie de patru tipuri de abilități pentru o învățare optimă și pentru efectuarea unei sarcini. Acestea aparțin domeniilor experienței, observației reflexive, formării de concepte abstracte și experimentare.

Modelul este atât normativ cât și orientat pe obiectiv în sensul că ciclul trebuie completat și reluat de capăt. Totuși, realizarea unei experiențe concrete și pentru a începe de la aceasta, nu reprezintă numai o condiție suficientă pentru învățare, ci și una necesară, care este percepută ca o dezvoltare pozitivă. Experiența concretă fără nicio reflexie nu va produce nicio schimbare sau dezvoltare a perspectivei (va reprezenta doar puțin din aceasta) fapt ce explică importanța următoarelor etape în opinia lui Kolb. Aceste lucruri sunt în concordanță cu presupunerea învățării prezentată ca fiind un proces continuu.

Așadar, conform teoriei, modurile de învățare sunt:

1. Experiența concretă – acest stil indică o abordare orientată pe individ a procesului de învățare. Persoana cu acest stil de învățare preferă să trateze fiecare situație ca pe un caz unic, învățând cel mai bine din exemple specifice. Această persoană valorifică la maximum discuțiile și reacțiile celor din jur.
2. Observare reflexivă - stilul indică o abordare imparțială și reflexivă a învățării. Persoana cu acest stil se bazează pe observația atentă în procesul de gândire și preferă situații de

învățare ca, de exemplu, prelegerile, care îi permit să-și asume rolul de observator obiectiv și neutru. Aceste persoane manifestă o tendință de introvertire.

3. Conceptualizarea abstractă – acest stil indică o abordare analitică și conceptuală a învățării. Persoana cu acest stil de învățare se bizuie pe raționamentul logic și evaluarea rațională. Ea tinde să fie orientată pe obiect și învață cel mai bine în situații impersonale și gestionate de o autoritate, unde accentul se pune pe teorie și pe analiza sistematică.
4. Experimentarea activă - acest stil indică o abordare activă, orientată pe acțiune, a învățării, și se bazează pe experimentare. Persoana cu acest stil de învățare învață cel mai bine atunci când se poate angaja în acțiuni cum ar fi, în proiecte, teme, sau discuții în grupuri restrânse. Nu agreează situațiile de învățare pasivă, cum ar fi prelegerile, de exemplu. Acești indivizi tind să fie extrovertiți.

”Pornind de la ciclul învățării experiențiale D.Kolb a descris patru stiluri de învățare: convergent, divergent, bazat pe asimilare, bazat pe acomodare.

- ❖ *Stilul de învățare convergent* se caracterizează prin abstractizare (“a gândi”) și experimentare activă (“a face”). Persoanele cu un stil de învățare convergent preferă să învețe rezolvând probleme sau căutând soluții practice; au o gândire concretă, logică și sunt mai puțin preocupate de aspectele legate de relaționarea socială; au capacitatea de a aplica în situații diverse, idei și teorii abstracte; situațiile problemă constituie din punctul lor de vedere un cadru stimulant și reușesc să găsească soluții adecvate; au înclinații tehnice; le place să testeze noi idei;
- ❖ *Stilul de învățare divergent* se caracterizează prin implicare în activitate (“a simți”) și observare reflexivă (“a privi”). Aceste persoane sunt capabile să analizeze o situație din diverse perspective; preferă să privească și să culegă informații în loc să acționeze spontan; își folosesc abilitățile imagistice în rezolvarea problemelor; pot să interpreteze din multiple perspective o situație concretă; le place să fie informate și sunt interesate de multiple aspecte culturale; sunt interesate de ceilalți, pot avea o viață emoțională intensă sau înclinații artistice; preferă munca în grup, manifestă deschidere față de opiniile celorlalți și față de ideile noi, sunt interesate de feed-back; dintre metodele didactice, metodele gândirii critice li se potrivesc cel mai bine;
- ❖ *Stilul de învățare bazat pe asimilare* se caracterizează prin abstractizare (“a gândi”) și observare reflexivă (“a privi”). Persoanele cu un stil de învățare bazat pe asimilare preferă abordările concise și riguros structurate din punct de vedere logic; în locul demonstrațiilor practice sau al exemplelor, preferă explicațiile; au o bună capacitate de a înțelege și de a structura diverse materiale; sunt mai puțin interesate de ceilalți, preferând ideile și teoriile științifice; preferă aspectele teoretice ale unei teme, în defavoarea celor

practice; într-un cadrul educațional formal, li se potrivesc metodele didactice care implică o amplă documentare bibliografică, metodele care implică analiza critică a diverselor perspective teoretice sau explorarea modelelor descriptive ale unor fenomene, etc;

- ❖ *Stilul de învățare bazat pe acomodare* se caracterizează prin implicare în activitate (“a simți”) și experimentare activă (“a face”). Persoanele cu un stil de învățare bazat pe acomodare utilizează mai mult intuiția decât logica; preferă abordările practice, bazate pe experiența concretă, ale problemelor; într-o situație dată, se bazează mai mult pe „instinct” decât pe o analiză riguroasă și preferă să recurgă la părerile celorlalți, decât să realizeze propria analiză a datelor; atunci când au de rezolvat o problemă, noile supoziții li se par incitante, investigându-le în practică, pe baza unor planuri de acțiune; li se potrivesc rolurile care implică acțiune și inițiativă; preferă munca în echipă, își stabilesc cu fermitate obiectivele și încearcă diverse metode pentru a le îndeplini.

Kolb consideră că fiecare persoană preferă în mod natural un anumit stil de învățare, iar odată cu maturizarea acesta își dezvoltă progresiv capacitatea de a reconcilia și de a integra cele patru stiluri. Autorul identifică următoarele stadii de dezvoltare:

1. *un stadiu de achiziție*, care durează din copilărie până în adolescență; pe parcursul acestui stadiu de dezvoltă abilitățile de bază ale individului și structurile sale cognitive;
2. *un stadiu de specializare*, care coincide cu o semnificativă perioadă școlară și cu primele experiențe profesionale și personale în calitate de adult; pe parcursul acestui stadiu individul își formează un stil de învățare particular, în funcție de diversele experiențe de socializare și adaptare (educațională, organizațională, socială, etc);
3. *un stadiu de integrare*, care coincide cu perioadele de maturitate și bătrânețe; la acest nivel nu se mai observă prezența unui stil de învățare dominant, în plan profesional și individual realizându-se integrarea unor stiluri de învățare diferite” [130, p.17-18].

Așa cum am arătat în definiția pe care am încercat să o dăm paradigmei profesionalizării didactice, alături de formarea inițială și formarea continuă, demersul metodologic trebuie să fie subsecvent și *autoformării* sau autoeducației (aici se impune o precizare importantă: deoarece conceptual autoformarea este premisă a autoeducației, iar semantic cele două lexeme se află în relație de sinonimie contextuală, vom opta pentru utilizarea cu preponderență a termenului de ”autoformare” prin care vom înțelege, fără teama de a greși, și *autoinstruire*, respectiv *autoînvățare* - celelalte două valorificări teoretice ale autoeducației). Autoformarea (intuită ca implicare în procesul devenirii/profesionalizării individului încă din Antichitate) desemnează etimologic educația prin sine și pentru sine. În definirea conceptului au fost subliniate mai multe aspecte/atribute ale autoformării. Ne vom opri doar la trei dintre acestea, pe care le considerăm actuale și în asonanță cu ceea ce ne-am propus să demonstrăm în această teză. Astfel, pentru Sorin Cristea, ”autoeducația reprezintă direcția

de evoluție a activității de formare-dezvoltarea a personalității umane care implică transformarea obiectului educației în subiect al educației, capabil de autoevaluare și autoproiectare pedagogică” [29, p.23]. Pentru Steliana Toma, ”a educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație” [131, p.40]. Și, în fine, în viziunea lui Andrei Barna, autoeducația reprezintă ”activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități” [7, p.31].

Prin urmare, în autoformare, cadrul didactic devine subiectul care, cunoscându-și propriile resurse, structuri și instrumente psihice, precum și tendințele și cererile societății din care face parte, va proiecta și desfășura acțiuni menite să îi asigure dezvoltarea personală (profesionalizarea). Autoformarea trebuie proiectată și desfășurată în funcție de idealul și solicitările constante ale societății, dar și în funcție de scopurile și aspirațiile personale. În vederea obținerii anumitor competențe noi (trăsături, deprinderi, aptitudini), cadrul didactic va utiliza metode de autoformare care corespund obiectivelor preconizate, valorificând conținuturile selectate după criteriile subiective.

Funcțiile autoformării, conturate de literatura de specialitate [28, p.271], ar fi următoarele:

- funcția de transformare a celui educat în educator, respectiv din obiect al educației în subiect al educației; această funcție este deschisă spre educația permanentă și spre valorificarea specială a educabilității; educația, în conexiune optimă cu mediul social și ereditatea psihologică și biologică a omului, asigură această transformare pe baza potențialităților, însușirilor, aspirațiilor personale ale elevului corelate cu exigențele sociale;
- funcția de anticipare a evoluției propriei personalități într-un sens ascendent, constructiv și chiar inovator; este în strânsă legătură cu finalitățile proiectate la nivelul sistemului de învățământ; premisa autoformării devine realitate prin capacitatea individului de a anticipa propria sa evoluție, situațiile prin care va trece, relațiile în care va fi implicat, condițiile în care va găsi strategii de adaptare ș.a.m.d.;
- funcția de autodeterminare a propriei traiectorii existențiale, argumentată pedagogic în plan intelectual, moral și profesional; presupune luarea unor decizii care privesc strategiile pe care cadrul didactic le va utiliza în situații neobișnuite sau excepționale, acțiunile pe care le va desfășura, mijloacele necesare; este o funcție susținută prin valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației;
- funcția de adaptare permanentă a obiectului educației, devenit subiect al educației, la solicitări complexe, prezente și viitoare.

Consecință a educației permanente, dar, în aceeași măsură, condiție pentru educația

permanentă pe care trebuie să o favorizeze și să o sprijine, autoformarea este un proces dinamic, efervescent, aflat la granița dintre condițiile interne și cele externe necesare pentru ca formabilul să poată deveni subiect al propriei sale formări:

”1. Condiții interne ale autoformării:

- a) cunoașterea de sine ca premisă psihologică a autoformării;
- b) afectivitatea pozitivă care întreține sentimentul satisfacției pe tot parcursul unei activități, cultivând plăcerea ca mobil al comportamentului uman;
- c) corelarea sentimentului responsabilității în activitate cu cel al satisfacției pe care și-o oferă munca de autoformare ca alt mobil al comportamentului uman;
- d) trebuința de autorealizare, folosită ca mijloc de autodepășire umană, de realizare a aspirației de autodepășire care devine caracteristică a omului autoeducat;
- e) valorificarea contradicțiilor interne care apar în procesul de autoformare realizată prin eliminarea oricărei tendințe de disonanță educațională (contradicții între aspirații și posibilități);
- f) stabilirea unei relații optime, din perspectiva autoformării, între sentimentele de mulțumire și de nemulțumire față de sine, de satisfacție sau insatisfacție față de propria activitate și de rezultatele ei;
- g) valorificarea propriei filosofii sau concepții de viață ca mijloc de armonizare a acțiunilor formabilului cu scopul și în sensul autoformării și al educației permanente.

2. Condiții externe ale autoformării:

- a) valorificarea progreselor înregistrate prin revoluția științifică-tehnică și informatizarea societății contemporane din perspectiva autoformării;
- b) condiționarea autoformării de dinamica vieții sociale care oferă numeroase șanse de reușită, dar și tendințe nefavorabile în plan pedagogic;
- c) sprijinirea externă a procesului de autoformare;
- d) valorificarea tuturor resurselor de autoformare și de autodezvoltare morală” [28, p.274].

Devenită finalitate a educației în societatea postmodernă, autoformarea se realizează procesual (după opinia lui F.Raynal și a lui A.Rieunier) ”pe parcursul a trei etape:

- ✓ autoformarea pe baza unor documente și situații structurate la nivel de instruire programată sau, mai nou, de instruire asistată de calculator;
- ✓ autoformarea pe baza unor documente și situații structurante, respectiv mai puțin structurate la nivel de: listă de întrebări, bibliografie de studiat în mod semidirijat sau autonom, avansarea unui subiect pentru abordarea unei teme mai largi, identificarea și analiza unor texte în funcție de anumite criterii etc.

- ✓ autoformarea pe baza unor documente și situații nestructurate care solicită ordonarea unor informații, asamblarea conținuturilor disparate în unități de conținut, evaluarea prin credite care urmăresc aptitudinea de a învăța să înveți etc” [30, p.363].

Pedagogia actuală recomandă, în funcție de șapte criterii de clasificare, o multitudine de metode de autoformare [7]. Nu ne vom opri acum la enumerarea lor, fiindcă nu o considerăm relevantă pentru subiectul dezvoltat aici. Însă, ca metodologie de implementare, autoformarea cadrelor didactice este tributară unei clasificări a modului de exprimare a autoformării propriu-zise, clasificare ce va impune, obligatoriu, și o serie de metode specifice fiecărei grupe desemnate în parte. Așadar:

”Autoformarea existențială promovează metoda biografiei și a autobiografiei-proiect bazate pe conturarea unei istorii a existenței exemplară în planul autoeducației. Solicită, de asemenea, eseul de formare care valorifică practicile variate oferite sau sugerate de modelul prospectiv al educației permanente.

Autoformarea educativă promovează metode care facilitează individualizarea instruirii, formarea autoformării asistate, tutoriatul, ca principii și practici bazate pe decentrarea pedagogică și pe acțiunea unui mediator sau facilitator. Soluțiile tehnice propuse sunt dezvoltate la nivel de: ateliere pedagogice personalizate, centre de resurse, spații speciale de autoformare, centre de instruire permanente etc.

Autoformarea socială promovează metode bazate pe observare și experiment, realizate în mediul asociativ. Ele sunt activate în cadrul unor structuri de instruire nonformală concepute în sensul educației permanente: rețele de schimburi de cunoștințe științifice, grupe de formare autoorganizate, organizații cu scop de autoformare profesională etc.

Autoformarea cognitivă promovează metode care stimulează în special autoevaluarea și autoînvățarea autonomă: proiectul de instruire, contractul pedagogic, dispozitive de învățare autodirijată. Ele pot fi integrate în strategii metacognitive bazate pe analiza autoformării sub unghiul dinamicii individuale și al competențelor celui care învață” [30, p.366].

Este limpede că, în plin tumult al evoluțiilor sociale contemporane, corelate cu explozia tehnologiilor informatice, noile dimensiuni și exigențe ale sistemului educațional propun paradigmei profesionalizării didactice un amplu efort de raționalizare, de cercetare și de așezare a procesului de formare inițială, formare continuă și autofomare a cadrelor didactice. Cu sau fără un model riguros elaborat, dar supusă standardelor, principiilor, tehnicilor de lucru specifice și strategiilor didactice eficiente, standardizate sau nu, profesionalizarea didactică este o condiție *sine qua non* a performanței și calității educației din societatea postmodernă, din societatea cunoașterii, în egală măsură cum specificul profesiei didactice rămâne ”travail humain sur l’humain”.

2.3. Demersul motivațional al paradigmei centrate pe nevoi de formare profesională a cadrelor didactice

Problema motivării pentru formarea continuă a cadrelor didactice (și pentru cariera didactică, în egală măsură) este una de actualitate pentru societatea contemporană, reprezentând o prioritate a politicilor de reformă în domeniul educațional, la nivelul țărilor-membre ale Uniunii Europene.

Acesta este prioritizată de faptul că performanța unei unități de învățământ este dependentă de performanța cadrelor didactice pe care le are/integrează, motiv pentru care toți factorii de decizie implicați trebuie să privească profesionalizarea cadrelor didactice ”ca pe o investiție care poate aduce un imens beneficiu pentru întreaga comunitate educațională materializat în:

- îmbunătățirea calității managementului formării continuă și dezvoltării profesionale a personalului didactic în noile realități educaționale și sociale;
- eficientizarea procesului de implementare a strategiilor manageriale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;
- diversificarea și eficientizarea acțiunilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;
- sporirea motivației și interesului cadrelor didactice pentru propria formare” [94, p.104].

Sporirea motivației pentru dezvoltarea și profesionalizarea didactică este un deziderat obligatoriu, generat, în primul rând, de efectul de domino, direct și/sau indirect, al absenței sale: cadrul didactic nemotivat poate conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează (sau chiar la demotivarea celor care sunt motivați în procesul educativ).

Dar ce înseamnă motivare atunci când vorbim despre cadre didactice? La nivelul teoretizărilor ne vom opri asupra lui Roger Muchielli care sublinia, la un moment dat, importanța motivației în conturarea unei cariere de succes, arătând că “existența unei motivații se traduce prin modificări tipice ale comportamentului, și anume:

1. motivația dinamizează subiectul, îl face activ ;
2. motivația dirijează sau orientează comportamentul;
3. motivația restrânge câmpul conștiinței, cu efect selectiv și intensificator;
4. totodată motivația realizează și o supratensiune care dezorganizează comportamentul.” [87, p.67].

În funcție de varietatea și complexitatea motivațiilor existente la un anumit moment într-un context, putem diferenția în anumite momente una din funcțiile motivației, enumerate de psihologi:

- a) funcția de activare difuză și de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic;
- b) funcția de mobil sau factor declanșator al acțiunilor efective;

c) funcția de autoreglare și susținere a conduitei [136, p.154].

Literatura de specialitate a considerat că motivația este o sumă între trebuințe (trebuințe primare - biologice și funcționale, și trebuințe secundare - materiale și spirituale), motive (realizarea de sine, ridicarea socială, afinitatea socială, activarea existenței, compensarea, materialismul etc), interese (stimuli motivaționali care exprimă orientarea activă și relativ stabilă a personalității spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane) convingeri (idei cu o mare valoare motivațională în sfera personalității, idei adânc interiorizate) și idealuri (modele mintale de tip anticipativ, individuale sau colective, cu ajutorul cărora ne proiectăm în viitor).

Ca forme de exprimare, motivația poate fi:

- motivație pozitivă - duce la acțiuni în urma cărora se obțin succese, recompense, satisfacții;
- motivație negativă - îndeamnă la acțiuni menite să evite pedeapsa, insuccesele, insatisfacția;
- motivație intrinsecă - este dată de plăcerea pentru însăși activitatea pe care o desfășurăm;
- motivație extrinsecă - transformă activitatea doar într-un mijloc pentru atingerea unui scop;
- motivație cognitivă - se confundă cu nevoia omului de a cunoaște, de a înțelege, de a fi informat.
- motivație afectivă - este nevoia omului de a obține aprobarea, admirația, afecțiunea celorlalți.

Una dintre cele mai moderne și utile clasificări a teoriilor motivaționale în domeniul managementului resurselor umane distinge următoarele trei categorii teoretice [111, p.40]:

Tabelul 2.6. Teoriile motivaționale: clasificare modernă

Categorii	Caracteristici	Teorii	Exemple
Teorii de conținut	Vizează factorii care incită sau inițiază comportamentul motivat	Ierarhia nevoilor X-Y Factori duali ERG Achiziția succeselor	Motivația prin bani, statut social și realizări
Teorii de proces	Vizează factorii care direcționează comportamentul	Performanțe așteptate Echitate	Motivația prin pornirea interioară a individului pentru muncă, performanță și recunoaștere

Teorii de întărire	Vizează factorii care determină repetarea unui comportament	Condiționare operantă	Motivația prin recompensarea comportamentului
--------------------	---	-----------------------	---

Conform lui Weiner, ”în urma studiilor efectuate, în viața de zi cu zi, cei cu motivație de realizare mai înaltă tind să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să sfârșească prin eșec. Persoanele cu motivație de realizare mică aleg fie sarcini extrem de ușoare, cu succes sigur (chiar dacă recompensă mică), fie sarcini extrem de dificile referitor la care nu pot fi ei blamați de eșec. La o primă vedere, această motivație este factorul dinamizator pentru cariera didactică; totuși lucrurile, departe de a sta așa, sunt mult mai nuanțate, existând mai multe motivații, fiecare fiind responsabilă de un anumit impact asupra activității de la catedră:

- motivația de putere (prin care indivizii au nevoia de a-i domina pe ceilalți, simt nevoia de a-i supune controlului lor pe cei din apropierea lor). De multe ori, cadrele didactice au o astfel de motivație – adeseori nerecunoscută la nivel conștient – deoarece în spațiul și autoritatea funcției de cadru didactic motivația de putere poate fi lesne îndeplinită;
- nevoia de afiliere reprezintă nevoia de a menține relații sociale cu alte persoane. Conform lui Crouse și Mehrabian, indivizii care au o nevoie de afiliere puternică tind să încerce mai mult să se întâlnească cu alte persoane și să stabilească relații de prietenie cu acestea. Mai mult, aceștia văd propriile abilități sociale ca fiind importante și tind să devină anxioși când se află în situația ca alte persoane să le evalueze aceste abilități (sunt stresați dacă, spre exemplu, alții „pun în discuție” modul în care ei știu să comunice sau în cazul unui conflict cu prietenii în care sunt reclamate deficiențe de comunicare). Datorită specificul pro-social al “meseriei” de cadru didactic, și acest element este important pentru motivarea pentru cariera didactică;
- nevoia de a ști (curiozitatea) își găsește rezolvarea prin intermediul activității de explorare (curiozitatea se pare ca este o nevoie înnăscută, încadrabilă în categoria motivelor intrinseci). Este un tip de motivație folosită în plan școlar, totuși nestimulată îndeajuns de mult” [98, p.3-4].

Într-un recent studiu UNESCO [128], următoarele motive sunt satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră:

- i. dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii;
- ii. succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor;
- iii. statusul obținut în comunitate, prin aceea că exercită o profesie respectată;

- iv. pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu;
- v. condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.);
- vi. posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

Persoanele care aleg să pătrundă în cariera didactică sunt mai degrabă motivate de motive intrinseci decât de motive extrinseci. Principala motivație intrinsecă este importanța lucrului cu copiii și a ajutorului oferit acestora pentru a învăța. O astfel de motivație se păstrează și atunci când nu mai vorbim despre atragerea spre cariera didactică, ci despre acele lucruri care îi fac pe cei care au ales deja o carieră didactică să o păstreze și să participe la programe de formare continuă. Persoanele cele mai tentate să părăsească o carieră în învățământ sau să participe la stagiile de pregătire doar fiindcă sunt obligate de legislația în vigoare sunt cele care nu au posibilitatea de a avea un deplin sentiment al autoeficacității, a rezultatelor pozitive și a succesului în munca la clasă. Se evidențiază astfel câteva componente importante pentru dezvoltarea unui model de atragere și păstrare între granițele carierei didactice a celor mai valoroase resurse umane. O sugestie de analiză o oferă J.Davis și S.M.Wilson care citează modelul cognitivist elaborat de către Thomas și Velthouse privind motivarea: conform acestuia putem vorbi despre patru factori importanți: impact, competență, însemnătate și alegere. Impactul arată nivelul la care propriul comportament este văzut ca producând efectele intenționate în cadrul unei sarcini. Competența se referă la gradul în care fiecare persoană crede că poate performa activitățile presupuse de sarcină într-un mod performant, atunci când va face acest lucru. Este evident că atunci când o persoană se vede ca fiind mai puțin competentă într-un domeniu, aceasta va evita acea zonă de activitate în care are mai puține șanse de a avea succes. Însemnătatea se referă la valoarea pe care sarcinile o au în ochii individului. Un nivel redus de însemnătate îl face pe individ să fie apatic și detașat pe când un nivel ridicat de însemnătate îl va face pe acesta să fie implicat și să își concentreze toate energiile în vederea îndeplinirii sarcinilor. În sfârșit, alegerea presupune selectarea intenționată a unor acțiuni necesare pentru atingerea rezultatelor dorite. Un nivel ridicat de alegere produce flexibilitate și inițiativă pe când, prin contrast, un nivel scăzut de alegere trimite spre sentimentul de a fi controlat, emoții negative, o stimă de sine scăzută. Dacă este să privim cei patru indicatori, ei sunt integrali necesari pentru ca motivația unei persoane pentru un loc de muncă să fie puternică. Din punctul de vedere al deciziei pentru cariera didactică, observăm că impactul și însemnătatea sunt punctele forte ale acestei alegeri, pe când competența (pusă sub semnul întrebării în primele momente de criză în carieră, în primii ani de activitate la catedră) și alegerea pentru unii subiecți (care fac modulul psihopedagogic fără să își dorească să ajungă la clasă, punând această alegere pe ultimul loc, dar

pe care viața îi împinge până la urmă în direcția unei catedre) reprezintă mai degrabă semne de întrebare. Această analiză ne atrage atenția că este necesar un demers susținut în direcția pozitivării și acestor doi indicatori [98, p.7-8].

În această ordine de idei, se poate lesne remarca faptul că ”motivarea, ca funcție administrativă și managerială, are drept scop obținerea de performanțe și recunoașterea faptului că fiecare cadru didactic este unic și că importanța lui în lanțul educațional este deosebită. Actul de motivare, din punct de vedere managerial, cuprinde următoarele activități: evaluarea performanțelor, recompensa, analiza, proiectarea și reproiectarea posturilor, funcțiilor. Motivația individuală este maximă atunci când subordonatul este conștient de propria valoare, lucrează în cadrul unei structuri care îl solicită și îi pune în evidență abilitățile. Motivația personalului didactic presupune cinci etape:

- analiza teoriilor motivaționale;
- analiza obiectivelor strategice ale organizației de învățământ;
- elaborarea variantelor de strategii motivaționale;
- realizarea de consultări la toate nivelurile managementului;
- aplicarea și reevaluarea permanentă a strategiei motivaționale” [47, p.75].

Motivația cadrelor didactice poate fi, însă, și ”ajutată” prin diverse strategii, puse în aplicare în cadrul programelor de formare continuă la care acestea participă. Aceste strategii trebuie construite pe cinci piloni esențiali:

- ✓ expertiza: profesorul-formator trebuie să fie un expert în domeniul său. Unii formabili pot avea o experiență care, în unele privințe, o depășește pe cea a formatorului. De aceea, profesorul-formator trebuie să posede cunoștințe, abilități și competențe care să-l facă un veritabil profesionist un expert);
- ✓ empatie: capacitatea profesorului de a se transpune în universul subiectiv al formabilului, ca și cum ar fi formabilul însuși. Conduita empatică presupune angajament cognitiv, transpunere afectivă, voință participativă, efort imaginativ, înțelegerea celuilalt, a eului său. Ea depinde de gradul de transparență a elevului (de măsura în care se lasă cunoscut), dar și de calitățile profesorului, de capacitățile acestuia de transpătrundere (situarea în cadrul intern de referință al elevului-adult);
- ✓ entuziasmul în activitatea de formare: profesorii entuziaști sunt cei cărora le pasă ce și cum predau, cei pasionați de munca lor. Ei stimulează și incită elevii, atrăgându-i și motivându-i să învețe. Entuziasmul presupune angajament și expresivitate;
- ✓ claritatea predării: facilitează înțelegerea și învățarea eficientă. Rareori învățăm ceea ce nu înțelegem. Predarea eficientă poate fi apreciată după rezultatele ei (învățarea durabilă);
- ✓ responsabilitatea respectării particularităților diferențiale ale cursanților adulți. Instruirea

lor presupune practicarea unei pedagogii a diferenței, care să țină cont de particularitățile, interesele și valorile fiecăruia dintre cursanți. Numai astfel profesorul reușește să-i motiveze pe toți să se angajeze în învățare [43, p.125-126].

Majoritatea teoriilor motivaționale, a strategiilor motivaționale și a demersurilor necesare pentru motivarea adulților sunt dezvoltate dintr-o perspectivă managerială axată, așa cum observa la un moment dat și Valentina Olaru, pe ideea că ”o mai bună cunoaștere a mecanismelor de motivare a oamenilor ar permite dezvoltarea unor strategii organizaționale, de motivare a angajaților, pentru creșterea performanțelor organizaționale. Motivația profesională este întărită de unirea valorilor personale cu cele ale instituției unde este angajată persoana, de aceea echipa managerială trebuie să evalueze în permanență satisfacția și motivația personalului didactic cu care lucrează pentru, a pune de acord în performanțele urmărite de instituție și expresia talentelor individuale ale personalului didactic.

Se poate concluziona că legătura dintre teoriile motivării și practica de dezvoltare/formare continuă a personalului didactic este o condiție esențială de reușită a instituției educaționale. Cu toate că motivația este în primul rând o experiență personală, responsabilitatea personalului de conducere este să identifice și să stabilească legături între motivațiile personale și succesul activităților, creând condițiile de armonie dintre scopurile personale cu cele organizaționale. La nivelul sistemului psihic uman motivația a fost adesea pusă în relație cu dimensiunea cognitivă. Conform acestei abordări, între motivație și cogniție există mereu o interacțiune în sensul în care motivația direcționează procesele cognitive, iar la rândul ei, cogniția constrânge motivația, de aceea sistemul cognitiv este vehiculul sau aparatul prin care se realizează motivația de formare continuă a cadrelor didactice.

Ca răspuns la această motivație, procesul de formare continuă duce la o reconstrucție din interior a personalității cadrului didactic, având ca scop echilibrul socio-profesional cu mediul educațional. Formarea profesională continuă are ca rezultat creșterea încrederii în sine, facilitarea autocontrolului și autoconducerii, cunoașterea și înțelegerea criteriilor de reușită, generarea de oportunități și încurajarea intervențiilor inovatoare în procesul educațional.

În felul acesta, putem afirma că formarea profesională continuă intervine ca un element de soluție în unele dintre situațiile critice ale carierei didactice care generează noi nevoi profesionale. În această situație responsabilitatea principală revine cadrelor didactice. Ele au obligația de a face efortul optim de înțelegere, adaptare, reînnoire a propriilor scheme cognitive. Relația de pregătire, dezvoltare și realizare profesională va ține din ce în ce mai mult de competența de formare continuă a cadrului didactic și responsabilitatea pentru prestața sa” [94, p.110-111].

2.4. Concluzii la capitolul 2

În finalul acestui capitol, am putea sintetiza următoarele idei și formula concluziile respective:

1. Pot fi identificate numeroase modele de abordare paradigmatică a educației, numărul lor fiind într-o continuă creștere în epoca modernității și, mai cu seamă, în etapa postmodernității pedagogiei, care devin repere teoretice privind construirea/fundamentarea unor modele specifice ale educației, în cazul dat a educației adulților.

Din perspectivă pragmatică, pedagogia postmodernă pune accent pe transformare și creație, pe dialog, negociere și interacțiune la nivelul corelației funcționale dintre educator și educat, dintre conținut și proces, dintre cerere și ofertă.

Având în vedere faptul că andragogia a capătat, deja, în zilele noastre, caracteristicile unei științe, dar și unei paradigme - specifice educației permanente a profesorilor, propunem drept paradigmă a formării profesionale continuă a cadrului didactic – ***Paradigma profesionalizării didactice.***

2. **Profesionalizare didactică** – utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare.

Profesionalizarea didactică se fundamentează, înainte de toate, pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă a cadrelor didactice (considerată astăzi o *îndatorire profesională* în 28 de sisteme de educație din Uniunea Europeană) și la autoformare (autoeducație), cu alte cuvinte la funcțiile centrale ale educației contemporane.

3. Raportându-ne permanent la realitățile teoretice transmise în cadrul programelor de formare, precum și la realitățile social-economice, profesionalizarea cadrelor didactice prin stagiile de formare continuă nu mai poate fi privită drept un simplu program cu finalități prestabilite, ci un veritabil proces de cercetare și acțiune. Metodele utilizate în cadrul stagiului de formare vor fi supuse constant unui proces de transformare, pe parcursul experimentării lor în cadrul respectivului stagi; nu alegerea metodei este esențială, ci aplicarea și valorificarea eficientă a metodei alese pentru ca obiectivul de formare propus să fie atins.
4. Paradigma profesionalizării didactice reprezintă un construct și un model teoretic axat pe teoriile moderne și postmoderne cu privire la educația adulților, pe interacțiunea necesităților personale și instituționale în formarea continue, dar și o metodologie , axată pe satisfacția acestor nevoi prin

realizarea traseelor individuale de formare asigurând obținerea rezultatelor pozitive la nivel instituțional, personal și al beneficiarilor, rămânând, în același timp, dependenți de strategii aplicate în cadrul strategiilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

5. Analiza contrastivă a abordărilor tradiționale și postmoderne ale formării profesionale continue, ale pedagogiei și andragogiei, a factorilor externi și interni, a tendințelor internaționale și naționale în dezvoltarea educației pentru adulți ne-a permis să deducem caracteristicile și componentele-cheie ale *Paradigmei de formare profesională continuă a cadrelor didactice*: conceptul andragogic al paradigmei, principiile ale formării continue a cadrelor didactice, funcțiile formării continue a cadrelor didactice, motivele și oportunitățile, dar și cadrul metodologic (metode, instrumente de identificare a nevoilor personale și instituționale, identificarea traseelor personale în formarea coninună).
6. O dimensiune constituentă a Paradigmei de formare profesioanlă continuă a cadrelor didactice constituie nivelele de realizare a acestui proces. Stabilizarea acestor nivele în cercetare se axează pe două criterii interconexe: criteriul ierarhic/organizațional și criteriul conținutal și teleologic. În acest sens, criteriul ierarhic/organizațional prevede formarea continue a cadrelor didactice la nivel instituțional (preponderent prin autoformare, la nivel județean și la nivel central/național). Iar criteriul conținutal și teleologic ține de identificarea nivelului funcțional (corelarea practică a finalităților de sistem cu obiectivele procesului de învățământ); nivelului structural (valorificarea deplină a tuturor resurselor pedagogice: informaționale, umane, curriculare etc.) și nivelului operațional (dezvoltarea și reglarea activităților specifice procesului de învățământ: lecții, ore practice etc.). În lan teleologic (al finalităților) putem vorbi despre formarea competențelor generale și specifice disciplinei predate.
7. Una din teoriile existente astăzi capabilă nu doar să stea la baza conceptului modern promovat de normativele Uniunii Europene în domeniul educației permanente, ”a învăța să înveți”, ci și la baza strategiilor eficiente ale profesionalizării cadrelor didactice prin formarea continuă este teoria învățării experențiale, dezvoltată de D.Kolb (nu se neagă și alte teorii fundamentale ale învățării).
8. Alături de formarea inițială și formarea continuă, demersul metodologic trebuie să fie subsecvent și axat pe autoformare. Anume prin autoformare, cadrul didactic devine subiectul care, cunoscându-și propriile resurse, structuri și instrumente psihice, precum și tendințele și cererile societății din care face parte, va proiecta și desfășura acțiuni menite să îi asigure dezvoltarea personală (profesionalizarea).
9. Problema motivării pentru formarea continuă a cadrelor didactice este una de actualitate pentru societatea contemporană, reprezentând o prioritate a politicilor de reformă în domeniul educațional, la nivelul țărilor-membre ale Uniunii Europene. Această

priorizare este determinată de faptul că performanța unei unități de învățământ este dependentă de performanța cadrelor didactice pe care le are/integrează, motiv pentru care toți factorii de decizie implicați trebuie să privească profesionalizarea cadrelor didactice ca pe o investiție care poate aduce un imens beneficiu pentru întreaga comunitate educațională. În acest sens, componenta motivațională constituie o dimensiune a paradigmei de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

10. Paradigma profesionalizării didactice a fost xperimentată prin valorificarea demersului metodologic de formare continuă a cadrelor didactice axat pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A PARADIGMEI DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

3.1. Diagnosticarea capacității cadrelor didactice de a identifica nevoile personale și ale instituției

Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar urmărește, printre altele, dezvoltarea unei piețe educaționale a programelor de formare continuă prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o gamă variată de programe de formare. Aceste programe trebuie orientate spre noi roluri și competențe pe care trebuie să le dețină cadrele didactice și care derivă din extinderea rolului școlii în comunitate, precum și din elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică (utilizarea noilor tehnologii în procesul didactic, utilizarea noilor metode și tehnici în activitatea didactică, implementarea activităților transdisciplinare, elaborare și participare la proiecte, dezvoltarea curriculumului școlii, dezvoltarea parteneriatelor etc.) [65, p.47].

Reglementările în vigoare [95] precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. În cadrul perfecționării periodice este luată în considerare și obținerea definitivatului sau a unui grad didactic. De asemenea, conform sistemului creditelor profesionale transferabile, un cadru didactic trebuie să obțină minimum 90 de credite, într-un interval de 5 ani, prin participarea la diferite programe de perfecționare acreditate de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar. Aceasta reprezintă aproximativ 60 de ore pe an, la care se adaugă participarea o dată la una-două luni la cercuri pedagogice (organizate pe grupuri de unități de învățământ) și o dată pe săptămână la activități metodice.

Pornind de la acest context, precum și de la nevoile personale de formare ale cadrului didactic ancheta realizată asupra eșantionului de cadre didactice (*vezi* Tabelul 3.1.) și-a propus să surprindă, printre altele, o serie de aspecte referitoare la participarea la programe de perfecționare continuă. Mai exact, chestionarul aplicat acestora a inclus cu un set de întrebări care urmăreau obținerea de informații generale privind gradul de participare și frecvența participării la formare (cu trimitere către perioada ultimilor 5 ani), precum și unele caracteristici ale programelor de formare pe care subiecții le-au frecventat.

Tabelul 3.1. Repondenții, în funcție de gradul didactic, statut didactic și vechime
(gradul didactic)

GRADUL DIDACTIC							
Profesori debutanți		Profesori definitivi		Profesori cu gradul II		Profesori cu gradul I	
60	10,5%	115	20,14%	112	19,61%	284	49,75%
Total: 571							

Tabelul 3.2. Repondenții, în funcție de gradul didactic, statut didactic și vechime
(statutul didactic)

Suplinitori		Titulari	
85	14,88%	486	85,12%
Total: 571			

Tabelul 3.3. Repondenții, în funcție de gradul didactic, statut didactic și vechime
(vechimea în sistemul de învățământ)

Sub 10 ani		10 - 20 de ani		Peste 20 de ani	
155	27,14%	224	39,22%	192	33,64%
Total: 571					

O primă constatare care s-a desprins din analiza datelor vizează proporția majoritară a cadrelor didactice care consideră importantă pentru dezvoltarea lor profesională activitatea de formare continuă (vezi Tabelul 3.4.):

Tabelul 3.4. Importanța activității de formare continuă și perfecționare
pentru cariera unui cadru didactic

Mediul de proveniență	<i>Considerați importantă activitatea de formare continuă și perfecționare?</i>					
	DA		NU		Total	
	Număr	Procent	Număr	Procent	Număr	Procent
Rural	271	100%	-	0%	271	47,47%
Urban	298	99,33%	2	0,67%	300	52,53%

Cei doi subiecți care au considerat neimportantă pentru cariera didactică activitatea de formare continuă și perfecționare (dincolo de faptul că intră în marja statistică de eroare) sunt profesori cu gradul didactic I și peste 30 de ani de activitate la catedră.

În ceea ce privește participarea, cel puțin o dată în ultimii cinci ani, la activități de formare continuă, în ciuda obligativității prevăzute de cadrul legislativ în vigoare și în ciuda faptului că aproape toți respondenții au considerat importante cursurile/stagiile de formare, din totalul de 571 de cadre didactice intervievate, au participat doar 416, adică doar 72,85% (vezi Figura 3.1.).

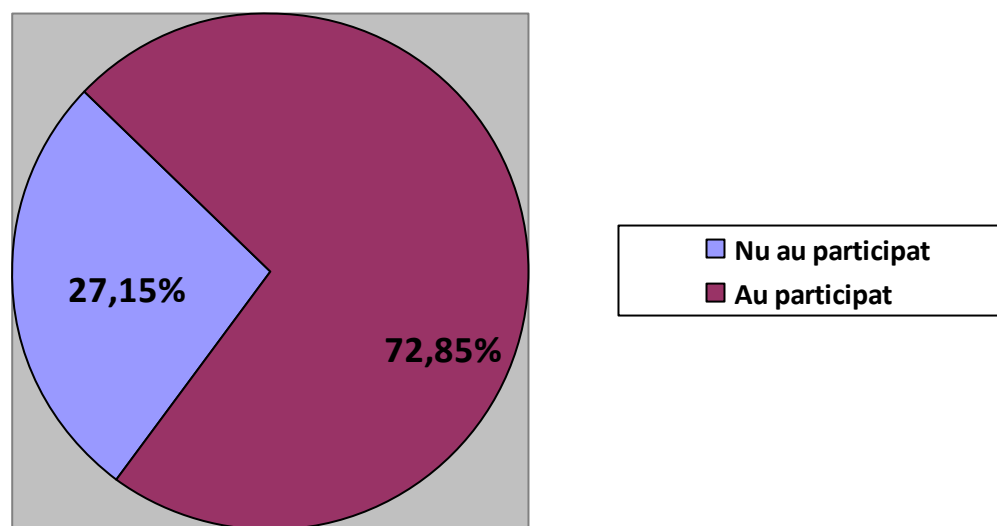


Fig.3.1. Participarea cadrelor didactice la cursuri de formare în ultimii 5 ani

În cadrul interviurilor de grup, s-a constatat că absența cadrelor didactice de la cursurile de formare se datorează caracterului formal pe care acestea l-au căpătat în ultimii ani, devenind mai degrabă o condiție necesară celor care vor să evolueze pe plan managerial, și mai puțin o necesitate din partea celor care doresc să își crească necontenit nivelul profesional. Astfel, dintre cei care au participat la interviuri de grup (70 de cadre didactice), 57,14% (40 de profesori) au reclamat formalismul activității de perfecționare/formare continuă și doar 42,86% dintre ei (30 de cadre didactice) au considerat cursurile de formare lipsite de formalismul reclamat de ceilalți.

În ceea ce privește frecvența participării, dintre cei 416 subiecți care au afirmat că s-au perfecționat în ultimii ani la cursuri de formare, numărul obligatoriu de credite transferabile (90 de credite) a fost atins de 396 dintre aceștia (vezi Tabelul 3.5.). Toți cei 20 de repondenți care nu au reușit să acumuleze numărul de credite necesare sunt cadre didactice debutante în sistemul de învățământ preuniversitar. Înaintea unei analize în acest caz, trebuie avut în vedere, însă, un aspect important aplicabil prezentei spețe: personalul didactic din această categorie nu a avut timpul fizic necesar pentru participarea la un număr mai mare de cursuri (chiar dacă, așa cum vom vedea mai târziu, a avut disponibilitate și dorință de perfecționare), majoritatea dintre subiecții debutanți (indiferent dacă la data chestionarului absolviseră sau nu un stagiul de pregătire) au o vechime la catedră sub 3 ani.

Tabelul 3.5. Acumularea celor 90 de credite transferabile în ultimii 5 ani

<i>Ați acumulat 90 de credite transferabile în ultimii 5 ani?</i>						
Gradul didactic	DA		NU		Total	
	Număr	Procent	Număr	Procent	Număr	Procent
Definitivat/ gradul II/ gradul I	396	100%	-	0%	396	95,2%
Debutanți	-	0%	20	100%	20	4,80%

În ceea ce privește furnizorii de formare, așa cum putem observa din datele prezentate mai jos (vezi Tabelul 3.6.), majoritatea aparțin sectorului public: Casa Corpului Didactic, Ministerul Educației și Cercetării Științifice, Inspectoratul Școlar Județean, universități - cu un plus pentru ofertele Casei Corpului Didactic (34,50%).

Furnizorii privați de formare (ONG-uri, diverse asociații și/sau firme private etc.) dețin o pondere ne semnificativă (2,62%), în ciuda faptului că, în studiile similare efectuate la nivel național, ocupă un procent onorabil (peste 18% din preferințele cadrelor didactice intervievate). Sunt două motive posibile: pe de o parte diversitatea ofertei instituțiilor publice cu rol/atribuții în formarea cadrelor didactice (la nivelul județului în care s-a făcut prezentul studiu), pe de altă parte penuria (în ciuda aparențelor naționale) în toate județele de furnizori privați de stagii de perfecționare.

Tabelul 3.6. Furnizorii de formare

<i>La care dintre următoarele surse (care oferă programe de formare continuă) ați apela?</i>		
Casa Corpului Didactic	197	34,50%
Ministerul Educației	68	11,90%
Inspectoratul Școlar Județean	120	21,01%
Universități	171	29,97%
ONG-uri, diverse asociații	15	2,62%
Total repondenți: 571		

Un alt aspect important urmărit de cercetare vizează orizontul de așteptare al cadrelor didactice în urma parcurgerii unui program de formare continuă. Însă, ținându-se cont în aplicarea itemului și de "formalismul" invocat de unele cadre didactice, formalism pe care l-am identificat prin "adeverință/credite", cu alte cuvinte s-a avut în vedere, în chestionar, și caracterul obligatoriu pe care îl are astăzi dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, rezultatele anchetei nu au înclinat balanța (așa cum s-a crezut la un moment dat sau cum s-a constatat în interviurile

de grup) în favoarea acestui aspect, dimpotrivă: doar 26 de cadre didactice (4,55%) au afirmat că participă la un program de formare continuă pentru credite și adeverință/diplomă.

Așadar, deși s-a generalizat, cel puțin în ultima perioadă, așa-numita ”dosariadă” (fuga după credite și după întocmirea unor dosare voluminoase), după opinia unor cadre didactice formarea și creditele devenind doar un simplu instrument pentru obținerea gradației de merit (sau a altor avantaje legate de mobilitate), fără ca acestea să evidențieze, în mod necesar, calitatea activității didactice, ancheta efectuată nu a confirmat (așa cum se poate lesne observa în Tabelul 3.7. de mai jos) această teorie.

Tabelul 3.7. Orizont de așteptare

<i>Ce așteptați, în cea mai mare măsură, de la un program de formare continuă?</i>		
Noi informații teoretice	123	21,54%
Noi modalități practice de exercitare a profesiei	370	64,79%
Schimb de experiență	47	8,23%
Adeverințe/credite	26	4,55%
Altceva	5	0,89%

Având în vedere itemul precedent, ancheta a vizat și efectele participării la programele de formare continuă/perfecționare, cu alte cuvinte la ceea ce formarea continuă îi asigură cadului didactic. În acest caz, răspunsurile au fost analizate în funcție de trei variabile aplicate respondenților: statutul didactic, gradul didactic și vechimea în învățământ.

Tabelul 3.8. Efectele participării la formare continuă, în funcție de statut

Participarea la programele de formare continuă vă asigură:	STATUTUL DIDACTIC			
	Titular		Suplinitor	
Un plus de profesionalism	233	47,94%	38	44,70%
Un suport în exercitarea profesiei	217	44,65%	30	35,29%
Recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă	9	1,85%	5	5,88%
Completarea portofoliului de activitate	23	4,73%	10	11,76%
Siguranța locului de muncă	4	0,83%	2	2,37%
Total	486		85	

Se observă, în funcție de statutul didactic pe care îl au, o creștere a ponderii pe care cadrele didactice intervievate o acordă completării portofoliului de activitate (de la 4,73% la profesorii titulari, la 11,76% la profesorii suplinitori), respectiv siguranței locului de muncă (de la 0,83% la profesorii titulari - ceea ce subliniază, de altfel, încă o dată, faptul că în sistemul

bugetar angajații pe perioadă nedeterminată nu sunt preocupați de siguranța locului de muncă -, la 2,37% la profesorii suplینitori - procent explicabil prin faptul că suplینitorii nu au contracte pe o perioadă nedeterminată precum colegii lor, profesorii titulari). Diferențe deloc neglijabile există și atunci când formarea continuă este considerată drept un suport în exercitarea profesiei: 44,65% dintre profesorii titulari sunt de acord cu acest rol al cursurilor de perfecționare, față de doar 35,29% din colegii lor, suplینitori mai interesați de recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă (5,88% - suplینitori, față de doar 1,85% - titulari).

Tabelul 3.9. Efectele participării la formare continuă, în funcție de gradul didactic

Participarea la programele de formare continuă vă asigură:	Gradul didactic							
	Debutant		Definitiv		Gradul II		Gradul I	
Un plus de profesionalism	13	21,66%	40	34,78%	65	58,03%	153	53,87%
Un suport în exercitarea profesiei	15	25%	59	51,30%	43	38,39%	130	45,77%
Recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă	8	13,33%	6	5,21%	-	-	-	-
Completarea portofoliului de activitate	20	33,33%	8	6,95%	4	3,58%	1	0,36%
Siguranța locului de muncă	4	6,68%	2	1,76%	-	-	-	-
Total	60		115		112		284	

După cum se poate observa din Tabelul 3.9., există câteva diferențe notabile între cadrele didactice care au răspuns chestionarului, în funcție de gradele didactice pe care le au. Astfel, dacă 33,33% dintre debutanți consideră cursurile de formare esențiale pentru completarea portofoliului de activitate, acest aspect este neglijat cu desăvârșire de cadrele didactice cu gradul II și cu gradul I (0%); profesorii cu gradul didactic I caută, în urma absolvirii unui curs de formare, în special un plus de profesionalism (53,87%), iar profesorii cu gradul didactic II optează pentru același lucru în număr și mai mare (58,03%).

Prin urmare, deși procentul debutanților care caută profesionalizarea didactică din stagiile de perfecționare ar trebui să fie mult mai mare decât în cazul profesorilor cu experiență și competențe demonstrate în urma examenelor de grad, acest lucru nu se întâmplă și în realitate. Previzibil și explicabil psihologic, profesional și social, în urma itemului în speță, rămâne procentul relativ ridicat în cazul debutanților privitor la recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă (13,33%), față de 0% în cazul profesorilor cu gradul didactic II și în cazul profesorilor cu gradul I.

Așadar, având în vedere cele două variabile analizate pe scurt mai sus, rezultatele în funcție de criteriul vechime nu mai pot părea deloc surprinzătoare. Profesorii cu vechime sub 10 ani (debutanții, în general, dar și cei cu definitivat sau gradul didactic II - de regulă a avea gradul didactic I este o excepție în primii 10 ani de învățământ) sunt mai orientați spre completarea portofoliului de activitate (adică văd formarea continuă, în procent de 18,07%, doar ca pe o activitate formală și obligatorie) decât colegii lor cu vechime în învățământul preuniversitar de 10-20 ani (2,23%), respectiv colegii lor cu vechime de peste 20 de ani (0%). Se pare că siguranța locului de muncă nu este o problemă pentru cei aflați sub 10 ani de activitate, respectiv pentru cei cu peste 20 de ani de activitate, ci doar pentru cadrele didactice cu vechime de 10-20 ani (2,69%). Cât privește recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă, procentul de peste 0% aparține exclusiv profesorilor cu mai puțin de 10 ani vechime la catedră (9,03%).

Tabelul 3.10. Efectele participării la formare continuă, în funcție de vechime

Participarea la programele de formare continuă vă asigură:	Vechimea în învățământ					
	Sub 10 ani		10-20 ani		peste 20 ani	
Un plus de profesionalism	33	21,29%	136	60,71%	102	53,12%
Un suport în exercitarea profesiei	80	51,61%	77	34,37%	90	48,88%
Recunoașterea competențelor profesionale la locul de muncă	14	9,03%	-	-	-	-
Completarea portofoliului de activitate	28	18,07%	5	2,23%	-	-
Siguranța locului de muncă	-	-	6	2,69%	-	-
Total	155		224		192	

Un aspect (esențial pentru această teză) pe care l-am urmărit în cercetare a vizat și identificarea nevoilor personale de formare a cadrelor didactice. Au fost trei itemi axați pe acest lucru. Primul a urmărit identificarea de către cadrele didactice interviuate a competențelor-cheie de care cred că au nevoie pentru profesionalizarea didactică, al doilea s-a axat pe tipul de formare (de specializare, de cunoaștere, de adecvare, de dezvoltare) identificat drept necesar de către subiecți, iar al treilea a oferit respondenților libertatea de a propune teme pe care le consideră necesare pentru cariera didactică (vezi, Anexa 1. Fișă de evaluare/autoevaluare a nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice).

În primul caz, s-a plecat de la premisa (demonstrată în capitolele precedente) că sistemul educațional a fost supus, în ultimii ani, unor schimbări curriculare și unor abordări pedagogice

noi (interactive și/sau postmoderne), precum și unor texte legislative reformatoare. Prin urmare, s-a verificat dacă și în practică, nu doar în literatura de specialitate, formarea continuă și, prin ea, dezvoltarea noilor competențe, reprezintă un interes și, mai ales, o necesitate și un element esențial pentru succesul în carieră, în cazul cadrelor didactice.

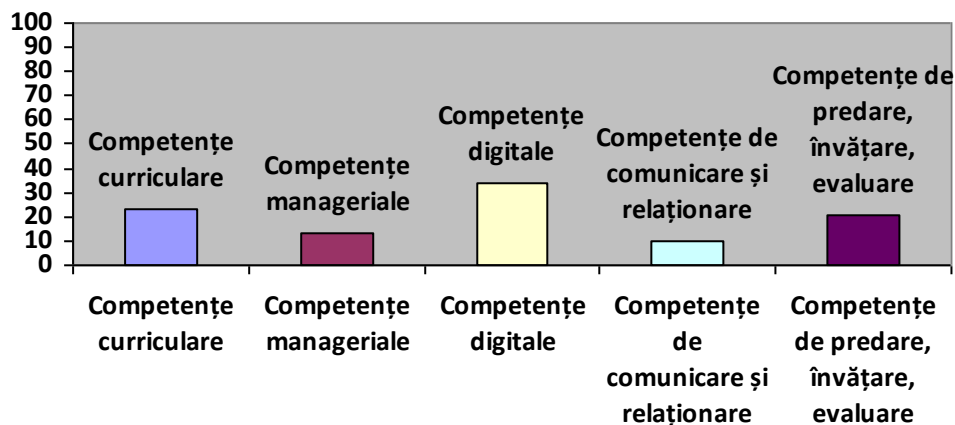


Fig.3.2. Identificarea nevoilor personale de formare

Cum se poate constata și din Figura 3.2., din totalul respondenților, cei mai mulți dintre ei (34,15%) au optat pentru competențele digitale. În condițiile în care, inclusiv la nivel regional a existat un proiect ("Competență, profesionalism și dimensiune europeană prin integrarea *tehnologiei informației computerizate - TIC* - în actul educațional") care viza tocmai dezvoltarea acestui tip de competențe specifice la cadrele didactice, iar în cadrul interviurilor de grup 61,42% dintre repondenți (adică 43 de cadre didactice) au considerat că nu au avut cum să aplice la clasă competențele digitale obținute în urma cursurilor de formare efectuate, este limpede că discutăm, cel puțin în această privință, mai degrabă de o *teamă de tehnologie*, decât de o intenție de profesionalizare a cadrelor didactice cu ajutorul acestui tip de competențe.

De asemenea, o pondere relativ ridicată o au și competențele manageriale (12,09%). Indiferent dacă vorbim despre managementul clasei de elevi, managementul conflictelor sau managementul instituțiilor de învățământ, acest tip de competențe (așa cum s-a observat, de altfel, și în studii efectuate la nivel național) câștigă tot mai mult teren în sistemul de învățământ actual.

Competențele de comunicare și relaționare dețin doar 9,98% față de competențele de predare, învățare, evaluare (20,84%), jucând rolul ingrat al celor mai puțin interesante competențe de dezvoltat pentru cadrele didactice participante la anchetă.

Un loc important în nevoia de formare a cadrelor didactice este ocupat de competențele curriculare (22,94%), fapt explicat în primul rând de noua paradigmă a curriculumului, paradigmă care a generat în societatea contemporană o veritabilă știință a instruirii în contextul

procesului de învățământ. Totodată, raportarea permanentă a metodelor didactice la noile conținuturi, la deprinderi, aptitudini și competențe aflate în curs de dezvoltare, reprezintă o altă explicație pertinentă a acestei opțiuni.

Tabelul 3.11. Nevoia de perfecționare

<i>Ce aspect din pregătirea dumneavoastră vreți să perfecționați?</i>		
Competențe curriculare (proiectare și implementare)	131	22,94%
Competențe manageriale	69	12,09%
Competențe digitale	195	34,15%
Competențe de comunicare și relaționare	57	9,98%
Competențe de predare, învățare, evaluare	119	20,84%

Reportând nevoia de perfecționare la variabilele cu care s-a operat până acum, rezultatele indică o predilecție a cadrelor didactice cu peste 20 de ani vechime pentru competențele digitale (45,31%), față de doar 24,51% dintre respondenții cu vechime în învățământul preuniversitar sub 10 ani. *Per a contrario*, 45,80% dintre cadrele didactice cu vechime sub 10 ani au optat pentru competențele de predare, învățare, evaluare, față de doar 15,10% dintre colegii lor cu experiență în procesul educațional.

Continuând demersul identificării nevoii personale a cadrelor didactice de perfecționare/formare continuă, un al doilea item specific a vizat tipul de formare preferat de respondenți. Răspunsul la această întrebare a fost, de data aceasta, unul multiplu (cu mai multe variante de răspuns), permițându-li-se respondenților să își aleagă, în cazul în care își doresc acest lucru, trei tipuri de perfecționare (în ciuda acestei recomandări, au fost, totuși destul de multe cadre didactice care au bifat două sau mai mult de trei răspunsuri), în funcție de nevoile identificate pe care fiecare dintre ei le-a identificat.

Tabelul 3.12. Tipul de formare

<i>Care este tipul de formare de care considerați că aveți nevoie?</i>		
De specializare pe disciplină	543	95,09%
De cunoaștere a legislației specifice învățământului	497	87,04%
De adecvare a tehnicilor de predare-evaluare la cerințele actuale ale învățământului	476	83,36%
De dezvoltare a abilităților de comunicare cu elevii	113	19,78%
De dezvoltare a abilităților de comunicare cu ceilalți colegi	18	3,15%
De dezvoltare a abilităților de relaționare cu părinții	129	22,59%

Singurul item cu răspuns multiplu din chestionarul aplicat cadrelor didactice a oferit acestora libertatea unei polioptiuni, fapt care a determinat procente foarte mari în cazul primelor trei variante: specializare pe disciplină (95,09%), cunoaștere a legislației specifice învățământului (87,04%) și adecvarea tehnicilor de predare-evaluare la cerințele actuale ale învățământului (83,36%). Cel puțin în cazul primei și celei de-a treia variante, demonstrația aproape *avant la lettre* din capitolele precedente privitoare la adaptabilitatea la noutățile, schimbările și transformările științifico-tehnice, sociale și economice drept condiție *sine qua non* a profesionalizării didactice este suficientă, credem noi, pentru a sublinia aspectele, extrem de importante astăzi, de care țin cont cadrele didactice în alegerea programelor de formare continuă la care participă.

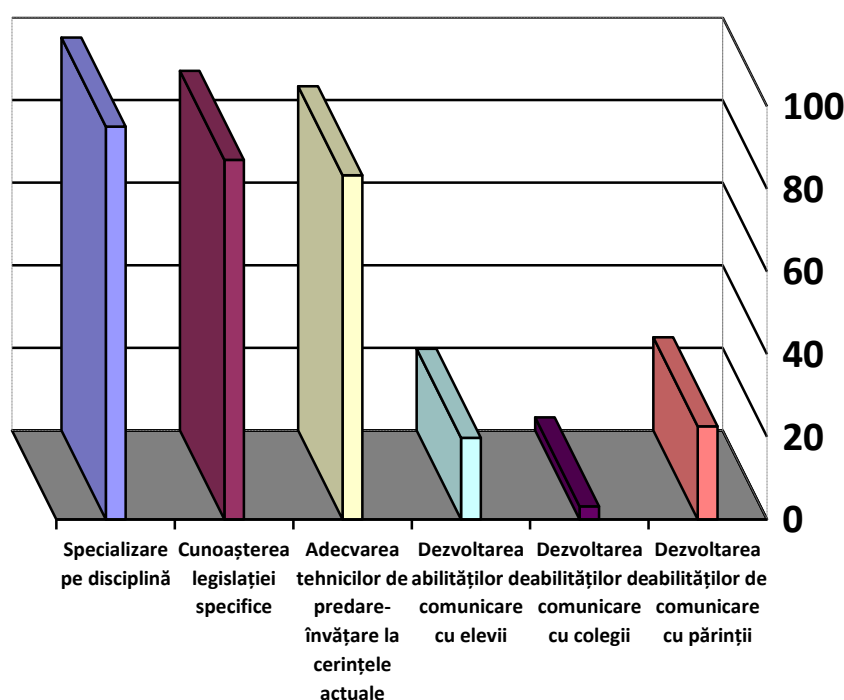


Fig.3.3. Identificarea tipurilor de formare

Deloc surprinzător este și procentul foarte mic pe care îl deține dezvoltarea abilităților de comunicare cu ceilalți colegi (3,15%), repondenții optând pentru profesionalizare, nu socializare atunci când este vorba despre cariera didactică.

Puse în oglindă, abilitățile de comunicare cu elevii (19,78%) și abilitățile de comunicare cu părinții (22,59%) par sensibil egale ca valoare, cu un plus pentru comunicarea cu adulții, destul de deficitară și de reclamată ca atare în ultima perioadă.

Un al treilea item dedicat identificării nevoilor de formare a fost un item cu valențe subiective, respondenții având libertatea de a propune trei teme pe care le consideră necesare pentru profesionalizarea didactică, preferabil (nu obligatoriu) altele decât cele existente în

momentul anchetei în oferta furnizorilor județeni de programe de formare continuă.

Pentru eficientizarea interpretării, am optat, în funcție de variabila *grad didactic*, pentru prezentarea sintetică (am optat doar pentru acele programe care se găsesc/regăsesc la un număr semnificativ dintre repondenți și am omis, din considerente statistice, acele propuneri ”individuale”, aflate în opțiunile unuia sau cel mult în opțiunile a trei subiecți din cei intervievați) și diferențiată (în casetele de mai jos) a propunerilor după cum urmează: propunerile cadrelor didactice debutante, ale cadrelor didactice cu definitivat, ale cadrelor didactice cu gradul II și ale cadrelor didactice cu gradul I.

Tabelul 3.13. Propuneri pentru perfecționarea continuă (casetă nr.1)

Propuneri pentru perfecționarea continuă	Cadre didactice debutante	Procent
	• dezvoltare profesională/specializare	61,66%
	• metode interactive de grup	48,33%
	• metode alternative de predare	46,66%
	• consilierea părinților	35%
	• consiliere și orientare	33,33%
	• educația incluzivă	28,33%
	• managementul clasei de elevi	25%
	• dezvoltarea creativității elevilor	23,33%
	• educație pentru calitate	18,33%
	• educația excelenței	16,66%
	• programul ”A doua șansă”	13,33%
	• strategii de intervenție pentru elevii cu CES	13,33%

În cazul cadrelor didactice debutante, ponderea cea mai ridicată este ocupată de programele de formare care vizează dezvoltarea profesională (61,66%). Activitatea didactică modernă, centrată pe elev, pare a fi, de asemenea, foarte importantă pentru cadrele didactice din această categorie, atât metodele interactive de grup (48,33%), cât și metodele alternative de predare (46,66%) ocupând primele locuri în preferințele (temele propuse) debutanților incluși în anchetă. Se poate observa și accentul deosebit care este pus pe consiliere, indiferent dacă vorbim despre consilierea părinților (35%) sau despre consiliere și orientare școlară, în general (33,33%), și pe managementul clasei de elevi (25%).

Abordarea pedagogică a elevilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un alt

domeniu de formare continuă asupra căruia profesorii debutanți din acest studiu și-au îndreptat atenția. Astfel, educația incluzivă deține 28,33% dintre nevoile de formare identificate, iar strategiile de intervenție în cazul elevilor cu CES, 13,33%.

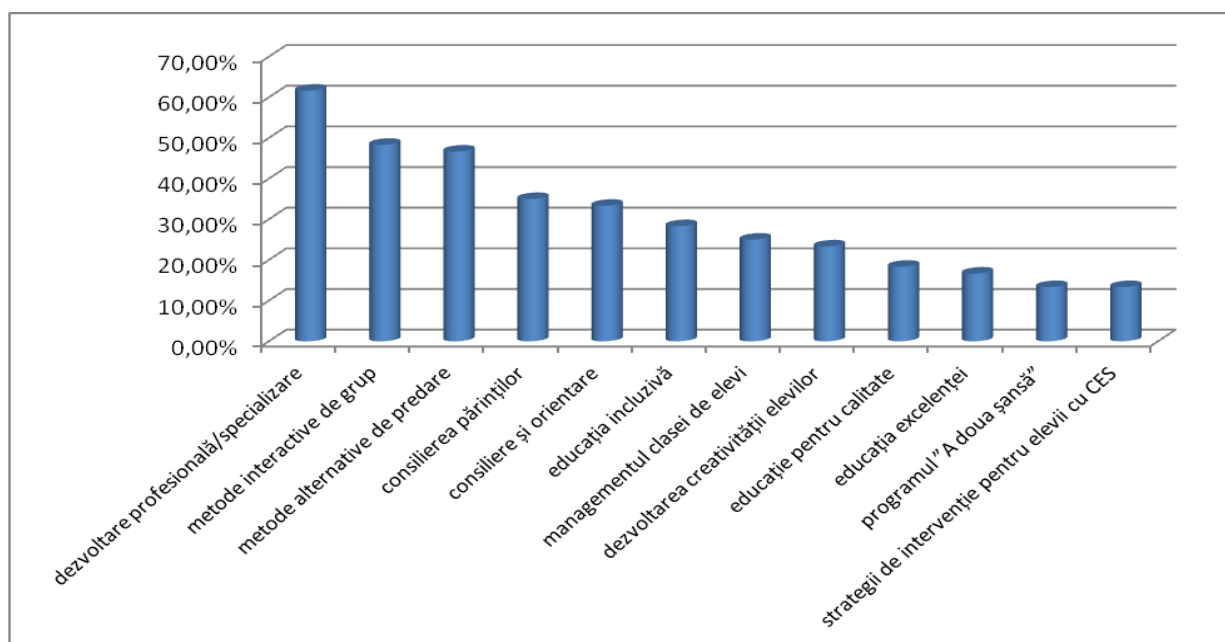


Fig.3.4. Nevoi de formare - cadre didactice debutante

Și în cazul cadrelor didactice cu definitivat (vezi Tabelul 3.14.), specializarea pe disciplină reprezintă una dintre cele mai importante teme de dezvoltare profesională (44,34%). Nu este însă cea mai importantă; în cazul profesorilor cu definitivat repondenți, dezvoltarea tehnicilor de predare-învățare în funcție de cerințele actuale, adică modernizarea actului didactic, este considerată *prioritatea 0* - acest aspect/temă este, așa cum se poate observa în Caseta nr. 2, completat/subliniat de alte două teme: predarea inovativă (33,04%) și metodele interactive (11,30%).

Tabelul 3.14. Propuneri pentru perfecționarea continuă (caseta nr.2)

Propuneri pentru perfecționarea	Cadre didactice cu definitivat	Procent
	• dezvoltarea tehnicilor de predare-învățare în funcție de cerințele actuale ale societății	58,26%
	• specializare pe disciplină	44,34%
	• tehnici de comunicare eficientă	41,73%
	• predarea inovativă	33,04%
	• medierea conflictelor	26,95%
	• consilierea părinților	20,86%

• <i>management școlar</i>	18,26%
• <i>planificarea și implementarea activității extracurriculare</i>	14,78%
• <i>metode interactive</i>	11,30%
• <i>relația școală-familie</i>	9,56%
• <i>îmbunătățirea competențelor digitale</i>	6,08%

Tot cu procente semnificative, li se adaugă tehnicile de comunicare eficientă (41,73%) și consiliere (medierea conflictelor - 26,95%, consilierea părinților - 20,86%, relația școală-familie - 9,56%).

Elementele de noutate identificate în nevoile de perfecționare ale cadrelor didactice cu definitivat, față de colegii lor debutanți, sunt planificarea și implementarea activității extracurriculare (14,78%), respectiv îmbunătățirea competențelor digitale (6,08%).

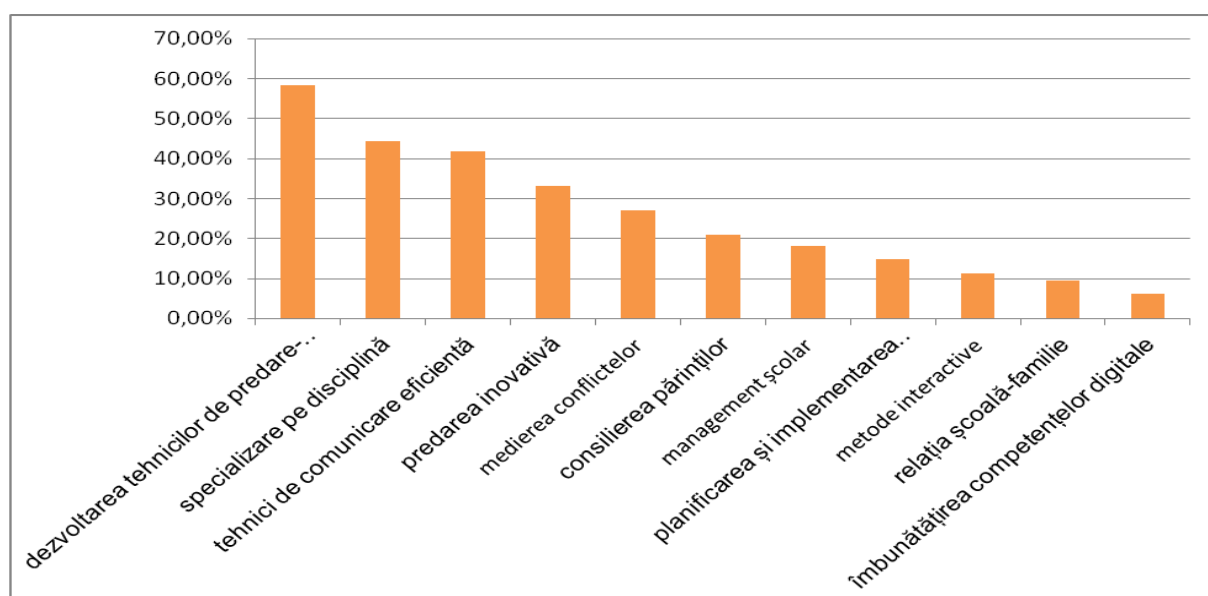


Fig.3.5. Nevoi de formare - cadre didactice cu definitivat

În mod aproape paradoxal (una dintre competențele profesionale care au fost probate/trebuie să fie probate odată cu dobândirea gradului didactic II în învățământul românesc fiind asimilarea noilor concepte și teorii în concordanță cu tendințele și abordările actuale din domeniul didacticii specialității), profesorii cu gradul didactic II (vezi Tabelul 3.15.) nu par a se deosebi (conform studiului) de colegii lor cu grade inferioare: didactica specialității (56,25%) și cariera didactică/specializare (21,42%), precum și adaptarea actului educațional la cerințele moderne ale pedagogiei și la transformările societății reprezentând teme principale ale nevoilor de formare continuă/perfecționare (metode interactive/adekvarea tehnicilor de predare, învățare la

cerințele actuale ale societății - 53,71%, respectiv adaptarea programelor de studiu la nevoile și competențele elevilor - 50,89%) ale cadrelor didactice cu gradul II.

Tabelul 3.15. Propuneri pentru perfecționarea continuă (casetă nr.3)

Propuneri pentru perfecționarea continuă	Cadre didactice cu gradul II	Procent
	• <i>didactica specialității</i>	56,25%
	• <i>metode interactive/adecvarea tehnicilor de predare, învățare la cerințele actuale ale societății</i>	53,71%
	• <i>adaptarea programelor de studiu la nevoile și competențele elevilor</i>	50,89%
	• <i>management educațional</i>	45,53%
	• <i>legislație specifică</i>	38,39%
	• <i>competențe digitale</i>	36,60%
	• <i>programe europene</i>	33,03%
	• <i>consiliere și orientare</i>	28,57%
	• <i>cariera didactică/specializare</i>	21,42%
	• <i>relația profesor-elevi-părinți</i>	18,75%
	• <i>pedagogii alternative</i>	15,17%
	• <i>utilizarea auxiliarelor</i>	11,60%
	• <i>educație incluzivă</i>	10,71%
• <i>dezvoltarea abilităților practice</i>	8,03%	
• <i>reconversie profesională</i>	7,14%	

După cum se poate constata din Tabelul 3.15., există, în cadrul nevoilor personale de perfecționare ale acestei categorii didactice, noutăți semnificative față de cele două categorii precedente: apare, cu o pondere importantă (38,39%), legislația specifică (educațională), alături de competențele digitale (noutatea, în acest caz, constând în procentul foarte ridicat, de 36,60% față de doar 6,08% în cazul cadrelor didactice cu definitivat), programele europene (33,03%), pedagogiile alternative (15,17%), utilizarea auxiliarelor (11,60%), dezvoltarea abilităților practice (8,03%) și chiar reconversia profesională (7,14%, adică 8 subiecți din totalul de 112 respondenți cu gradul didactic II incluși în prezentul studiu).

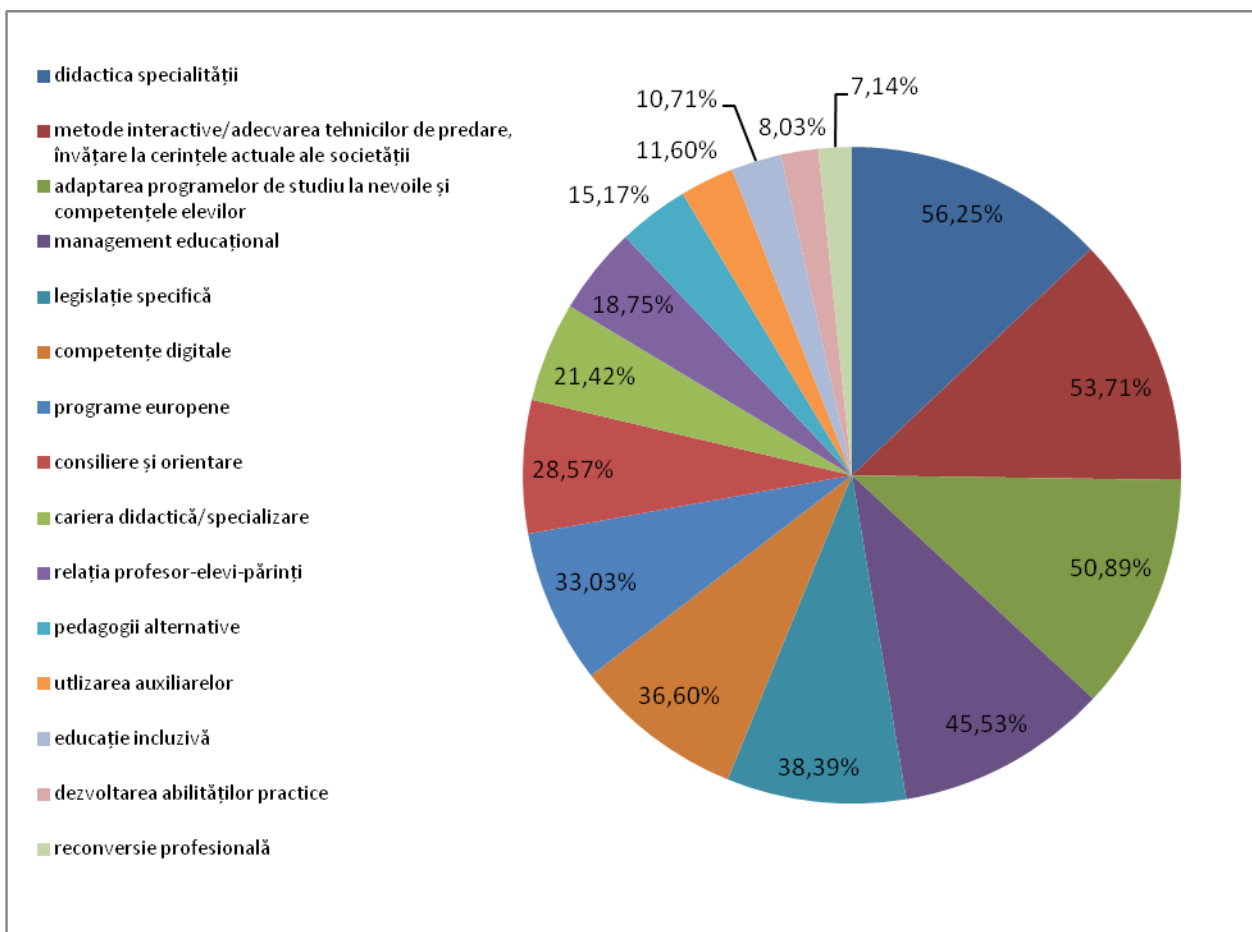


Fig.3.6. Nevoi de formare - cadre didactice cu gradul II

În cazul profesorilor cu gradul didactic I, ancheta efectuată a identificat diferențe majore față de colegii lor din categoriile analizate mai sus. În primul rând, 74,29% dintre repondenți au optat pentru dezvoltarea competențelor digitale și integrarea TIC în actul educațional (față de 36,60% dintre cadrele didactice cu gradul II, 6,08% dintre cadrele didactice cu definitivat și 0% din cadrele didactice debutante). O pondere asemănătoare o au și competențele de comunicare cu părinții/consilierea părinților (73,48%, față de 18,75% - profesori cu gradul didactic II, 20,86% - profesori cu definitivat, 35% - profesori debutanți).

Tabelul 3.16. Propuneri pentru perfecționarea continuă (caseta nr.4)

Propuneri pentru perfecționarea continuă	Cadre didactice cu gradul I	Procent
	• competențe digitale/integrarea TIC în actul educațional	74,29%
	• competențe de comunicare cu părinții/consilierea părinților	73,48%
	• legislație școlară	64,77%
	• management educațional	54,16%
• metode interactive/adekvarea tehnicilor de predare, învățare la cerințele actuale ale societății	48,86%	

• <i>proiecte europene</i>	42,80%
• <i>activități extrașcolare/extracurriculare</i>	36,74%
• <i>specializare pe disciplină</i>	16,28%
• <i>reconversie profesională</i>	11,74%

Cunoașterea legislației școlare (legislație aflată în permanentă cosmetizare prin metodologii, proceduri, note ministeriale și ordine de ministru, în ultimii ani, în ciuda faptului că Legea educației naționale a fost publicată încă din 2011) constituie o temă de interes și o necesitate în demersul profesionalizării didactice. 64,77% dintre profesorii cu gradul didactic I au considerat că o bună stăpânire a tuturor modificărilor legislative survenite în domeniul educațional reprezintă o condiție esențială a dezvoltării lor profesionale. În cadrul acestei categorii didactice, procentul este superior atât celui care descrie nevoia de formare în ceea ce privește metodele interactive și adecvarea tehnicilor de predare, învățare la cerințele actuale ale societății (48,86%), cât și celui care are în vedere specializarea pe disciplină (16,28%).

Deloc întâmplătoare, în contextul socio-economic și demografic actual, este intenția cadrelor didactice de a parcurge stagiile de formare/pregătire care vizează reconversia profesională (11,74%).

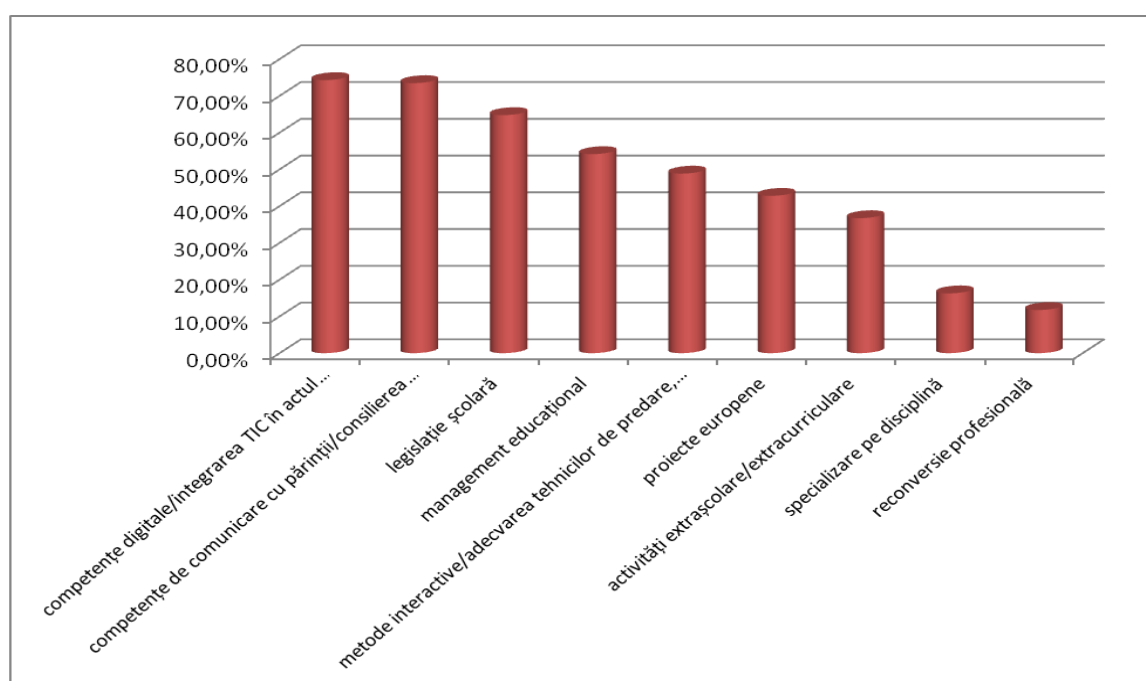


Fig.3.7. Nevoi de formare - cadre didactice cu gradul I

Un alt aspect urmărit în chestionarul privind identificarea nevoii de formare continuă și perfecționare a cadrelor didactice a fost organizarea cursurilor de formare. În acest scop, s-a avut în vedere plasarea în timp (în timpul vacanțelor, în week-end, în timpul săptămâni sau în sistem online) și în spațiu (la școală, în afara școlii) a acestora.

Tabelul 3.17. Organizarea cursurilor de formare

<i>Alegeți varianta convenabilă de organizare a cursurilor de formare continuă</i>		
În timpul vacanțelor	121	21,19%
Într-o zi de week-end, în fiecare săptămână	88	15,41%
În timpul săptămânii, după programul școlar	72	12,60%
Sistem online	290	50,80%

Modalitatea de organizare a cursurilor în sistem online a fost preferată de peste jumătate dintre cadrele didactice intervievate (50,80%), celelalte trei variante împărțindu-și, relativ echitabil, restul procentelor. Motivul acestei orientări este, în primul rând, comoditatea (fără nicio conotație peiorativă) și, abia apoi, eventuala distanță pe care o are, de regulă, de parcurs cursantul până la locul unde se desfășoară formarea (sediul Casei Corpului Didactic, al inspectoratului școlar sau, dacă este cazul, până la sediul unei universități) - 271 (47,47%) dintre subiecți fiind din mediul rural.

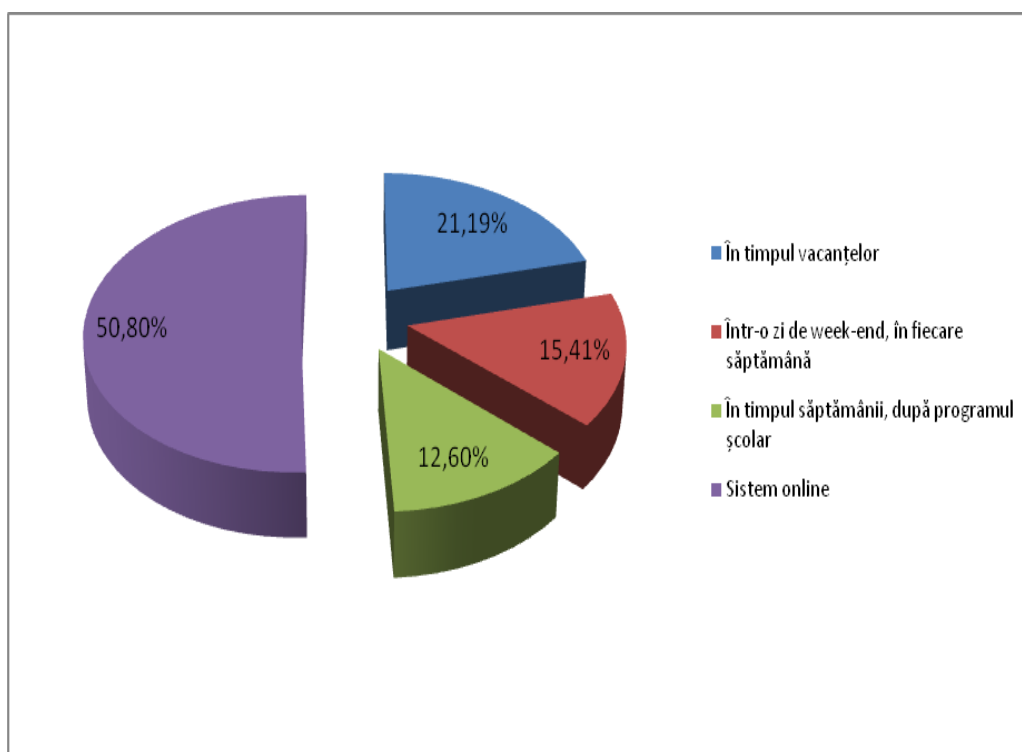


Fig.3.8. Organizarea cursurilor de formare

De asemenea, faptul că programele de formare sunt cronofage nu reprezintă, din punctul nostru de vedere, un argument al opțiunii mai-sus precizate, de vreme ce timpul petrecut în fața computerului (în cazul unui stagiu de perfecționare în sistem online) este egal cu timpul petrecut în sala unde are loc formarea propriu-zisă (în cazul unui stagiu de formare în sistem clasic/tradițional). Explicabilă este și a doua opțiune (în topul preferințelor), pentru cursuri care au loc în timpul vacanțelor (21,19%), oboseala cadrului didactic, după un program de lucru standard de opt ore, reprezentând un impediment în drumul acestuia spre alte două-patru ore de ”școală”.

În ceea ce privește itemul privitor la locul de desfășurare a cursurilor de formare, chestionarul a intenționat să puncteze și tipul formatorului pentru care cadrul didactic repondent optează: formator din cadrul școlii, formator din afara școlii (dar din sistemul de învățământ), formator din afara sistemului de învățământ. Ca spațiu propriu-zis au fost vizate școala și sediile instituțiilor care oferă servicii de formare.

Tabelul 3.18. Modalitatea de formare

<i>Ce modalitate de formare vi se pare adecvată?</i>		
Formare în școală, prin formatori din cadrul școlii	91	15,93%
Formare în școală, prin formatori din afara școlii, dar în cadrul sistemului de învățământ	194	33,97%
Formare în școală, prin formatori din afara sistemului de învățământ	17	2,97%
Formare în afara școlii (CCD, universitate, organizații nonguvernamentale etc)	269	47,13%

În primul rând, se poate remarca reticența cadrelor didactice față de persoanele din afara sistemului de învățământ, doar 2,97% dintre repondenți optând pentru acest tip de formator. Deși o însemnată parte a celor intervievați a considerat oportună formarea în școală cu formatori din afara școlii (33,97%), majoritatea relativă a cadrelor didactice (aproape jumătate dintre subiecți) a considerat adecvate cursurile de formare desfășurate în afara unității de învățământ (47,13%), la sediile instituțiilor cu atribuții/rol în perfecționarea didactică.

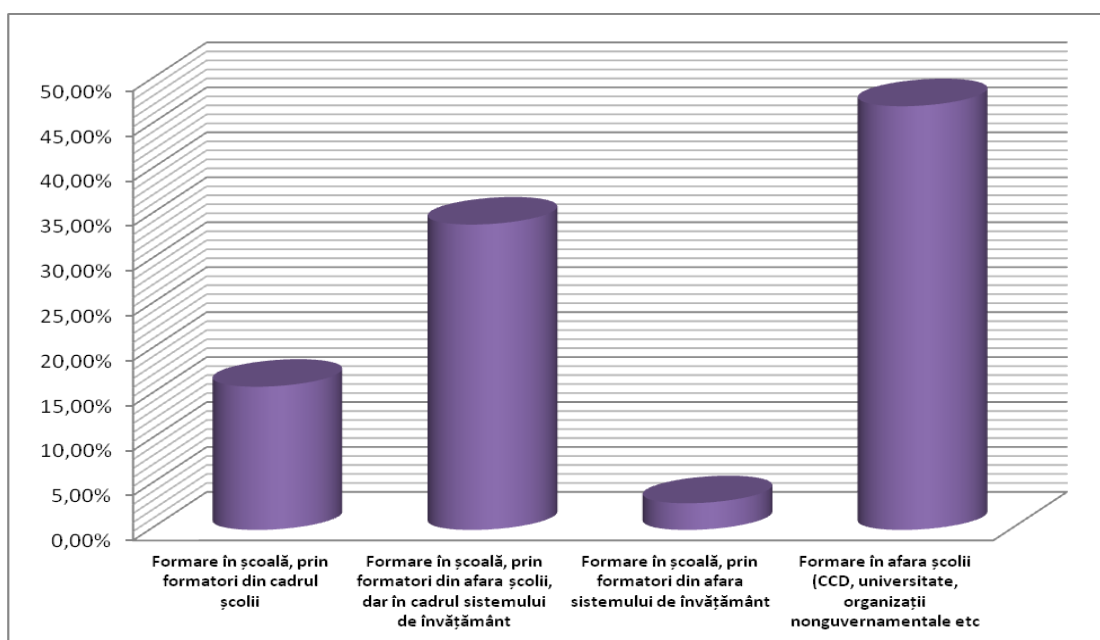


Fig.3.9. Modalitatea de formare

Atât interviurile de grup, cât și chestionarul aplicat în anchetă au scos la iveală faptul că există o serie de obstacole cu care cadrele didactice se confruntă în ceea ce privește formarea profesională continuă. O parte dintre acestea (cele referitoare la distanță) au fost tratate exclusiv în cadrul interviurilor de grup, rezultând, așa cum se putea anticipa, că distanța față de instituția care efectuează formarea este o problemă a cadrelor didactice din mediul rural. Din cei 70 de profesori incluși în interviurile de grup, toți cei 30 de profesori din mediul rural (100%) au punctat, între obstacolele cu care trebuie să se confrunte, acest indicator; de partea cealaltă, doar 7 cadre didactice din mediul urban (17,50%) au considerat distanța un posibil impediment în parcurgerea unui stagiu de formare.

Chestionarele aplicate au vizat alte posibile impedimente: lipsa timpului, lipsa informațiilor, lipsa banilor, numărul limitat de locuri, incompatibilitatea cursurilor de formare cu nevoile de formare etc.

Tabelul 3.19. Obstacole ale formării

<i>Ce v-ar putea împiedica să participați la cursurile de formare continuă?</i>		
Lipsa timpului	259	45,35%
Nu corespund nevoilor mele de dezvoltare	13	2,27%
Nu știu unde să mă adresez	5	0,87%
Nu aflu la timp de susținerea lor	73	12,78%
Lipsa banilor	198	34,67%
Număr limitat de locuri	23	4,06%

Pe primul loc, în ordinea frecvenței cu care a fost menționat de cadrele didactice participante la anchetă, este obstacolul legat de lipsa timpului (45,35%). Din păcate, itemul de tip obiectiv folosit nu a putut lăsa loc vreunei explicații suplimentare, iar perioadele adecvate formării continuă (așa cum am putut vedea mai sus) își împart, aproape echidistant, procentele (excepție făcând cursurile online), dând naștere mai degrabă unei divergențe pe această temă, nu unei recomandări. Prin urmare, am considerat subiectivă o interpretare a acestui răspuns, nesuținută de informații adiacente. Este motivul pentru care am cerut informații suplimentare în interviurile de grup. Și în cazul cadrelor didactice participante la interviuri ponderea în favoarea lipsei timpului ca obstacol fundamental a fost apropiată de rezultatele din chestionare: 51,42% (36 de subiecți) au declarat că lipsa timpului reprezintă marea problemă cu care trebuie să se confrunte atunci când doresc să participe la cursuri de perfecționare. Motivațiile au fost de două tipuri: obiective (cel mai menționate: deplasarea până la Casa Corpului Didactic sau până la inspectoratul școlar durează mai mult de o oră - în special în cazul profesorilor din mediul rural - ; cursurile pot dura până la patru ore pe zi) și subiective (cursurile sunt în timpul săptămânii, când orarul este încărcat, sau cursurile sunt în week-end când prioritățile sunt altele).

Un procent ridicat îl ocupă și obstacolul "lipsa banilor" (34,67%). Aici avem în vedere costurile de deplasare (uneori de cazare - atunci când formarea are loc la sediul unei universități din alt oraș), costurile ridicate ale unor cursuri (de regulă acela cursuri care au cel mai mare număr de credite transferabile sunt și cele mai costisitoare), costuri legate de logistica evaluării (adesea se solicită de către formatori formabililor întocmirea unui portofoliu, în vederea evaluării).

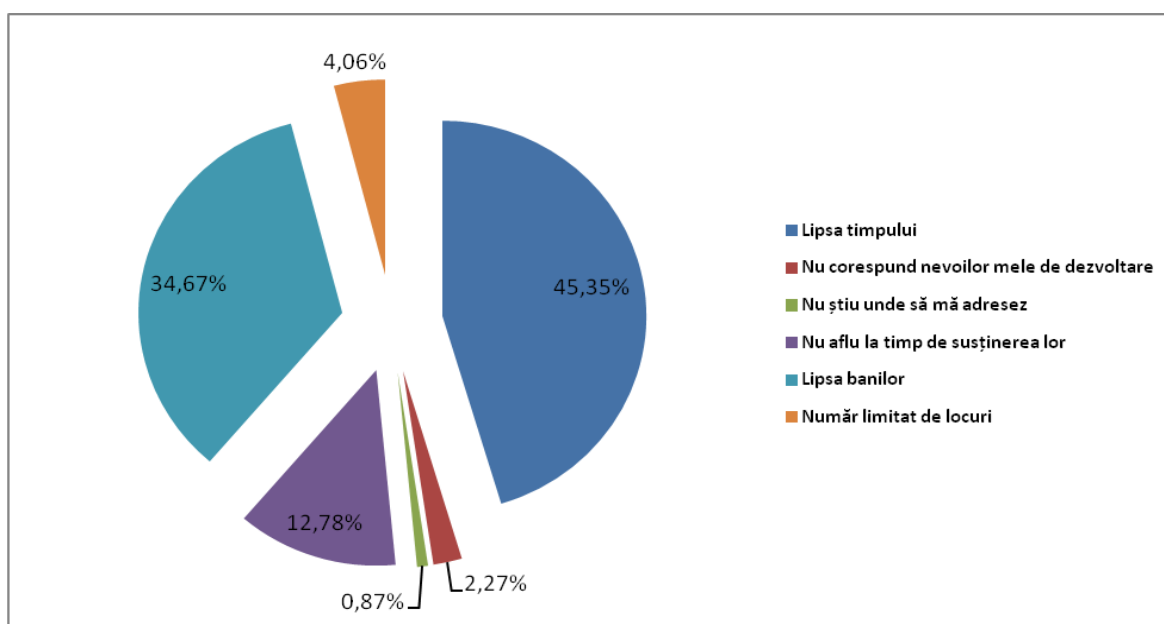


Fig.3.10. Obstacole ale formării

Accesul dificil la informațiile privind oportunitățile de formare reprezintă un alt obstacol, deloc neglijabil (12,78%), la care s-au referit cadrele didactice chestionate (indiferent dacă erau din mediul rural sau din mediul urban). Se pare că furnizorii de programe de formare continuă (indiferent că vorbim despre Casa Corpului Didactic, inspectorat școlar, universități sau furnizori privați de formare) încă sunt ineficienți în comunicare, iar informațiile privitoare la diverse programe de perfecționare ajung prea târziu (uneori deloc) în toate unitățile de învățământ preuniversitar.

Îmbucurător rămâne, însă, faptul că oferta de formare este, astăzi, suficient de bogată și de diversificată, astfel încât poate acoperi, aproape în totalitate, nevoile identificate de cadrele didactice participante la studiu. Astfel, doar 2,27% dintre repondenți au considerat că ofertele existente pe piață la data anchetei nu le acopereau nevoia de formare.

În paralel cu aplicarea chestionarului celor 571 de cadre didactice, unui alt eșantion reprezentativ de cadre didactice cu funcție de conducere (93 de directori de unități de învățământ cu personalitate juridică) li s-a solicitat, prin intermediul unui chestionar separat, atât identificarea nevoilor unității de învățământ din care fac parte, cât și menționarea barierelor instituționale (care țin de cultura organizațională a școlii, de modul și nivelul de valorizare a formării la nivelul organizației școlare de proveniență) privind participarea cadrelor didactice din unitățile școlare pe care le conduc la programele de formare continuă (bariere care, desigur, nu pot îngrădi, dar pot reduce motivația participării).

Tabelul 3.20. Repondenții, în funcție de zona de proveniență

Cadre didactice - directori de unități școlare	
Unități din mediul urban	Unități din mediul rural
39	54
Total: 93	

Tabelul 3.21. Repondenții, în funcție de nivelul educațional al unității

Cadre didactice - directori de unități școlare	
<i>Unități de învățământ gimnazial</i>	<i>Unități de învățământ liceal</i>
74	19
Total: 93	

Astfel, la itemul care menționa bariere instituționale, au fost menționate, cu predilecție, următoarele: lipsa resurselor materiale la nivelul școlii pentru aplicarea competențelor dobândite la cursurile de formare, rezistența școlii în implementarea schimbării, lipsa de recunoaștere a

rezultatelor formării la nivelul conducerii unității de învățământ. Cu o pondere (aparent) mai redusă, au mai fost trecute drept obstacole în calea formării și rezistența părinților în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ, rezistența elevilor în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ, rezistența colegilor în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ.

Tabelul 3.22. Bariere instituționale

<i>Ce bariere instituționale (care țin de cultura organizațională a școlii) privind participarea cadrelor didactice la cursuri de formare continuă identificați?</i>		
Lipsa resurselor materiale la nivelul școlii pentru aplicarea competențelor dobândite la cursurile de formare	66	70,96%
Rezistența școlii în implementarea schimbării	13	13,97%
Lipsa de recunoaștere a rezultatelor formării la nivelul unității de învățământ	7	7,52%
Rezistența părinților în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ	3	3,22%
Rezistența elevilor în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ	3	3,22%
Rezistența colegilor în implementarea unor noutăți metodologice/didactice în actul instructiv-educativ	1	1,07%

Elementul demotivant (obstacolul) principal, în viziunea cadrelor didactice intervievate, este lipsa resurselor materiale la nivelul școlii pentru aplicarea cunoștințelor dobândite la cursurile de formare (70,96%). Nu putem să nu constatăm că procentul acesta este unul extrem de mare, în condițiile în care, în chestionarul I, la itemul cu răspuns multiplu privitor la nevoile personale de formare, 95,09% dintre respondenți au optat pentru specializarea pe disciplină, 87,04% - cunoașterea legislației specifice și 83,36% dintre ei pentru adecvarea tehnicilor de predare-evaluare la cerințele actuale ale învățământului.

Rezistența la schimbare (a părinților, a elevilor, a școlii și a colegilor din cancelarie) ocupă, de asemenea, o pondere importantă (21,48%) în opinia cadrelor didactice participante la anchetă. De asemenea, demotivantă rămâne și lipsa recunoașterii noilor competențe dobândite în urma cursurilor de formare continuă absolvite (7,52%) - fapt explicabil parțial prin formalismul de care sunt acuzate, nedrept și *in corpore*, programele de perfecționare.

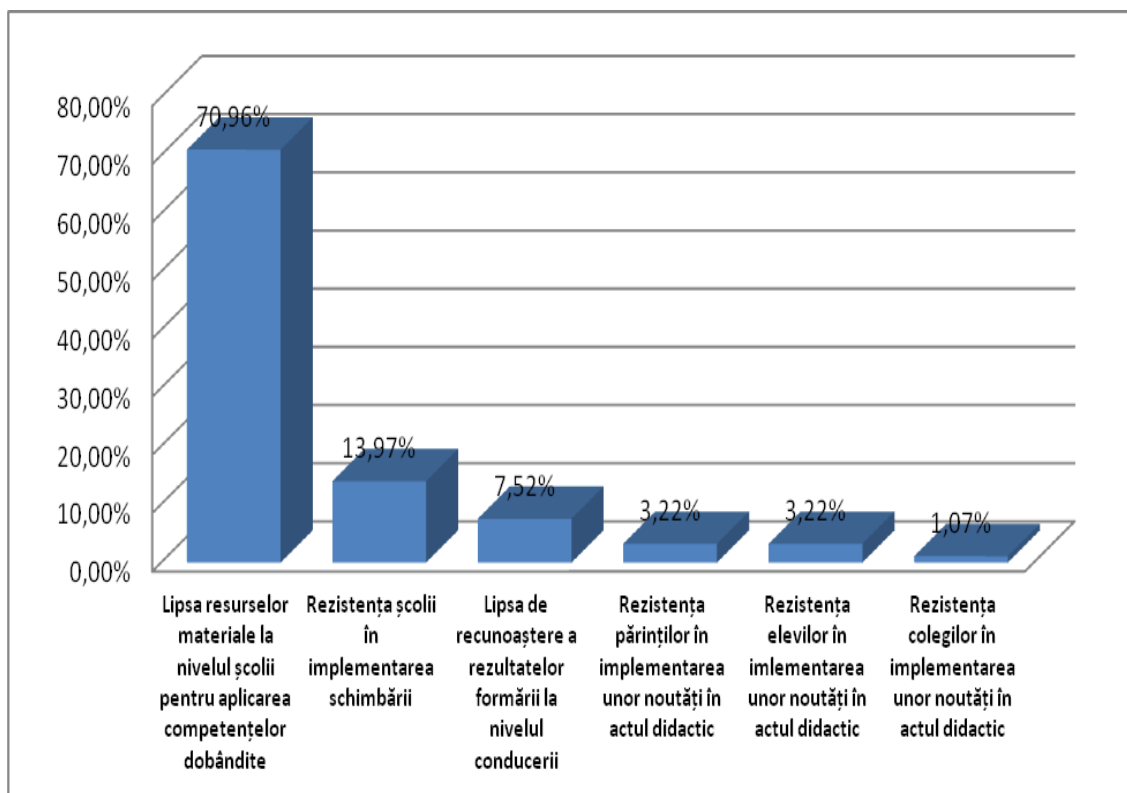


Fig.3.11. Bariere instituționale

În ceea ce privește nevoia de formare la nivelul instituției, răspunsurile primite în urma aplicării chestionarului II (a fost aplicat, de asemenea, ca și în primul chestionar, un item cu răspuns multiplu) nu au fost cu mult diferite de cele centralizate în urma aplicării chestionarului I. Astfel, 79,56% au considerat că personalul didactic din unitatea pe care o conduc are nevoie de programe de formare care să vizeze adecvarea tehnicilor de predare, învățare, evaluare la cerințele actuale ale învățământului; 67,74% au considerat specializarea pe disciplină cea mai importantă formă de perfecționare pentru profesorii din unitatea lor școlară și 65,59% au optat pentru cunoașterea legislației specific învățământului.

Tabelul 3.23. Nevoia de formare la nivelul unității de învățământ

<i>Care este tipul de formare de care considerați că are nevoie personalul din unitatea dumneavoastră?</i>		
De specializare pe disciplină	63	67,74%
De cunoaștere a legislației specifice învățământului	61	65,59%
De adecvare a tehnicilor de predare-învățare-evaluare la cerințele actuale ale învățământului	74	79,56%
De dezvoltare a abilităților de comunicare cu elevii	38	40,86%
De dezvoltare a abilităților de comunicare cu ceilalți colegi	12	12,90%
De dezvoltare a abilităților de comunicare cu părinții	29	46,03%

Ca și în cazul cadrelor didactice interviewate cu ajutorul chestionarului I, și acum competențele de comunicare cu elevii (40,86%) și competențele de comunicare cu părinții (46,03%) sunt considerate mult mai importante de către subiecți decât competențele de comunicare cu colegii, profesori (12,90%).

Ținându-se cont de cele două variabile aplicate, situația identificării nevoilor de formare la nivelul instituției nu se schimbă, procentele rămânând sensibil aceleași, motiv pentru care nu le vom mai dezvolta aici.

În ceea ce privește propunerile făcute pentru cursuri de formare continuă necesare personalului didactic din instituțiile pe care le conduc (item subiectiv pe care l-am folosit și în chestionarul I), directorii unităților de învățământ liceal au propus, cu predilecție, programe de perfecționare menite să dezvolte competențele de comunicare (cu elevii și cu părinții) - 89,47%; competențe de aplicare a metodelor moderne de predare-învățare-evaluare - 68,42%; competențe vizând managementul educațional (managementul instituțiilor de învățământ, managementul clasei de elevi, managementul conflictelor etc) - 57,89%; competențe digitale - 36,84%; și prevenirea abandonului școlar - 21,05%.

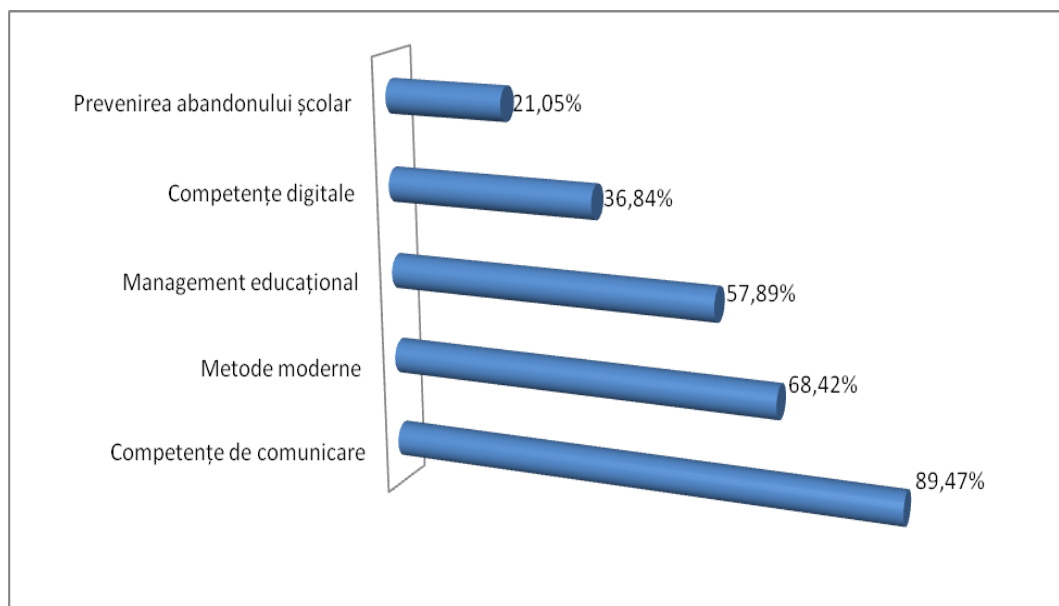


Fig.3.12. Propuneri de formare - învățământ liceal

Directorii unităților de învățământ gimnazial repondenți și-au axat propunerile pe competențe de comunicare (cu elevii și cu părinții) - 90,54%, pe competențe de aplicare a metodelor moderne de predare-învățare-evaluare - 87,83%, competențe vizând managementul educațional (managementul instituțiilor de învățământ, managementul clasei de elevi, managementul conflictelor etc) - 68,91%, cunoașterea legislației școlare - 62,16%, competențe digitale - 52,70%, educația incluzivă și competențe de lucru cu elevii cu cerințe educaționale speciale - 36,48%, proiecte extracurriculare și extrașcolare - 14,86%.

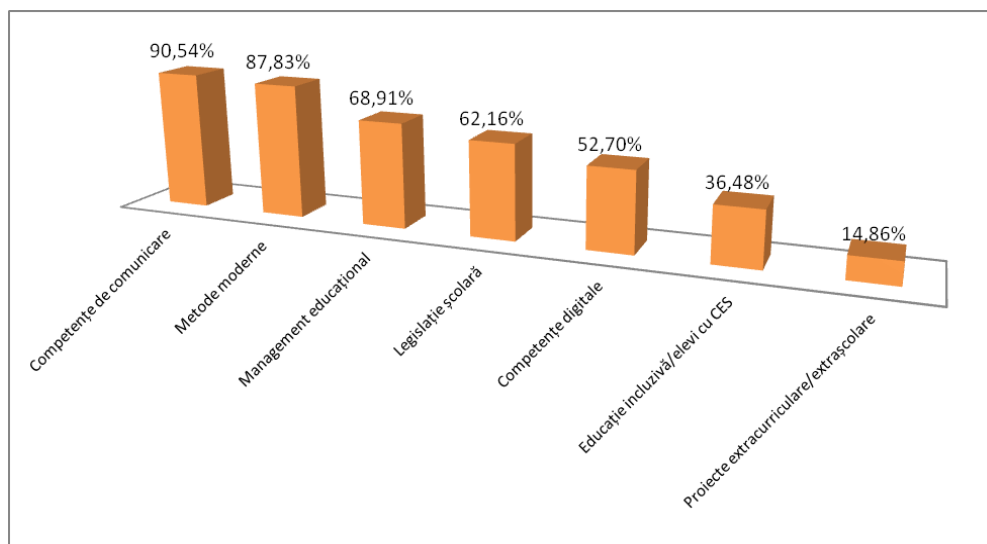


Fig.3.13. Propuneri de formare - învățământ gimnazial

3.2. Modelarea experimentală a formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii nevoilor personale și a celor instituționale

Experimentul ”Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale” a avut drept obiectiv principal dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, în conformitate cu noile realități sociale, educaționale și economice, prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituției din care fac parte, vizând generarea a trei tipuri de impact: impact direct (asupra cadrului didactic inclus în programul de formare), impact indirect (asupra beneficiarilor formării, elevii), impact asociat (asupra unității de învățământ).

Demersul de evaluare a impactului a urmărit atât efectele imediate ale programelor de formare continuă, cât și efectele pe termen mediu, la nivel instituțional, în funcție de o serie de indicatori: consolidarea și/sau formarea unor competențe noi în rândul profesorilor, efectele noilor comportamente didactice asupra elevilor, percepțiile și motivațiile celor implicați direct în programele de formare.

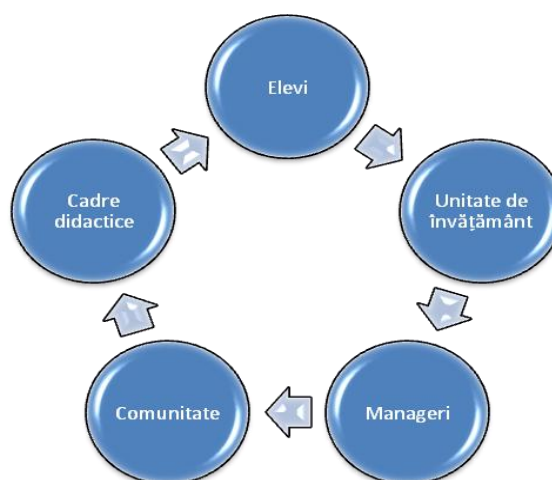


Fig.3.14. Evaluarea impactului la nivel instituțional și individual

Experimentul a fost proiectat astfel încât să permită diagnosticarea nevoilor individuale și ale instituției de formare, corelarea nevoilor personale de formare cu ale instituției de învățământ și monitorizarea dezvoltării competențelor necesare profesionalizării didactice (prin aplicarea noilor competențe în cadrul unității de învățământ).

Programul experimental a fost aplicat pe un eșantion de 60 de cadre didactice din două unități de învățământ (20 de profesori aparținând unei unități de învățământ gimnazial urban și 20 unei unități de învățământ gimnazial din mediul rural, respectiv 20 de profesori aparținând unei unități de învățământ liceal din mediul urban), pe o perioadă de doi ani școlari (2012-2013, respectiv 2013-2014). Grupul de control a fost alcătuit din 20 cadre didactice, de la o unitate de învățământ liceal din mediul urban.

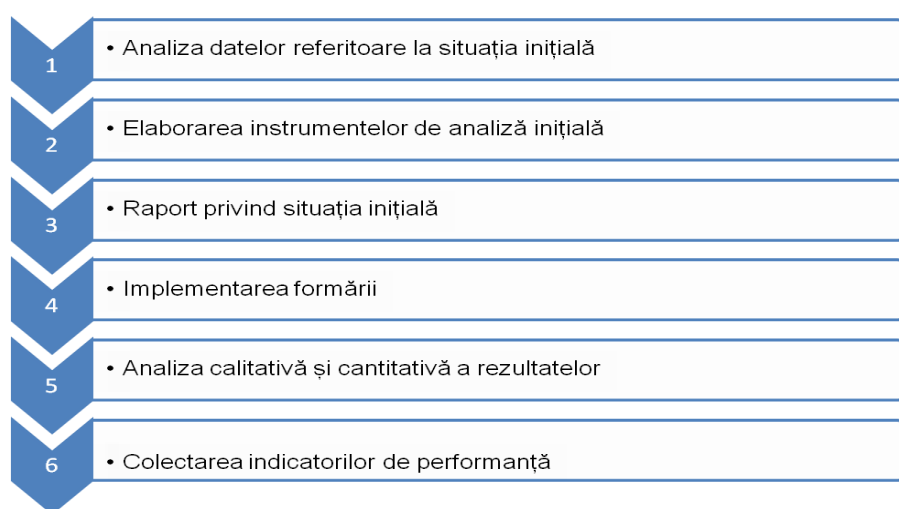


Fig.3.15. Etapele experimentului

Prin acest experiment s-a intenționat nu doar o modelare a formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii nevoilor personale și a celor instituționale, ci și să se aducă o serie de contribuții pe mai multe direcții fundamentale în ceea ce privește profesionalizarea didactică - paradigmă actuală a formării continuă a cadrelor didactice. Prin urmare, sau avut în vedere:

1. *responsabilizarea*: prin determinarea calității rezultate din corelarea nevoilor personale ale cadrelor didactice cu nevoile instituționale ale unității de învățământ din care provin și demonstrarea valorii și utilității competențelor dobândite pentru întreaga cultură organizațională;

2. *dimensiunea decizională*: prin faptul că rezultatele obținute folosesc directorilor unităților de învățământ în adoptarea unor decizii pertinente referitoare la continuarea, extinderea sau abandonarea unor cursuri de formare;

3. *schimbarea abordării*: prin analiza și strângerea de informații referitoare la schimbările aduse de programele de formare și impactul lor;

4. *comunicarea*: prin popularizarea rezultatelor atât în interiorul unității de învățământ, cât și la nivelul celorlalte unități școlare și punerea în valoare a succeselor pe termen lung;

5. *administrarea*: prin direcționarea unor fonduri în bugetul unității de învățământ în scopul formării continue;

6. *învățarea*: prin generarea de informații și perspective despre eventualele schimbări (pozitive sau negative) care au avut loc.

Sintetizând, experimentul a plecat de la următoarele interogații:

- ce tipuri de schimbări s-au produs la nivelul cadrelor didactice în urma participării la programele de formare?
- care au fost efectele formării cadrelor didactice asupra elevilor din unitățile de învățământ?
- în ce fel formarea continuă a cadrelor didactice a influențat relațiile școlii cu comunitatea?
- răspunde școala mai bine nevoilor de dezvoltare ale comunității locale, ca urmare a dobândirii de noi competențe de către cadrele didactice?

Profilul eșantionului experimental a ținut cont de două variabile: gradul didactic și vechimea în învățământ.

Tabelul 3.24. Caracteristica grupului experimental conform gradului didactic deținut

Gradul didactic			
Debutant	Definitivat	Gradul II	Gradul I
9	12	18	21
Total: 60			

Tabelul 3.25. Caracteristica grupului experimental conform vechimii în învățământ

Vechimea în învățământ		
Sub 10 ani	10-20 ani	Peste 20 de ani
21	23	16
Total: 60		

Se poate menționa (pe baza Tabelului 3.24., respectiv a Tabelului 3.25.) că grupul experimental a fost destul de echilibrat, atât în ceea ce privește pregătirea profesională la data experimentului (gradul didactic deținut), cât și experiența acumulată în sistemul de învățământ (vechimea), fapt care a permis o analiză pertinentă în ceea ce privește nevoile personale de formare continuă, motivația și interesul cadrelor didactice pentru profesionalizarea didactică.

Tabelul 3.26. Caracteristicile grupului de control

Gradul didactic				Vechimea în învățământ		
Debutant	Definitiv	Gradul II	Gradul I	Sub 10 ani	10-20 de ani	Peste 20 de ani
3	5	6	6	8	7	5

În cadrul diagnozei inițiale, s-a verificat, într-o primă instanță, motivația cadrelor didactice participante la experiment pentru formarea continuă. S-a constatat că, în toate cele trei unități de învățământ, motivația este destul de scăzută, obstacolele care stau în calea formării cadrelor didactice fiind dintre cele mai diverse (și nu deosebite de cele constatate în cadrul anchetei sintetizate în subcapitolul precedent).

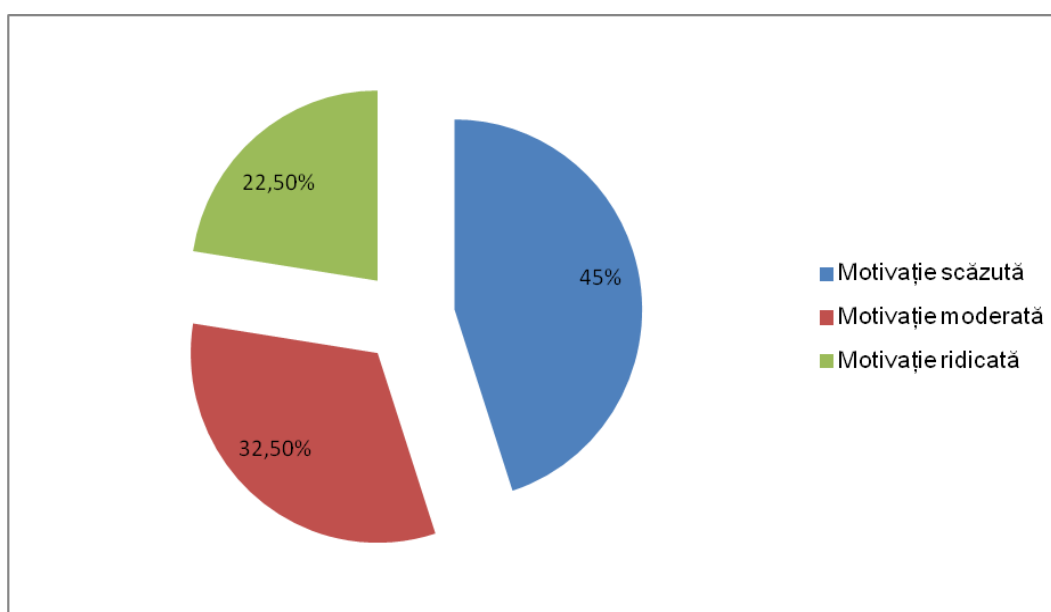


Fig.3.16. Indicator 1: Nivelul de motivație

Așa cum se poate constata din Figura 3.16., 45% dintre subiecți au manifestat o motivație scăzută pentru perfecționare, 32,50% - o motivație moderată și doar 22,50% o motivație ridicată pentru participarea la cursuri de formare.

Procente asemănătoare au fost înregistrate și în cazul grupului de control: 25%, motivație scăzută; 45%, motivație moderată și 30% motivație ridicată pentru formare continuă.

Motivația scăzută este, din punctul de vedere al subiecților experimentului, rezultatul lipsei timpului, lipsei banilor, distanței mari până la furnizorii de programe de formare continuă (în cazul subiecților din mediul rural), neconcordanța cu nevoile personale de formare.

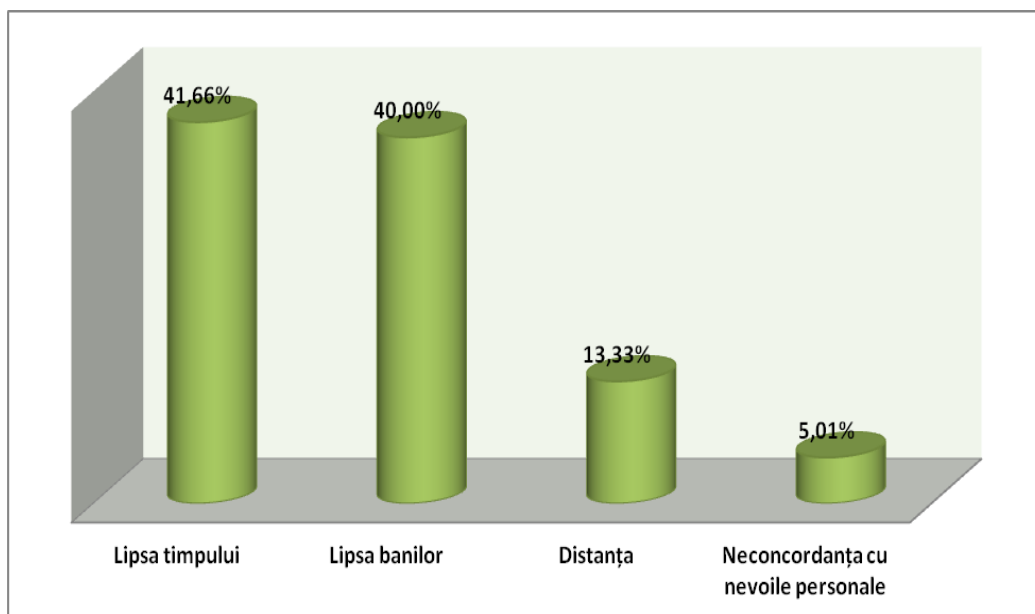


Fig.3.17. Indicator 2: Obstacole ale formării

Identificarea factorilor motivaționali, subordonați dezvoltării profesionale (și, pe cale de consecință parte a paradigmei profesionalizării didactice), a reprezentat un al treilea indicator în evaluarea inițială din cadrul experimentului efectuat - fiind în același timp cauza și efectul participării cadrelor didactice la programele de formare continuă. Motivația grupului experimental (și, în egală măsură, a grupului de control) pare determinată de aspecte multiple, care variază pe registrul extrinsec-intrinsec de la nevoia obținerii celor 90 de credite profesionale obligatorii la necesitatea eficientizării abordării didactice sau la nevoia de a răspunde mai bine cerințelor de consiliere ale elevilor și/sau părinților.

Tabelul 3.27. Indicator 3: Factorii motivaționali

Dorința de a-mi perfecționa cunoștințele/specializare pe disciplină	47	78,33%
Obținerea de credite	31	51,66%
Avansarea profesională/grade didactice	29	48,33%
Necesitățile de formare continuă	18	30%
Nevoia de a răspunde mai bine cerințelor actuale	23	33,33%
Dezvoltarea competențelor de comunicare și consiliere a elevilor/părinților	28	46,66%

Identificarea nevoilor și a priorităților de formare profesională, în cadrul evaluării inițiale făcute în cadrul experimentului cadrelor didactice (prin doi itemi care au vizat aspectele de mai sus, oferind aceleași cinci variante de răspuns) a indicat un aspect extrem de important: o mare parte din cadrele didactice din lotul experimental identifică ușor problemele (nevoile) cu care se

confruntă în activitatea didactică, dar nu toate le asociază cu programe de formare continuă existente pe piață, capabile să remedieze aceste probleme, ci își propun dezvoltarea unor competențe din cu totul alt registru educațional.

Tabelul 3.28. Indicator 4: Identificarea nevoilor și intențiilor de formare

<i>Care sunt cele mai mari lipsuri cu care vă confrunțați în cariera didactică?</i>		<i>Ce vizați prin următorul curs de formare pe care intenționați să îl parcurgeți?</i>	
Competențe de comunicare	13	Competențe de comunicare	20
Competențe digitale	14	Competențe digitale	5
Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	17	Competențe profesionale/specializare pe disciplină	14
Competențe psihosociale	4	Competențe psihosociale	0
Competențe de management	12	Competențe de management	21

Se constată din tabelul de mai sus diferențe semnificative în majoritatea situațiilor. De altfel, singurul aspect unde există o oarecare similitudine între nevoia de formare și intenția de formare a cadrelor didactice participante la experiment este în cazul competențelor profesionale/de specializare pe disciplină.

Și în cazul grupului de control, există aceleași diferențe semnificative între nevoia de formare și intenția de formare; doar în cazul competențelor digitale, procentul este de 100% (9 cadre didactice au identificat competențele digitale drept nevoie de perfecționare, tot cei 9 profesori au vizat în următorul curs de formare aceleași competențe).

În ceea ce privește corelarea necesităților de dezvoltare profesională, deși la nivel colectiv există un procent capabil să indice existența unei corelări între nevoile (am pus în oglindă lipsurile identificate, nu intențiile de formare) cadrelor didactice și nevoile unității de învățământ din care provin acestea, la nivel individual sunt cadre didactice incapabile să identifice nevoile instituției și/sau să accepte importanța acestora în propria profesionalizare didactică.

Tabelul 3.29. Indicator 5: Nevoile personale de formare și nevoile instituției

<i>Care sunt cele mai mari lipsuri cu care vă confrunțați în cariera didactică?</i>		<i>Care este tipul de formare de care are nevoie personalul din unitatea dumneavoastră? (repondent-cadre didactice)</i>		<i>Care este tipul de formare de care are nevoie personalul din unitatea dumneavoastră? (repondent-directori)</i>	
Competențe de comunicare	13	Competențe de comunicare	21	Competențe de comunicare	1
Competențe digitale	14	Competențe digitale	7	Competențe digitale	-

Competențe profesionale/specializare pe disciplină	17	Competențe profesionale/specializare pe disciplină	29	Competențe profesionale/specializare pe disciplină	2
Competențe psihosociale	4	Competențe psihosociale	-	Competențe psihosociale	-
Competențe de management	12	Competențe de management	3	Competențe de management	-

Cât privește intenția corelării nevoilor personale de formare continuă cu nevoile instituției (vezi Tabelul 3.29.), 15% dintre repondenți nu sunt interesați de formare continuă, mergând la cursuri doar din obligație, 11,66% nu consideră necesară corelarea nevoilor personale de formare cu cele ale instituției din care fac parte, 25% o consideră necesară, dar nu atât de importantă încât să țină cont de ea în intențiile de formare și 48,33% intenționează să țină cont, în alegerea cursurilor de perfecționare, nu doar de nevoile personale, ci și de nevoile identificate la nivelul unității de învățământ. În cadrul grupului de control, situația este similară: 6 cadre didactice consideră corelarea necesară și țin cont de ea în formare; 7 profesori consideră corelarea necesară, dar nu vor ține cont de ea în formare; 2 profesori nu consideră corelarea necesară și 5 profesori au afirmat că merg la cursuri de formare doar din obligație.

Tabelul 3.30. Indicator 6: Intenția corelării nevoilor personale de formare cu nevoile instituției

<i>Considerați necesară corelarea nevoilor personale de formare cu nevoile instituției din care faceți parte și intenționați să faceți acest lucru în viitor?</i>			
Da, este necesară, și voi ține cont în formare de acest lucru	Da, este necesară, dar nu voi ține cont în formare de acest lucru	Nu este necesară	Nu mă interesează, merg la cursuri de formare din obligație
29	15	7	9

Considerând *profesionalizarea didactică* în relație de dependență cu beneficiarii direcți (elevii) și cu beneficiarii indirecti (părinți, comunitate) ai procesului educațional, corelarea nevoilor personale ale cadrelor didactice cu nevoile instituției însemnând, în fapt, din punctul nostru de vedere, corelarea cu nevoile beneficiarilor direcți ai educației (elevii), respectiv beneficiarilor indirecti (părinții, reprezentanți ai comunității), următoarea etapă a experimentului a vizat chestionarea unui eșantion de elevi și părinți din cele trei unități de învățământ (+ unitatea școlară a grupului de control) pentru a se stabili indicatorii privitori la impactul indirect și la impactul asociat al formării cadrelor didactice. S-a stabilit, prin urmare, un grup experimental de 60 de elevi și un grup de 15 părinți (+ 20 elevi și 5 părinți - grup de control) care au fost vizați

inițial și final de experimentul ”Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale”.

Identificarea nevoilor personale ale elevilor, nevoi subsecvente motivației și interesului lor față de actul educațional, prin itemi de tip subiectiv, a evidențiat, în cadrul grupului experimental, o serie de nevoi comune, aflate, în majoritatea lor, în aceeași sferă de necesitate cu nevoile identificate de cadrele didactice și de directorii unităților de învățământ implicate în experiment: participarea activă la lecții a cadrului didactic, adaptarea școlii la cerințele/schimbările actuale, participarea la activități extrașcolare, utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor, comunicarea, metode alternative de evaluare.

Tabelul 3.31. Indicator 7: Identificarea nevoilor beneficiarilor direcți ai actului educațional

Participarea activă la lecții/metode moderne	49	81,66%
Participarea la activități extrașcolare	22	36,66%
Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	38	63,33%
Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	47	78,33%
Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	41	68,33%
Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	13	21,66%
Altele	4	6,66%

După cum se poate vedea în Tabelul 3.31., elevii își doresc, într-o proporție covârșitoare, de la profesorii lor, lecții atractive - fie prin participare activă (81,66%), fie prin adaptarea lor la realitatea prezentă, nu la cea trecută (63,33%), fie prin utilizarea computerului/videoproietorului și a altor tehnologii moderne (78,33%) fie prin metode diferite de cele standard-tradiționale de evaluare (21,66%) - și mai puțin, așa cum se speculează adesea, activități extrașcolare (procentul fiind unul destul de mic prin comparație cu cele precedente: 36,66%). În egală măsură, elevii pun, în marea lor majoritate, accent pe o comunicare eficientă în cadrul lecțiilor (68,33%).

Cei 20 de elevi din grupul de control au identificat aceleași nevoi (cerințe de la cadrul didactic): participarea activă la lecții a cadrului didactic (85%), adaptarea școlii la cerințele/schimbările actuale (65%), participarea la activități extrașcolare (20%), utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor (75%), comunicarea (75%), metode alternative de evaluare (40%).

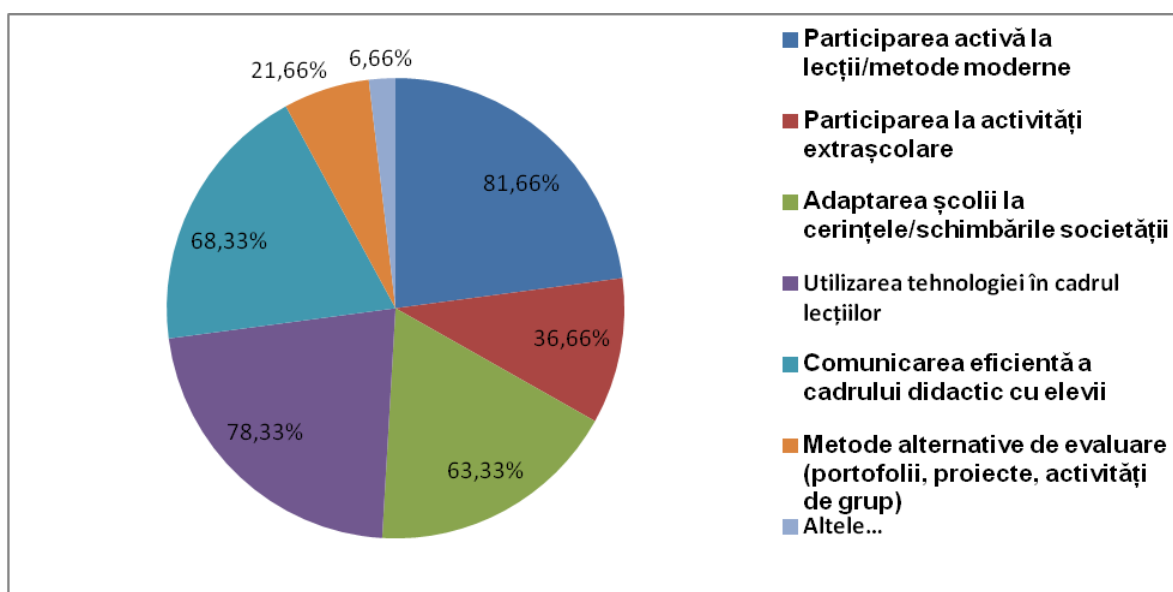


Fig.3.18. Nevoile beneficiarilor direcți ai educației

Chestionarea inițială a părinților (văzuți ca reprezentanți ai comunității) din grupul experimental a stabilit, în primul rând, o nemulțumire a acestora față de actul didactic (46,66%), nu prin prisma eficienței/ineficienței sale imediate sau viitoare, ci din cauza faptului că nu este adaptat nevoilor reale ale elevilor, iar aceștia își pierd, odată cu vârsta, motivația necesară învățării. O altă nemulțumire a părinților vizează comunicarea profesor-elev, subordonată prea mult dictonului *magister dixit*, și prea puțin așteptărilor/necesităților psihice/modelării elevilor (73,33%).

Tabelul 3.32. Indicator 8: Identificarea nevoilor beneficiarilor indirecti ai actului educațional

Participarea activă la lecții/metode moderne	11	73,33%
Participarea la activități extrașcolare	2	13,33%
Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	12	80%
Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	6	40%
Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	13	86,66%
Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	2	13,33%
Altele	2	13,33%

Cerințele părinților de la cadrele didactice sunt asemănătoare celor exprimate de elevii din grupul experimental, comunicarea eficientă (86,66%), adaptarea școlii la noile realități socio-tehnico-economice (80%) și lecții moderne, cu o solidă componentă activ-participativă (73,33) reprezentând cele mai puternic exprimate deziderate. Date asemănătoare au fost înregistrate și la

nivelul grupului de control.

Sintetizând, etapa pre-training (inițială, constatativă) a respectat următorii pași:

- evaluarea unității de învățământ selecționate (plan de dezvoltare instituțională, portofolii ale elevilor, portofolii ale profesorilor ș.a.);
- anchetă pe bază de chestionar pentru profesori;
- anchetă pe bază de chestionar pentru elevi;
- anchetă pe bază de chestionar pentru părinți;
- interviuri individuale: cu directorul unității de învățământ și cu responsabilul cu dezvoltarea profesională/formarea continuă din școală;
- interviuri focalizate de grup: cu profesorii, cu elevii, cu părinții.

Odată etapa inițială (evaluarea inițială) încheiată, următoarea etapă a experimentului a vizat formarea cadrelor didactice incluse în grupul experimental. Implementarea formării s-a structurat pe trei etape (desfășurate pe parcursul a doi ani școlari):

- I. ateliere de lucru, anchete atitudinale și interviuri focalizate de grup cu cadrele didactice (noiembrie 2013 - ianuarie 2014);
- II. formarea propriu-zisă, în funcție de concluziile desprinse din etapa I (februarie 2014 - septembrie 2014);
- III. implementarea noilor competențe dobândite după programele de formare (septembrie 2014 - iunie 2015).

Trebuie de menționat faptul că experimentul de formare profesională continuă s-a realizat în condițiile reale de funcționare a instituțiilor de învățământ implicate în experimentul pedagogic. Important a fost de a ajuta profesorii să stabilească traseul propriu în formarea continuă în raport cu nevoile instituționale și personale și în alegerea programelor respective de formare. În acest context, modelarea experimentală a formării profesionale continuă este determinată de abordarea paradigmatică a acestui proces și ofertele existente pe piața paradigmatelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Metodologia propriu-zisă a formării profesionale continuă se determină de fiecare dată de prestatorii de servicii respective în raport cu nevoile individuale ale cadrelor didactice.

În cadrul experimentului noi n-am influențat direct asupra metodologiei de formare continuă a cadrelor didactice, ci numai prin sugestiile, deduse din conceptul de formare continuă propus de noi. În același timp, noi am putut interveni asupra formării continuă realizate la nivel instituțional sau prin autoformare a cadrelor didactice.

Așadar, într-o primă fază a etapei I, s-a adus la cunoștința tuturor cadrelor didactice participante la experiment raportul privind situația inițială: atât datele generale desprinse din chestionarea grupului experimental, cât și datele specifice fiecărui grup din fiecare unitate de

învățământ în parte. Apoi, fiecare cadru didactic a primit un chestionar de autoevaluare.

Analiza de conținut a datelor experimentale inițiale (inclusiv a rezultatelor centralizării chestionarului de autoevaluare) a fost efectuată în cadrul atelierelor de lucru și în cadrul interviurilor de grup, acordându-se o atenție egală nevoilor de formare a cadrelor didactice, nevoilor instituționale de formare stabilite de directori și nevoilor beneficiarilor direcți ai educației, respectiv ale beneficiarilor indirecți. Constatându-se similitudini între acestea, s-a trecut la o nouă fază analitică: prin metoda brainstorming-ului (calea progresiv-lineară și calea catalitică), a problematizării și a conversației euristice, dar și prin aplicarea ulterioară a unui chestionar cu itemi de tip subiectiv s-a încercat găsirea unei soluții de corelare eficientă a tuturor acestor nevoi. În plus, în cadrul anchetelor atitudinale efectuate, cadrelor didactice li s-a recomandat, fără a avea caracter obligatoriu, drept ipoteză de lucru/travaliu/exercițiu psiho-intelectual, eliminarea oricăror obstacole prezumate și punerea accentului doar pe elementele motivante/automotivante ale profesionalizării didactice.

Etapă a fost finalizată cu o serie de *concluzii*, dintre care unanim acceptate ca punct de plecare în următoarea etapă au fost:

- elevii sunt extrem de importanți în participarea la formare a cadrelor didactice; aceștia trebuie considerați principalii beneficiari și cei care orientează alegerile personale ale profesorilor în aria formării;
- motivația este un element esențial pentru succesul în profesia didactică;
- intenția de perfecționare profesională trebuie să fie corelată cu dorința de profesionalizare didactică; creditele sunt un bonus;
- la începutul fiecărui an școlar trebuie să existe, pentru fiecare cadru didactic, o recomandare de formare, în funcțiile de nevoile instituționale, oferită de echipa de conducere a școlii sau de către persoana cu responsabilități în promovarea politicilor instituționale de formare;
- este obligatorie o strategie instituțională prin care activitățile de formare să fie corelate cu o serie de obiective explicite ale planului de dezvoltare instituțională;
- chiar dacă pregătirea de specialitate este încă deficitară în cadrul ofertelor de programe de formare continuă existente, cercurile pedagogice, cercurile metodice și ședințele de catedră pot fi soluții eficiente de îmbunătățire a acestui tip de competențe;
- nu dotările tehnice moderne ale școlii sunt cele care asigură în mod automat calitatea implementării competențelor obținute în urma unui curs de formare, ci cadrul didactic format;
- nu există cursuri de formare ineficiente; chiar și experiențele de formare mai puțin reușite trebuie să fie folosite ca oportunități reale de învățare despre cum anumite lucruri nu trebuie să se

procedeze în activitatea cu elevii;

- opinia părinților, ca reprezentanți ai comunității, în legătură cu strategiile/metodele didactice și chiar cu formarea continuă a cadrelor didactice trebuie luată în considerare și tratată cu seriozitate, indiferent care este pregătirea profesională a acestora.

Concluziile primei etape din cadrul implementării formării au fost corelate, împreună cu cadrele didactice participante la experiment - în cadrul atelierelor de lucru desfășurate, cu oferta de formare continuă pusă la dispoziție de Casa Corpului Didactic Botoșani și Inspectoratul Școlar Județean Botoșani. Formarea propriu-zisă a fost efectuată în perioada februarie 2014 - septembrie 2014.

Ultima etapă a formării a vizat implementarea noilor competențe dobândite după absolvirea de către cadrele didactice participante la experiment a programelor de formare (septembrie 2014 - iunie 2015).

3.3. Analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale

Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului (etapa post-training) s-a desfășurat în perioada iulie 2015 - septembrie 2015 și a avut în vedere patru aspecte: chestionar de satisfacție pentru cadrele didactice participante la formare, repetarea și interpretarea chestionarelor inițiale ale cadrelor didactice, interviuri individuale, stabilirea indicatorului de satisfacție în cazul elevilor și al părinților din grupul experimental și analiza comparativă a rezultatelor la examenele naționale - sesiunea 2015, obținute de școlile participante la experiment (colectarea indicatorilor de performanță).

Tabelul 3.33. Gradul de satisfacție

<i>În ce măsură participarea la curs a fost eficientă pentru profesionalizarea dumneavoastră didactică?</i>		
Deloc	-	-
În mică măsură	-	-
Relativ	5	8,34%
În mare măsură	21	35%
Complet	34	56,66%

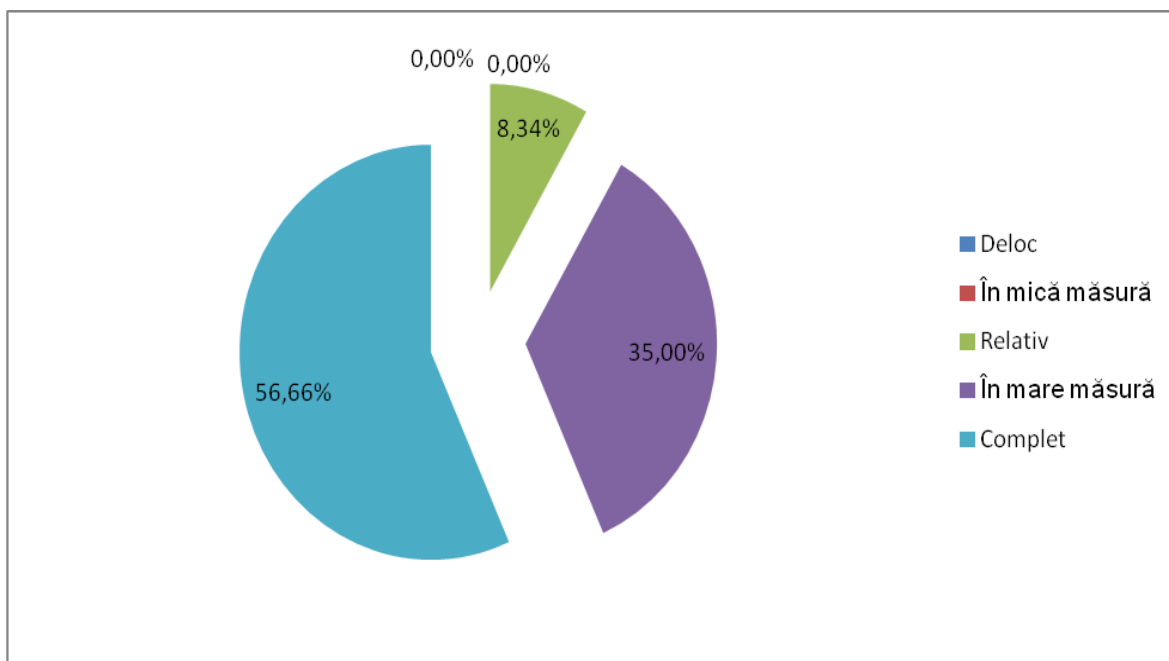


Fig.3.19. Gradul de satisfacție al cadrelor didactice

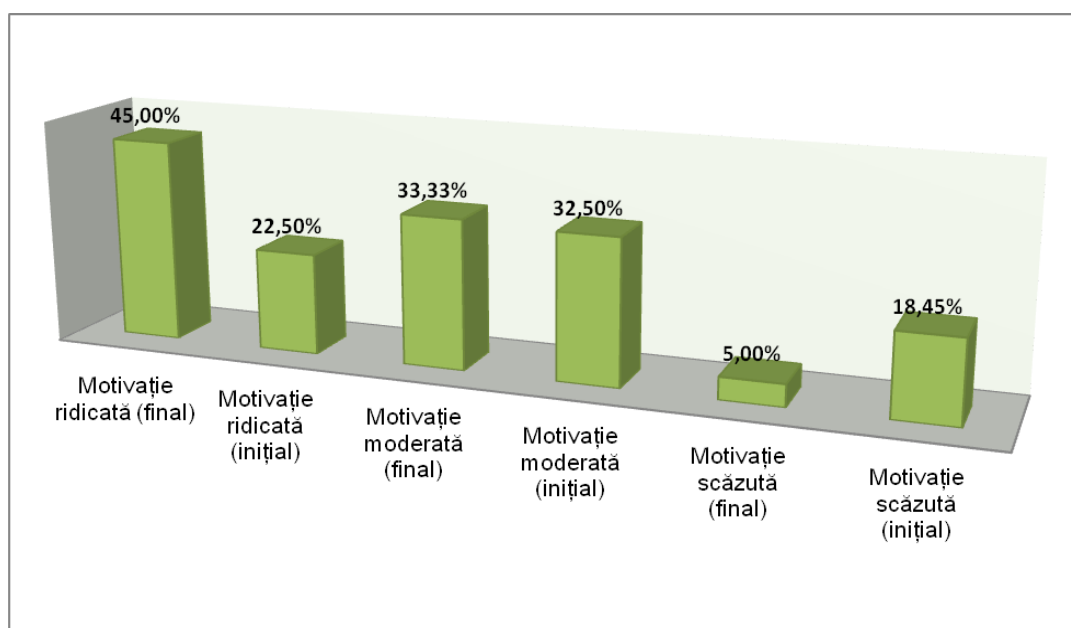


Fig.3.20. Indicatorul 1: Nivelul de motivație – comparativ

În cadrul indicatorului 1 (nivelul de motivație), evaluarea finală a arătat o creștere semnificativă a nivelului de motivație, de la 22,50% motivație ridicată, în etapa inițială, la 45%. Modificări au survenit și în celelalte două cazuri: motivație moderată (de la 32,50%, la 33,33%) și motivație scăzută (de la 18,45%, la 5%).

Grupul de control nu a suferit schimbări importante la acest capitol: de la 25%, motivație scăzută în etapa inițială, la 20%; de la 45%, motivație moderată în etapa inițială, la 55%; de la 30% motivație ridicată, în etapa inițială, la 25% motivație ridicată pentru programele de formare

continuă.

În cazul indicatorului al doilea (obstacole ale formării), analiza finală nu a evidențiat schimbări notabile. În continuare, cadrele didactice cuprinse în eșantionul experimental au acuzat lipsa timpului și lipsa banilor - obstacole principale -, distanța mare până la furnizorii de programe de formare continuă (evident, tot în cazul subiecților din mediul rural), și neconcordanța dintre ofertele de formare existente cu nevoile personale de formare (în acest ultim caz, însă, în cadrul interviurilor individuale, cadrele didactice s-au arătat mulțumite de activitatea desfășurată în cadrul cercurilor pedagogice și a comisiilor metodice, acuzând doar lipsa de interes, în cazul specializării pe disciplină, a Casei Corpului Didactic - 89% dintre cei nemulțumiți de ofertele furnizorilor de formare).

Ca și în cazul primului indicator, nici acum grupul de control nu a cunoscut o schimbare de interpretare.

Indicatorul al treilea (factori motivaționali) a marcat o schimbare a motivației cadrelor didactice pentru participarea la cursuri de formare continuă, schimbare pe care nu o putem interpreta altfel decât rezultat al corelării dintre nevoile personale și nevoile instituției/beneficiarilor direcți ei educației/beneficiarilor indirecti (reprezentanți ai comunității)

Tabelul 3.34. Indicator 3: Factorii motivaționali - comparativ

Factorul motivațional	Inițial		Final	
Dorința de a-mi perfecționa cunoștințele/specializare pe disciplină	47	78,33%	43	71,66%
Obținerea de credite	31	51,66%	13	21,66%
Avansarea profesională/grade didactice	29	48,33%	21	35%
Necesitățile de formare continuă	18	30%	31	51,66%
Nevoia de a răspunde mai bine cerințelor actuale	23	33,33%	39	65%
Dezvoltarea competențelor de comunicare și consiliere a elevilor/părinților	28	46,66%	46	76,66%

O primă constatare are în vedere creșterea foarte mare (cu aproape 100%) a procentului cadrelor didactice dornice să răspundă mai bine cerințelor actuale: de la 33,33%, inițial, la 65%, final. Tot o creștere semnificativă a fost înregistrată și în cazul dezvoltării competențelor de comunicare și consiliere a elevilor și părinților: de la 46,66%, inițial, la 76,66%, final. Scăderi mari de interes s-au înregistrat în cazul obținerii de credite, ca factor motivațional al formării continuă, de la 51,66%, inițial, la 21,66% final și al avansării profesionale - de la 48,33%, inițial, la 35%, final. Procent sensibil egal cu cel inițial a fost înregistrat în cazul dorinței de perfecționare/specializare pe disciplină: 78,33%, inițial, 71,66%, final.

Tabelul 3.35. Indicator 4: Identificarea nevoilor și intențiilor de formare - comparativ

<i>Care sunt cele mai mari lipsuri cu care vă confrunțați în cariera didactică?</i>			<i>Ce vizați prin următorul curs de formare pe care intenționați să îl parcurgeți?</i>		
	Inițial	Final		Inițial	Final
Competențe de comunicare	13	23	Competențe de comunicare	20	22
Competențe digitale	14	3	Competențe digitale	5	5
Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	17	15	Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	14	14
Competențe psihosociale	4	3	Competențe psihosociale	-	1
Competențe de management	12	16	Competențe de management	21	18

În cazul grupului de control, există aceleași diferențe semnificative între nevoia de formare și intenția de formare; doar excepțiile sau schimbat: astfel, dacă în faza inițială competențele digitale erau singurele unde exista corelare (100%), acum corelare (parțială) există doar în cazul competențelor de management (7 profesori le-au identificat drept nevoi de formare, 9 profesori le-au considerat intenție de formare)

În cazul indicatorului 4, asistăm în primul rând la o corelare a nevoilor cu intențiile de formare. Nu mai există, în acest sens, diferențele mari constatate în cadrul evaluării inițiale. La capitolul lipsuri, cadrele didactice consideră, la finele experimentului că le lipsesc, într-o proporție mult mai mare decât inițial, competențele de comunicare (de la 13, inițial, la 23 de profesori, final) și doresc (22/23) să urmeze cursuri de formare care să acopere această carență. A scăzut numărul celor care vizau competențele digitale (de la 14, la 7 profesori) - fapt explicabil prin cursurile de formare (TIC) la care au participat o parte dintre ei pe perioada din experiment destinată implementării formării. A crescut, pe de altă parte, nevoia (corelată cu intenția) de a participa la cursuri vizând competențele manageriale (curs de formare la care niciun cadru didactic din eșantionul experimental nu a participat pe perioada desfășurării experimentului).

Tabelul 3.36. Indicator 5: Nevoile personale de formare și nevoile instituției - comparativ

<i>Care sunt cele mai mari lipsuri cu care vă confrunțați în cariera didactică?</i>			<i>Care este tipul de formare de care are nevoie personalul din unitatea dumneavoastră? (repondent-cadre didactice)</i>			<i>Care este tipul de formare de care are nevoie personalul din unitatea dumneavoastră? (repondent-directori)</i>		
	Inițial	Final		Inițial	Final		Inițial	Final
Competențe de comunicare	13	23	Competențe de comunicare	21	20	Competențe de comunicare	1	1
Competențe	14	3	Competențe	7	5	Competențe	-	-

digitale			digitale			digitale		
Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	17	15	Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	29	20	Competențe profesionale/ specializare pe disciplină	2	2
Competențe psihosociale	4	3	Competențe psihosociale	-	1	Competențe psihosociale	-	-
Competențe de management	12	16	Competențe de management	3	4	Competențe de management	-	-

Capacitatea de a identifica nevoile instituției rămâne constantă, chiar dacă numeric, mai multe cadre didactice și-au schimbat ”opinia”. Cert rămâne faptul că, deși multe cadre didactice din eșantionul experimental au participat, pe durata experimentului, la cursuri vizând dezvoltarea unor competențe de comunicare, importanța acestora în demersul didactic (și mai cu seamă înțelegerea importanței lor) abia acum a început să fie conștientizată, căpătând în felul acesta dimensiunea uneia dintre cele mai importante competențe, în viziunea repondenților, pentru profesionalizarea didactică.

Indicatorul 6 (din punctul nostru de vedere unul dintre cei mai importanți indicatori pentru experiment prin valoarea sa intrinsecă de element fundamental în demersul profesionalizării didactice) este indicatorul cu cele mai mari modificări dintre evaluarea inițială și evaluarea finală.

Dacă inițial, 48,33% dintre cadrele didactice participante la experiment considerau necesară corelarea nevoilor personale de formare cu nevoile instituției, intenționând să țină cont de acest lucru în viitor, la finalul experimentului procentul a crescut până la 85%. Totodată, dacă inițial 25% dintre subiecți nu erau interesați de corelare, deși o considerau necesară, la evaluarea finală niciun repondent nu a mai fost de acord cu această variantă de răspuns. Aceeași lucru s-a manifestat și în cazul celor care nu au considerat necesară corelarea nevoilor personale cu nevoile instituționale (de la 11,66%, inițial, la 0%, final). Schimbări minore au survenit în cazul ultimei variante de răspuns (nu mă interesează, merg la cursuri din obligație): de la 15%, inițial, la 11,66%, final.

Tabelul 3.37. Indicator 6: Intenția corelării nevoilor personale de formare cu nevoile instituției - comparativ

<i>Considerați necesară corelarea nevoilor personale de formare cu nevoile instituției din care faceți parte și intenționați să faceți acest lucru în viitor?</i>			
Da, este necesară, și voi ține cont în formare de acest lucru	Da, este necesară, dar nu voi ține cont în formare de acest lucru	Nu este necesară	Nu mă interesează, merg la cursuri de formare din obligație

Inițial	Final	Inițial	Final	Inițial	Final	Inițial	Final
29	51	15	-	7	-	9	7

Interesant este și faptul că, în cadrul grupului de control, situația a rămas neschimbată în cazul indicatorului 6: 6 cadre didactice consideră corelarea necesară și țin cont de ea în formare; 7 profesori consideră corelarea necesară, dar nu vor ține cont de ea în formare; 2 profesori nu consideră corelarea necesară și 5 profesori au afirmat că merg la cursuri de formare doar din obligație.

În ceea ce privește indicatorul 7 (identificarea nevoilor beneficiarilor direcți ai actului educațional), în cadrul evaluării finale s-a urmărit impactul formării cadrelor didactice asupra elevilor (adică acoperirea nevoilor identificate inițial), măsurându-se astfel gradul de satisfacție al acestora, raportat la indicator.

Tabelul 3.38. Indicator 7: Acoperirea nevoilor beneficiarilor direcți ai actului educațional

Nevoi identificate - inițial		Procent acoperire nevoi	Nevoi acoperite - final		Procent acoperire nevoi
Participarea activă la lecții/metode moderne	49	81,66%	Participarea activă la lecții/metode moderne	37	75,51%
Participarea la activități extrașcolare	22	36,66%	Participarea la activități extrașcolare	9	40,90%
Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	38	63,33%	Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	28	73,68%
Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	47	78,33%	Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	31	65,95%
Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	41	68,33%	Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	33	80,48%
Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	13	21,66%	Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	13	100%
Altele	4	6,66%	Altele	1	25%

Dacă plecăm de la constatarea (din incipitul prezentului subcapitol) că 91,66% din cadrele didactice participante la experiment au considerat că formarea (prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituționale - manageriale, ale elevilor și ale părinților) a fost eficientă pentru profesionalizarea lor didactică și adăugăm procentele de acoperire a nevoilor elevilor prin formarea efectuată (75,51% acoperire a nevoii de participare activă la lecții/metode moderne; 73,68% acoperire a nevoii de adaptare la cerințele/schimbările societății; 65,95% acoperire a nevoii de utilizare a tehnologiei în cadrul lecțiilor; 80,48% acoperire a nevoii de comunicare

eficientă a cadrului didactic cu elevii; 100% acoperire a nevoii de metode alternative de evaluare), atunci putem afirma că experimentul a fost o reușită, cel puțin la nivelul eșantionului experimental și suntem îndreptățiți să afirmăm că interconexiunea nevoilor de formare reprezintă un demers sigur atât în eficientizarea actului didactic, cât și în construirea paradigmei profesionalizării didactice, căreia trebuie să îi fie tributare toate cadrele didactice din sistemul de învățământ preuniversitar.

Ca un argument suplimentar al concluziei (poate avant la lettre), raportarea la elevii din grupul de control, stabilește următoarele observații: participarea activă la lecții a cadrului didactic - acoperire 12%; adaptarea școlii la cerințele/schimbările actuale - acoperire 7%; participarea la activități extrașcolare - acoperire 16%; utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor - acoperire 29%; comunicarea - acoperire 15%; metode alternative de evaluare - acoperire 15%.

Tabelul 3.39. Indicator 8: Acoperirea nevoilor beneficiarilor indirecti ai actului educațional

Nevoi identificate - inițial		Procent acoperire nevoi	Nevoi acoperite - final		Procent acoperire nevoi
Participarea activă la lecții/metode moderne	11	73,33%	Participarea activă la lecții/metode moderne	9	81,81%
Participarea la activități extrașcolare	2	13,33%	Participarea la activități extrașcolare	-	0%
Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	12	80%	Adaptarea școlii la cerințele/schimbările societății	8	66,66%
Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	6	40%	Utilizarea tehnologiei în cadrul lecțiilor	4	66,66%
Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	13	86,66%	Comunicarea eficientă a cadrului didactic cu elevii	9	69,23%
Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	2	13,33%	Metode alternative de evaluare (portofolii, proiecte, activități de grup etc.)	2	100%
Altele	2	13,33%	Altele	-	0%

Și în cazul beneficiarilor indirecti, părinții, rezultatele evaluării finale au indicat (vezi Tabelul 3.39.) eficiența programelor de formare efectuate prin prisma interconexiunii nevoilor de formare ale cadrelor didactice cu nevoile instituționale (cu toate aspectele implicate de acestea). În cazul grupului de control, nu s-au raportat niciun fel de modificări la acest indicator, procentele rămânând neschimbate.

Ca indicatori de performanță pe termen scurt, am optat (asumându-ne, totuși, relativitatea

demersului) pentru analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii celor trei unități de învățământ incluse în experiment la examenele naționale desfășurate în 2014, respectiv în 2015 (examenul de bacalaureat și evaluarea națională pentru absolvenții claselor a VIII-a) și pentru rezultatele obținute de cadrele didactice la concursul pentru acordarea gradărilor de merit din 2015.

Tabelul 3.40. Indicatori de performanță pe termen scurt

Unitatea de învățământ	Promovare 2014	Promovare 2015
Liceu - urban	29,81%	50%
Școala gimnazială - rural	4,74%	5,26%
Școală gimnazială - urban	7,79%	8,23%

În cazul unității de învățământ de control, procentele sunt: 30,30% promovabilitate la examenul național de bacalaureat, sesiunea I - 2014; 21,43% procent de promovare la sesiunea I din 2015.

În ceea ce privește concursul pentru acordarea gradărilor de merit în învățământul preuniversitar, 14 cadre didactice din eșantionul experimental (față de doar 2 profesori din grupul de control) au obținut punctaj suficient pentru a beneficia de gradăție de merit.

Indicatorii confirmă, prin urmare, creșterea performanțelor profesionale (observabile atât direct, prin evaluarea directă a cadrelor didactice, cât și indirect, prin evaluarea rezultatelor obținute de elevi) ce reflectă importanța corelării nevoilor personale de formare cu nevoile instituționale.

3.4. Concluzii la capitolul 3

În finalul acestui capitol, am putea sintetiza următoarele idei:

1. Programele de formare continuă au fost orientate spre noi roluri și competențe pe care trebuie să le dețină cadrele didactice și care derivă din extinderea rolului școlii în comunitate, precum și din elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică. Reglementările în vigoare precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. Conform sistemului creditelor profesionale transferabile, un cadru didactic trebuie să obțină minimum 90 de credite, într-un interval de 5 ani.
2. În cadrul diagnozei efectuate, s-a constatat că 72,85% (din totalul de 571 de cadre didactice intervievate) au participat, cel puțin o dată în ultimii cinci ani, la activități de formare continuă, însă nu s-a monitorizat eficient practica acestor formări nici la nivel personal și nici la cel instituțional. În cadrul interviurilor de grup, s-a constatat că absența

cadrelor didactice de la cursurile de formare se datorează caracterului formal pe care acestea l-au căpătat în ultimii ani, devenind mai degrabă o condiție necesară celor care vor să evolueze pe plan managerial, și mai puțin o necesitate din partea celor care doresc să își crească neconținut nivelul profesional. În ceea ce privește furnizorii de formare, majoritatea aparțin sectorului public: Casa Corpului Didactic, Ministerul Educației și Cercetării Științifice, Inspectoratul Școlar Județean, universități - cu un plus pentru ofertele Casei Corpului Didactic (34,50%).

3. În cazul tipului de formare vizat, cadrele didactice au optat pentru specializare pe disciplină (95,09%), cunoaștere a legislației specifice învățământului (87,04%) și adecvarea tehnicilor de predare-evaluare la cerințele actuale ale învățământului (83,36%). Elementul demotivant (obstacolul) principal, în viziunea cadrelor didactice intervievate, este lipsa resurselor materiale la nivelul școlii pentru aplicarea cunoștințelor dobândite la cursurile de formare (70,96%).
4. Cadrele didactice sunt capabile să identifice nevoile de formare ale instituției din care fac parte, dar nu sunt, în majoritate, de acord să își coreleze nevoile personale de perfecționare cu acestea. Experimentul "Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale" a avut drept obiectiv principal dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, în conformitate cu noile realități sociale, educaționale și economice, prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituției din care fac parte, vizând generarea a trei tipuri de impact: impact direct (asupra cadrului didactic inclus în programul de formare), impact indirect (asupra beneficiarilor formării, elevii), impact asociat (asupra unității de învățământ).
5. Prin corelarea nevoilor personale ale cadrelor didactice cu nevoile instituționale și cu nevoile beneficiarilor direcția ai actului educațional (elevii), respectiv cu nevoile beneficiarilor indirecti, părinții (reprezentanți ai comunității) s-a constatat o creștere nu doar a eficienței educaționale, ci și a motivației tuturor actorilor implicați în procesul de învățământ. 91,66% din cadrele didactice participante la experiment au considerat că formarea (prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituționale - manageriale, ale elevilor și ale părinților) a fost eficientă pentru profesionalizarea lor didactică. În ceea ce privește acoperirea nevoilor beneficiarilor direcți ai procesului educațional prin formarea efectuată în cadrul experimentului, rezultatele sunt: 75,51% acoperire a nevoii de participare activă la lecții/metode moderne; 73,68% acoperire a nevoii de adaptare la cerințele/schimbările societății; 65,95% acoperire a nevoii de utilizare a tehnologiei în cadrul lecțiilor; 80,48% acoperire a nevoii de comunicare eficientă a cadrului didactic cu elevii; 100% acoperire a nevoii de metode alternative de evaluare.

6. Pe baza rezultatelor obținute, putem afirma că experimentul a fost o reușită, cel puțin la nivelul eșantionului experimental și suntem îndreptățiți să afirmăm că interconexiunea nevoilor de formare reprezintă un demers sigur atât în eficientizarea actului didactic, cât și în validarea paradigmei profesionalizării didactice, căreia trebuie să îi fie tributare toate cadrele didactice din sistemul de învățământ preuniversitar.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea efectuată a avut drept temă o situație actuală problematică a învățământului preuniversitar românesc – ineficiența formării profesionale continuă a cadrelor didactice. Corelând aspectele teoretice, care au fost sintetizate în prima parte a lucrării, cu aspectele praxiologice – rezultatele experimentului privind interconexiunea nevoilor personale de formare a cadrelor didactice cu nevoile instituționale - și structurându-le în funcție de elementele definitorii ale paradigmei propuse (profesionalizarea didactică), putem rezuma următoarele concluzii generale:

1. Schimbările produse în societate și prognoza accelerării schimbărilor în etapele ce vor urma, impun ca necesară nu numai adaptarea continuă a sistemelor educative la noile realități economice, sociale, culturale și științifice, ci și formarea în cadrul acestor sisteme a capacității de reglare continuă și de autoperpetuare a adaptabilității.

Drept consecință, pentru a face față provocărilor lumii contemporane, cadrele didactice trebuie să învețe continuu, în mod adecvat, rapid și eficient, inovativ, valorificându-și la maximum potențialul de care dispun.

2. Formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional.
3. Formarea cadrelor didactice nu înseamnă, însă, doar un simplu program de formare ce are finalități prescrise, ci înseamnă și un proces de cercetare-acțiune ce permite o permanentă măsurare a efectelor în plan didactic concret a metodologiei propuse. Iar aceste efecte vizează tocmai deschiderea cadrului didactic format spre noi competențe.
4. Paradigmă a formării profesionale continuă a cadrului didactic – *Paradigma profesionalizării didactice* ține de: utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale.
5. Deși reglementările în vigoare precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, o dată la 5 ani, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice, în cadrul diagnozei efectuate, s-a constatat că doar 72,85% (din totalul de 571 de cadre didactice intervievate) au

participat, cel puțin o dată în ultimii cinci ani, la activități de formare continuă.

6. Absența cadrelor didactice de la cursurile de formare se datorează caracterului formal pe care acestea l-au căpătat în ultimii ani, lipsei de aplicabilitate a competențelor dobândite, lipsei motivației cadrelor didactice, lipsei interesului celorlalți (elevi, părinți, colegi, manageri) față de noile competențe, lipsei logisticii necesare punerii în practică a competențelor dobândite în urma formării etc.
7. Sintetizând obstacolele aflate/identificate în calea formării, am stabilit că esența acestora se află, de fapt, în lipsa de corelare între nevoile personale de formare a cadrelor didactice și cele instituționale. Prin urmare, am propus un experiment ("Profesionalizarea didactică prin interconexiunea nevoilor personale cu nevoile instituționale") care a avut drept obiectiv principal dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, în conformitate cu noile realități sociale, educaționale și economice, prin corelarea nevoilor personale cu nevoile instituției din care fac parte, cu nevoile beneficiarilor direcți (elevii) și cu nevoile beneficiarilor indirecți ai procesului educațional (părinții – reprezentanți ai comunității).
8. În urma experimentului, s-a constatat o creștere nu doar a eficienței educaționale, ci și a motivației tuturor actorilor implicați în procesul de învățământ. Totodată, indicatorii de performanță stabiliți au demonstrat prin post-training eficiența modelului propus. Aceste motive ne-au determinat să propunem modelul formării pe baza interconexiunii nevoilor personale cu nevoile instituționale drept model de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

În urma rezultatelor cercetării întreprinse, propunem următoarele **Recomandări** cu caracter practic pentru:

1. *Managerii școlari:*

- crearea mecanismelor de motivare a cadrelor didactice pentru formarea profesională continuă;
- organizarea permanentă și la necesități a activităților de identificare a nevoilor personale și instituționale în formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
- informarea cadrelor didactice privind opțiuni de realizare a strategiilor de formare continuă la nivel național și județean;
- organizarea monitorizării impactului cursurilor de formare profesională continuă la nivel de instituție;
- sensibilizarea autorităților locale pentru investiții în dotarea materială și financiară a formării profesionale continuă.

2. Prestatorii de servicii în domeniul formării profesionale continuă:

- stabilirea programelor de formare continuă a cadrelor didactice prin aplicarea unui sistem de analiză pertinentă și coerentă a nevoilor la nivelul instituțiilor de învățământ;
- diversificarea, flexibilizarea și echilibrarea ofertelor de formare profesională continuă, pornind de la analiza nevoilor personale și instituționale;
- armonizarea formării inițiale cu formarea profesională continuă din perspectiva educației pe parcursul întregii vieți;
- adaptarea sistemului de formare continuă la nevoile specifice ale unor categorii specifice de cadre didactice: profesori diletanți, profesori necalificați, profesori din mediul rural etc.

3. Cadre didactice:

- identificarea permanentă a nevoilor personale în formarea profesională continuă;
- stabilirea traiectoriei proprii în formarea profesională continuă prin alegerea programelor ce corespund nevoilor proprii și celor instituționale în formarea continuă;
- axarea pe autoformare și autoevaluare în vederea realizării nevoilor proprii în formarea continuă;
- valorificarea conștientă în practica educațională a achizițiilor didactice noi dobândite în procesul de formare continuă.

4. Cercetători științifici:

- extinderea cercetărilor științifice a problematicii formării profesionale continuă a cadrelor didactice din perspective politice, economice, culturale, psihologice.

BIBLIOGRAFIE

1. Alexandrescu I. *Personalitate și vocație*. Iași: Editura Junimea, 1982.
2. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. Alois Gh. *Management general și strategic în educație*. Iași: Editura Polirom, 2007.
4. Anghel F. (coord.) *Educația pentru toți în România*. București: Editura Alternative, 1998.
5. Antonesei L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura Polirom, 2002.
6. Ardelean A., Mândruț O. (coord.) *Didactica formării competențelor*. Arad: "Vasile Goldiș" University Press, 2012.
7. Barna A. *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995.
8. Bercu N. *A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun*. În: Tribuna învățământului, 2012.
9. Bernstein B. *Studii de sociologia educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
10. Bîrzea C. (coord.) *Învățarea permanentă - o prioritate a politicii educaționale din România*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2001.
11. Bîrzea C. (coord.) *Reforma Învățământului în România: Condiții și perspective*. București: ISE, 1993.
12. Bîrzea C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
13. Boeru I. (coord.) *Introducere în educația adulților*. București: Editura Fiat Lux, 1995.
14. Bontaș I. *Pedagogie. Tratat*. București: Editura BIC ALL, 2001.
15. Botkin W.J., Elmandjara M., Malița, M. *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. București: Editura Politică, 1981.
16. Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R., Baciș S. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007.
17. *Caracteristici ale formării profesionale continuă în România*. București: Institutul Național de Statistică, 2001.
18. Călin M.C. *Procesul instrucțional-educativ – sistem și funcționalitate, Competențe ale profesorilor în acest proces*. În: Revista de Pedagogie, nr.7-8.
19. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Ed. a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
20. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., Paniș A., Cara A. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010.

21. Chiș V. *Pedagogia contemporană. Pedagogie pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
22. Comănescu I. *Autoeducația, astăzi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
23. Comisia Comunităților Europene. Memorandum asupra Învățării Permanente. Brussels, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.
24. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2013, *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*. Ediția 2013, Raport Eurydice, Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene.
25. Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 privind un *cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale („ET 2020”)* în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 119 din 28.5.2009.
26. Constandache M. *Professionalism și competență în cariera didactică*. Constanța: Editura Ex Ponto, 2006.
27. Crașovan M. *Procesualitatea curentă în educația adulților*. În: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
28. Cristea S. (coord.) *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, vol.1, 2006.
29. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
30. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010.
31. Cristea S. *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
32. Cristea S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: *Didactica Pro*, nr.3, 2001.
33. Cucuș, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a. Iași: Editura Polirom, 2006.
34. D'Hainaut L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
35. Dave R.H. *Fundamentele educației permanente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
36. Delors J. (coord.) *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom, 2000.
37. *Dezvoltarea educației permanente în România*. CNFIS, MEN, București: Editura Alternative, 1998.
38. Diaconu M. (coord. Gliga L.). *Competența pedagogică și performanțele profesionale, în Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Consiliul Național pentru

- Pregătirea Profesorilor, 2002.
39. *Dicționar de pedagogie*. Institutul de Cercetări Pedagogice și Psihologice București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
 40. Dobridor I.N. *Didactica Nova*. București: Aramis Print, 2005.
 41. Dumitru I.A.I. *Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri*. Timișoara: Editura Mirton, 2007.
 42. Dumitru I.A.I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
 43. Dumitru I.A.I. *Specificul învățării la vârsta adultă*. În: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
 44. Eurydice. Rețeaua de Informare despre Educație în Comunitatea Europeană, *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE*. București: Editura Alternative, 1997.
 45. Faure E. (coord.). *A învăța să fii. Un raport al UNESCO*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
 46. Federighi P., Sava S. (coord.) *Glosar de termeni-cheie în educația adulților din Europa*. Timișoara: Editura Mirton, 2001.
 47. *Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază*. Centrul Educațional «Pro Didactica»; autor curriculum: Valentina Chicu; autor ghid metodologic: Viorica Goraș-Postică. Chișinău: „Imprint Star” SRL, 2010.
 48. Georoceanu B. *Formarea continuă a cadrelor didactice prin învățământ deschis de la distanță*. București: Editura Universității din București, 2002.
 49. Gliga L. (coord.) *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, 2002.
 50. Gugel G. *Metode de lucru în educația adulților*. Timișoara: Editura Waldpress, 2002.
 51. Guțu V.I. *Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptuale diagnostice și prospective*, în *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003.
 52. Guțu, V., Muraru, E., Dandara, O. *Proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2003.
 53. Huncă M. *Autoformarea – factor de profesionalizare a cadrelor didactice*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”, 5-7 noiembrie, 2015, IȘE, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic „Cavaioli” SRL, 2015, ISBN 978-9975-48-100-7, p.261-264.
 54. Huncă M. *Educația permanentă și formarea continuă - condiții sine qua non în*

- societatea cunoașterii*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chișinău: CEP USM, 2013, ISBN 978-9975-71-513-3, p.357-361.
55. Huncă M. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția abordărilor și specificul formării*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2015, nr.9(89), ISSN 1857-2103 p.105-109.
 56. Huncă M. *O Abordare paradigmatică a educației nonverbale ca punct de plecare în formarea continuă a cadrelor didactice*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria C, Chișinău: CEP USM, 2012, nr.9(59), ISSN 1857-2103 p.72-76.
 57. Huncă M. *Profesionalizarea didactică: profilul și standardele de referință*. In: Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.5-6(93-94), decembrie 2015, ISSN 1810-6455, p.22-25.
 58. Huncă M., Guțu VI. *Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2015, nr.9(89), ISSN 1857-2103 p.99-104.
 59. Iosifescu Ș. (coord.) *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Editura TipoGrupPress, 2001.
 60. Iucu R. *Aria europeană a formării – aria globală a calității în formarea profesorilor*. În: Conferința Națională CNFP, 2009.
 61. Iucu R. *Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice*. În: *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. Simpozion internațional CNFP, 2008.
 62. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional, 2004.
 63. Iucu R., Păcurari O. *Formare profesională inițială și continuă*. Colecția „EDUCAȚIA 2000 +”, București: Humanitas Educational, 2001.
 64. Iucu R., Pânișoară I.O. *Formarea personalului didactic, raport de cercetare*. MEN, Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar. Consiliul național pentru pregătirea profesorilor, București, 2000.
 65. Jigău M. (coord.) *Formarea profesională continuă în România*. Institutul de Științe ale Educației, Centrul național de resurse pentru orientare profesională, București, 2009.
 66. Jinga I., Istrate E, *Manual de pedagogie*. București: Editura All Educațional, 1998.

67. Joița E. (coord.) *A deveni profesor constructivist. Demersuri pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
68. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002.
69. Joița E. *Instruirea constructivistă - o alternativă: fundamente, strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
70. Joița E. *Management educațional*. Iași: Editura Polirom, 2000.
71. Kidd J. *Cum învață adulții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
72. Knowles M.S. *Andragogy in action*. Jossey-Bass, San Francisco, 1984.
73. Knowles M.S. *The adult learner*. Gulf Publishing, Houston, 1998.
74. Kolb D.A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
75. Kuhn T. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Editura Humanitas, 2006.
76. Landscheere V., De Landscheere G. De. *L'éducation et la formation*. Paris: Presse Universitaires de France, 1992.
77. Lang V. *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
78. Larousse. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006.
79. Lengrand P. *Introducere în educația permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
80. Lenoir Y., Larose F., Biron D., Roy G.R., Spallanzani C. *Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec*. Un cadre d'analyse, în *Recherche et formation*, nr.30, 1999.
81. Marcus S. ș.a. *Competența didactică – perspectivă psihologică*. București: Editura All Educațional, 1999.
82. Mathis L.R., Panaite N., Rusu C. *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 1997.
83. Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin O.M.E.C.T.S. nr. 5561/07.10.2011.
84. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază*, Chișinău, 2010.
85. Mocrac A. *Formarea continuă a profesorilor din învățământul preuniversitar*. Teza de doctor, Chișinău, 2001.
86. Moise C. *Concepte didactice fundamentale*. Iași: Editura Ankarom, 1996.
87. Muchielli R. *Metode active în pedagogia adulților*. București: Editura Didactică și

- Pedagogică, 1982.
88. Neacșu I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990.
 89. Neculau A. *Educația adulților. Experiințe românești*. Iași: Editura Polirom, 2004.
 90. Nelson C., Watt S. *Academic keywords A devil's dictionary for higher education*. Routledge, 1999.
 91. Niculescu R.M. *Formarea formatorilor*. București: Editura ALL Pedagogic, 2000.
 92. Niculescu R.M. *Evaluarea în formarea profesională inițială și continuă*. Brașov; Editura Universității Transilvania, 2002.
 93. Niculescu R.M. *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2002.
 94. Olaru V. *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*. Teză de doctor în pedagogie, Universitatea de stat din Moldova, Chișinău, 2013, C.Z.U.: 74,37 (09).
 95. OMECTS nr.5562/7 octombrie 2011 pentru aprobarea *Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile*.
 96. Paloș R. *Evaluarea nevoilor de formare*. În: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
 97. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
 98. Pănișoară G., Pănișoară O. *Motivarea pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București, 2010.
 99. Păun E. *O perspectivă psihopedagogică asupra formării cadrelor didactice în Revista de Psihopedagogie*. nr.9, 1999.
 100. Păun E. *Profesionalizarea activității didactice. O perspectivă sociologică în REPERE. Revistă de Științele Educației*. nr.1, 2008.
 101. Păun E. *Profesionalizarea carierei didactice în Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor. București, 2002.
 102. Păun E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999.
 103. Peretti A. *De Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret, 2000.
 104. Peretti A. De, Legrand J.-A., Boniface J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Editura Polirom, 2001.
 105. Peretti. A. *De Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette Education, 1991.
 106. Perrenoud P. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentisages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck, 1998.
 107. Perron A. *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Paris : Hachette

- Education, 1991.
108. Petrovici C. *Politici educaționale de formare, evaluare și atestare profesională a cadrelor didactice*. Iași: Editura PIM, 2007;
 109. Potolea D. (coord.) *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Editura Polirom, 2008;
 110. Potolea D., Toma S. *Competențe: concept și implicații pentru programele de formare a adulților*. Vol.III. Conferința Națională de Educație a Adulților. Timișoara; Eurostampa, 2010.
 111. Prodan A. (coord.: Mathis R., Nica P.C., Rusu C.). *Performanțele individuale și satisfacția personalului*. În: *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 1997.
 112. Prodan G. *Paradigma curriculumului în societatea modernă și postmodernă: suport de curs pentru specialiști în curriculum*. Timișoara: Editura Brumar, 2011.
 113. Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, OJL 394, 30.12.2006.
 114. Sava S. (coord.) *Educația adulților în România - dimensiuni educaționale, culturale și sociale*. Timișoara: Editura Mirton, 2001.
 115. Sava S. *Educația adulților - identitate, problematică*. În: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
 116. Savicevici D. *Adult Education: from practice to theory building*. Peter Lang Publishing, Frankfurt am Main, 1999.
 117. Schaub H., Zenke K.G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.
 118. Schifirneț C. *Educația adulților în schimbare*. București: Editura Fiat Lux, 1997.
 119. Schipor D.M. *Formarea cadrelor didactice. Definiție și re-definiție în contextul educativ actual*. În: ROCSIR. Revista Română de Studii Culturale, nr.1, 2003.
 120. Schwartz B. *Educația mâine*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
 121. Siebert H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Institutul European, 2001.
 122. Siebert H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
 123. Suchodolski B. *Pedagogia și marile curente filosofice: pedagogia esenței și pedagogia existenței*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
 124. Șoitu L. (coord.) *Instituții de educație a adulților: atribuții și competențe*. Iași: Editura Spiru Haret, 2003.
 125. Șoitu L. *Educația adulților. Curs*. Iași: Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza",

- 2003.
126. Șoitu L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
 127. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis, 2006.
 128. *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions*, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006.
 129. Terzi D. *Exodul adulților în instruire*. În: *Didactica Pro*, nr.3, 2001.
 130. Todor I. *Perspective actuale în psihologia învățării. Suport pentru dezbateri*. Alba Iulia: Universitatea ”1 Decembrie 1918”, 2012.
 131. Toma S. *Autoeducația. Sens și devenire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
 132. Ungureanu D. *Teoria și practica evaluării în educație*. Timișoara: Editura Mirton, 2001.
 133. Urbanczyck F. *Didactica pentru adulti*. București: Editura Didactica si Pedagogică, 1975.
 134. Voiculescu F. *Paradigma abordării prin competențe*. Cluj-Napoca: Editura Rispoprint, 2011.
 135. Wurtz B. *New Age*. Timișoara: Editura de Vest, 1992.
 136. Zlate M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura Polirom, 2000.

ANEXE

Anexa 1.

FIȘĂ DE EVALUARE/AUTOEVALUARE A NEVOILOR DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Stimați învățători și profesori!

Vă rugăm să completați această fișă de evaluare, care va servi pentru adecvarea ofertei educaționale a instituțiilor abilitate și formarea continuă a cadrelor didactice și pentru identificarea propriilor dumneavoastră nevoi de dezvoltare profesională.

Fișă de evaluare a nevoilor de formare continuă în contextul educației centrate pe cel ce învață este structurată pe domenii de competență în conformitate cu *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*.

Fiecare domeniu este prezentat în casete structurate pe patru niveluri taxonomice:

- A. Cunoaștere/Înțelegere.
- B. Conștientizare/Acceptare.
- C. Aplicare/Valorizare.
- D. Constatare/Rezultativitate.

Logica construirii casetelor se supune conexiunii cauză-efect: **dacă** cunosc și înțeleg (nivel A), **dacă** accept (nivel B) și aplic (nivel C), **atunci** constat obținerea rezultatelor (nivel D). Stăpânirea fiecărui nivel va fi apreciată de dvs. Utilizând o scară de notare de la 1 la 5.

Cele 5 puncte au următoarele semnificații:

- 5 - nivel excelent;
- 4 - nivel bun, descrie punctele dvs. tari cu aspecte care ar putea fi îmbunătățite;
- 3 - nivel adecvat: puncte tari sînt mai numeroase ca puncte slabe;
- 2 - nivel sub mediu: puncte tari sînt mai puțin numeroase ca puncte slabe;
- 1 - nivel nesatisfăcător: necesită intervenție.

Interpretarea semnificației pentru fiecare dintre cele 4 niveluri: A,B,C,D - este reprezentată în tabel.

	1	2	3	4	5
A	Nu sunteți informat despre subiectul abordat, nu utilizați termenii.				Sunteți bine documentat, puteți prezenta un discurs la subiect.
B	Nu sunteți de acord cu afirmația, dispuneți de argumente în defavoarea afirmației				Acceptați și sunteți de acord cu afirmația, dispuneți de argumente și puteți polemiza.
C	Nu practicați, de regulă, astfel de acțiuni și activități.				Aplicați sistematic toată gama de acțiuni și activități enumerate.
D	Nu ați constatat rezultatele descrise.				Atestați sistematic rezultatele descrise.

Pentru fiecare afirmație veți încercui doar un singur răspuns (o cifră)!

DOMENIUL DE COMPETENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ Subdomeniul: Proiectarea didactică în cheia conceptului *Educație centrată pe copil*

Ca învățător/profesor:

1A	Cunosc principiile care determină particularitățile proiectării didactice centrate pe cel ce învață.				
	1	2	3	4	5
1B	Formulez sisteme de argumente pentru a demonstra actualitatea, importanța și efectele respectării principiilor proiectării didactice centrate pe cel ce învață atât pentru elev, cât și pentru profesor.				

	1	2	3	4	5
1C	Elaborez proiecte didactice respectând (i) <i>principiul individualității</i> care asigură dezvoltarea individualității personalității celui care învață și manifestarea acestuia ca subiect al propriei învățări; (ii) <i>principiul alegerii</i> care asigură dreptul și dezvoltarea capacității elevului de a participa la luarea deciziilor vizavi de obiectivele propriei învățări, conținuturile, formele, metodele și mijloacele de învățare; (iii) <i>principiul creativității și succesului</i> care contribuie la formarea concepției pozitive de sine, la dezvoltarea capacității de automotivare; (iv) <i>principiul încrederii și susținerii</i> care stimulează activitatea elevului orientată spre auto-evaluare, edificare și autoperfecționare.				
	1	2	3	4	5
1D	Asigur obținerea de la elevi/părinți a informațiilor relevante (interesele elevului, motivația pentru învățare, stilul și modalitatea de învățare, tipurile de inteligențe dominante etc.) și valorificarea acestora în proiectarea didactică de lungă și de scurtă durată.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

2A	Cunosc modalitatea de formulare a obiectivelor învățării în termeni de performanță m context interactiv, individualizat și diferențiat.				
	1	2	3	4	5
2B	Susțin argumentat opinia că profesorul trebuie să motiveze și să dezvolte capacitatea elevului de a-și stabili rezultatele așteptate ale lecției/modulului anului de studiu.				
	1	2	3	4	5
2C	Formulez activitățile de învățare pornind de la așteptările pe termen scurt și pe termen lung ale fiecărui elev, ale părinților, de la cerințele curriculare și de la competența elevilor de concretizare a rezultatelor învățării.				
	1	2	3	4	5
2D	Asigur crearea unui mediu educațional și a situațiilor de învățare propice pentru cointeresarea/ motivarea elevului/părinților și dezvoltarea competenței de stabilire a rezultatelor așteptate de la lecție/modul/semestru.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

3A	Cunosc modalități de construire a strategiilor didactice astfel ca acestea să asigure performanța academică și să contribuie la dezvoltarea calității de subiect al fiecărui elev.				
	1	2	3	4	5
3B	Susțin argumentat necesitatea și fezabilitatea construirii strategiilor didactice bivalente: orientate spre obținerea performanței academice și spre dezvoltarea calității de subiect al elevului.				
	1	2	3	4	5
3C	Construiesc strategii didactice relevante pentru: valorificarea potențialului fiecărui elev, dezvoltarea automotivației pentru învățare, asumarea responsabilității pentru propria învățare, monitorizarea procesului învățării, dezvoltarea competenței metacognitive și a competenței autoevaluative, și obținerea performanțelor academice.				
	1	2	3	4	5
3D	Obțin în proiectele elaborate strategii didactice care oferă fiecărui copil, în procesul de învățare, oportunitatea de a realiza sisteme de sarcini cu diferit nivel de complexitate, de a se manifesta și a se implica activ și responsabil, individual și ca parte componentă a unei echipe ori a unui grup în contexte academice și sociale.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

4A	Cunosc importanța identificării și utilizării la oie a resurselor didactice variate și inovative care facilitează învățarea prin cooperare, învățarea individualizată și diferențiată.
	1 2 3 4 5
4B	Argumentez necesitatea proiectării în demersul didactic a resurselor modeme, actuale, care asigură adecvarea conținutului la nevoile educaționale ale fiecărui elev și ale colectivului de elevi în ansamblu.
	1 2 3 4 5
4C	Valorific în proiectul didactic potențialul formativ al resurselor informaționale, umane și al materialelor noi și tradiționale care facilitează învățarea fiecărui elev.
	1 2 3 4 5
4D	Asigur, prin relevanța și adecvarea resurselor valorificate, crearea situațiilor de învățare motivante pentru elevi și obținerea rezultatelor academice așteptate.
	1 2 3 4 5

Ca învățător/profesor:

5A	Posed informația necesară pentru a transforma conținuturile instruirii în conținuturi semnificative pentru elevi.
	1 2 3 4 5
5B	Argumentez necesitatea și posibilitatea identificării și accentuării utilității teoretice și practice pentru elev a fiecărui subiect de conținut inclus în curriculum.
	1 2 3 4 5
5C	Proiectez modalitățile de motivare și implicare a elevului în studierea și aplicarea în contexte variate și semnificative a subiectelor de conținut, integrarea fiecărui subiect în structura generală a disciplinei de studiu; construirea conexiunilor logice ale subiectului studiat în context inter- disciplinar.
	1 2 3 4 5
5D	Obțin proiecte didactice care asigură motivarea elevilor pentru studiul fiecărui subiect de conținut; înțelegerea rolului și locului conținutului studiat în sistemul propriu de competențe; conștientizarea valorii informației noi și dezvoltarea abilităților de utilizare a acesteia în contexte concrete.
	1 2 3 4 5

Ca învățător/profesor:

6A	Cunosc cadrul normativ și metodologic al proiectării curriculumului la decizia școlii.
	1 2 3 4 5
6B	Argumentez necesitatea diversificării ofertei educaționale pentru satisfacerea intereselor și nevoilor educaționale ale copilului, familiei, școlii și comunității.
	1 2 3 4 5
6C	Aplic instrumente de identificare a intereselor și nevoilor educative și elaborez un curriculum pentru disciplina opțională împreună cu elevii.
	1 2 3 4 5
6D	Constată implicarea activă a elevilor, părinților în luarea deciziilor vizavi de forma de organizare, conținuturile, modalitățile de organizare a orelor la disciplina opțională și în stabilirea rezultatelor așteptate în urma studiului disciplinei opționale.
	1 2 3 4 5

Subdomeniul: Organizarea procesului educațional în cheia conceptului BCC

Ca învățător/profesor:

7A	Cunosc specificul organizării procesului educațional centrat pe cel ce învață.
	1 2 3 4 5

7B	Identific avantajele și limitele organizării procesului educațional în care elevul este în rolul de subiect al educației.				
		1	2	3	4
7C	Organizez procesul educațional astfel încât elevul: înțelege scopul, rezultatul așteptat și condițiile de realizare a activității, este cointeresat să se implice, participă la alegerea modalității de realizare a sarcinii, își proiectează conștient propria activitate, realizează acțiuni concrete independent și în grup, fără a leza drepturile colegilor își autoevaluează constructiv prestața și rezultatul, proiectându-și scopuri noi.				
		1	2	3	4
7D	Constat, evaluând activitățile desfășurate, că elevul își autoevaluează capacitățile și limitele, se manifestă activ și corect în diferite contexte, argumentează deciziile luate în procesul de învățare, conștientizează consecințele și își asumă responsabilitatea pentru deciziile luate, autoevaluează obiectiv rezultatele academice obținute.				
		1	2	3	4

Ca învățător/profesor:

8A	Cunosc strategii de motivare a elevilor pentru învățare.				
		1	2	3	4
8B	Argumentez necesitatea identificării și aplicării diferențiate în procesul educațional a strategiilor de motivare pentru învățare.				
		1	2	3	4
8C	Aplic diferențiat strategiile de motivare pentru învățare în baza algoritmului: a) reglare externă; b) integrare; c) identificare; d) interiorizare.				
		1	2	3	4
8D	Constat creșterea numărului elevilor motivați pentru învățare prin manifestarea interesului pentru disciplină, formularea întrebărilor asupra conținuturilor noi, implicarea activă în timpul orelor și în afara lor, rezultatele academice obținute de elevi.				
		1	2	3	4

Ca învățător/profesor:

9A	Cunosc aspectele teoretico-aplicative ale comunicării eficiente și constructive, ale atitudinilor educative democratice și stabilirii acestora în relația profesor-elev, elev-elev.				
		1	2	3	4
9B	Argumentez necesitatea și descriu efectele utilizării de către profesor a comunicării constructive și a stilului democratic în construirea relațiilor interpersonale în școală.				
		1	2	3	4
9C	Modelez situații de învățare care creează un cadru de discuții constructiv, le dezvoltă elevilor competența comunicativă bazată pe respect reciproc între actorii educaționali și permite adoptarea stilurilor adecvate pentru prevenirea/ rezolvarea constructivă a conflictelor.				
		1	2	3	4
9D	Constat, în urma evaluării dimensiunii comunicaționale, că elevii respectă punctele de vedere ale colegilor, argumentează propriul punct de vedere, abordează constructiv situațiile conflictuale, sînt sociabili, au sentimentul siguranței și simțul realității.				
		1	2	3	4

Ca învățător/profesor:

10A	Cunosc fundamentele sociale, pedagogice și psihologice ale educației incluzive și metodologia de lucru cu copiii cu CES (cerințe educative speciale).				
		1	2	3	4
10B	Susțin argumentat valoarea socială și educativă a incluziunii educaționale pornind de la				

	abordarea că toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă și economică și indiferent de abilitățile și capacitățile lor intelectuale și fizice, iar școala trebuie să creeze cadrul necesar pentru incluziunea educațională și socială a fiecărui copil.					
		1	2	3	4	5
10C	Aplic metodologia de lucru în clasa incluzivă: elaborez de comun acord cu copiii, părinții, medicii și psihologul Planuri Educaționale Individualizate (PEI), realizez adaptările curriculare necesare, creez condiții și contexte pentru valorificarea potențialului și dezvoltarea competențelor fiecărui copil, monitorizez realizarea PEI.					
		1	2	3	4	5
10D	Constat, m urma observărilor, a aplicării unor instrumente de evaluare, că mediul educațional creat este prietenos pentru fiecare copil, lipsit de riscuri, favorabil pentru dezvoltare și obținere a performanțelor academice, mediu care reflectă valorile unei societăți democratice, oferind tuturor elevilor oportunități egale de a beneficia de drepturile copilului și de obiectivele de dezvoltare umană acceptate pe plan național/european/ mondial.					
		1	2	3	4	5

Subdomeniul *Evaluarea din perspectiva ECC*

Ca învățător/profesor:

11A	Înțeleg semnificația evaluării <i>autentice</i> , rolul și diferențele dintre evaluarea curentă/formativă, centrată pe procesul învățării, și evaluarea fi-nală/sumativă, axată pe rezultatul/produsul învățării.					
		1	2	3	4	5
11B	Accept ideea că rolul evaluării curente/formative <i>autentice</i> este acela de regla/perfecționa procesul de predare-învățare și de a-1 ajuta pe fiecare elev să învețe și să progreseze în ritmul său propriu, adică de a-1 face actorul propriei formări.					
		1	2	3	4	5
11C	Aplic, în activitatea curentă de evaluare în clasă, acele metode și proceduri de evaluare formativă care facilitează conștientizarea de către fiecare elev a propriului progres și mă ajută să perfecționez procesul de predare-învățare, precum <i>observarea sistematică, chestionarea individuală, autoevaluarea, interevaluarea</i> ș.a.					
		1	2	3	4	5
11D	Construiesc parcursuri individuale de învățare, urmărind și informând elevii și părinții în legătură cu progresul/stagnarea/regiesul școlar înregistrat.					
		1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

12A	Cunosc principiile și cerințele evaluării formative autentice, specificul proiectării și realizării acestuia din perspectiva educației centrate pe elev.					
		1	2	3	4	5
12B	Susțin ideea că evaluarea formativă autentică este cu adevărat centrată pe elev, vizează formarea-dezvoltarea de competențe necesare acestuia și urmărește scopul de a-1 face actorul propriei formări.					
		1	2	3	4	5
12C	Corelez, în cadrul proiectării procesului integrat de predare-învățare- evaluare, obiectivele de evaluare cu cele ale predării-învățării, rezultatele evaluării cu sistemul de competențe stipulat în curriculum.					
		1	2	3	4	5

12D	Elaborez probe de evaluare plecînd de la particularitățile de vîrstă, trebuințele, interesele, aptitudinile și posibilitățile reale ale elevilor, oferind elevilor oportunități de autoevaluare și monitorizare a propriului progres.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

13A	Cunosc diverse forme de evaluare (orală, scrisă, aplicativă), metode și instrumente de evaluare (chestionarul, testul, fișa de observare, grila de evaluare, baremul de notare etc.) și rațiunea de a le utiliza în contexte educaționale diferite.				
	1	2	3	4	5
13B	Susțin ideea că forma, metoda și instrumentul de evaluare trebuie să fie adecvate scopului evaluării și competenței de evaluat.				
	1	2	3	4	5
13C	Selectez formele, metodele și instrumentele de evaluare în raport cu <i>competențele</i> și <i>conținuturile</i> de evaluat, din perspectiva nevoilor reale de formare-evaluare a celui ce învață, adică după criteriile aplicabilității și utilității lor directe pentru elev.				
	1	2	3	4	5
13D	Constat creșterea obiectivității evaluării, a rezultatelor academice ale elevilor, cînd stabilesc, împreună cu elevii, parametrii de bază ai performanței școlare de evaluat (tipul de lucrare, volumul, structura, criteriile de apreciere, indicatorii de performanță etc.).				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

14A	Cunosc avantajele și limitele principalelor metode și tehnici de evaluare.				
	1	2	3	4	5
14B	Susțin ideea că diversificarea metodelor și tehnicilor de evaluare poate asigura o evaluare complexă a performanțelor școlare și o măsurare- apreciere mai obiectivă, mai personalizată.				
	1	2	3	4	5
14C	Selectez, din arsenalul de metode și tehnici de evaluare, și le aplic pe acelea care permit o evaluare mai individualizată și totodată complexă a performanțelor școlare și oferă elevilor posibilitatea de a se autoevalua.				
	1	2	3	4	5
14D	Constat, prin implicarea elevilor în acțiunea evaluativă și utilizarea metodelor de autoevaluare/interevaluare, dezvoltarea la elevi a competenței de autoevaluare.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

15A	Cunosc sistemul de referințe (standarde, criterii de evaluare, indicatori etc.) la care trebuie să mă refer în procesul realizării activității de apreciere și notare a performanțelor școlare.				
	1	2	3	4	5
15B	Accept ideea că elevii trebuie să cunoască din timp cerințele formulate față de ei în procesul evaluării: competența de evaluat, performanța în care se va concretiza această competență, criteriile de evaluare, indicatorii de calitate și descriptorii de performanță.				
	1	2	3	4	5
15C	Stabilesc, împreună cu elevii, data evaluării, competența de evaluat, produsul ce va fi supus evaluării (eseu, referat, proiect etc.), nivelurile posibile de atins (foarte bine, bine, satisfăcător) și indicatorii necesari pentru fiecare nivel de performanță.				
	1	2	3	4	5
15D	Constat manifestări de autoorganizare și autodisciplină la elevi în urma aprecierii performanțelor școlare în baza aceluiași sistem de referințe (criterii, indicatori și				

	descriptori de performanță), stabilit de comun acord cu elevii.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

16A	Cunosc cum pot fi gestionate eficient și eficace rezultatele obținute din orice tip de evaluare.				
	1	2	3	4	5
16B	Susțin ideea că orice acțiune evaluativă trebuie să regleze activitatea de predare-învățare și să producă rezultate în conformitate cu trebuințele individuale de formare-dezvoltare a elevilor.				
	1	2	3	4	5
16C	Analizez și interpretez în mod diferențiat, respectând codul deontic al cadrului didactic, rezultatele obținute din evaluare, furnizând un feedback constructiv, stimulator, comparând rezultatele în dinamică a fiecărui elev, elaborând parcursuri individuale și diferențiate pentru progresul academic.				
	1	2	3	4	5
16D	Constată, în urma analizei în clasă a rezultatelor obținute din evaluare, dezvoltarea la majoritatea elevilor a competenței de autoapreciere obiectivă și argumentată, interpretare a rezultatelor obținute, identificare a cauzelor care au determinat obținerea rezultatelor și a modalităților de îmbunătățire a acestora.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

17A	Cunosc rolul și importanța respectării principiilor <i>transparenței și obiectivității</i> în evaluare și principiul <i>centrării pe personalitatea celui evaluat</i> în proiectarea și realizarea evaluării procesului de învățare și a rezultatelor școlare.				
	1	2	3	4	5
17B	Susțin ideea că elevii trebuie să fie informați, la început de an școlar/ semestru sau modul/capitol, asupra modului în care vor fi evaluați pe parcurs și a criteriilor de apreciere-notare.				
	1	2	3	4	5
17C	Anunț din timp conținuturile și competențele ce vor fi supuse evaluării, criteriile de evaluare, baremul de apreciere a performanțelor școlare și modalitățile eficiente de obținere a achizițiilor necesare pentru a face față evaluării.				
	1	2	3	4	5
17D	Constată responsabilitatea sporită a elevilor pentru propria învățare și pregătire pentru etapa evaluării, dezvoltarea la elevi a competenței de monitorizare a propriului proces de învățare.				
	1	2	3	4	5

DOMENIUL DE COMPETENȚĂ: DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Ca învățător/profesor:

18A	Cunosc cadrul normativ-legislativ și politicile Ministerului Educației ce vizează formarea continuă și dezvoltarea profesională.				
	1	2	3	4	5
18B	Susțin ideea că regulamentele și procedurile ce vizează formarea continuă și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sînt funcționale, motivante și oferă șanse egale de creștere profesională fiecărui cadru didactic.				
	1	2	3	4	5

18C	Apelez la persoanele relevante și responsabile pentru respectarea cadrului normativ-legislativ ce vizează formarea continuă pentru a obține respectarea drepturilor mele la formarea continuă și dezvoltarea profesională.				
	1	2	3	4	5
18D	Obțin facilitățile prescise în cadrul normativ atunci când merg la stagii de formare continuă, particip la conferințe științifico-didactice, trec prin procesul de atestare etc.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

19A	Cunosc esența conceptului de <i>autoformare</i> și importanța acestuia în procesul dezvoltării profesionale.				
	1	2	3	4	5
19B	Susțin ideea că fiecare cadru didactic este responsabil pentru <i>autoformarea</i> profesională pe tot parcursul vieții.				
	1	2	3	4	5
19C	Monitorizez procesul de autoformare profesională, completând sistematic Planul Individual de Dezvoltare Profesională întocmit în baza traseului de dezvoltare dorit și a sugestiilor colegilor, membrilor administrației școlii.				
	1	2	3	4	5
19D	Constat periodic, prin autoevaluarea performanțelor obținute raportate la obiectivele stabilite în PIOP, prin evaluarea activității mele pedagogice de către elevi, părinți, profesori și manageri, creșterea mea profesională.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

20A	Cunosc metodologia proiectării și monitorizării propriului proces de dezvoltare profesională.				
	1	2	3	4	5
20B	Susțin argumentat ideea că managementul procesului de dezvoltare profesională este determinant al eficacității și eficienței dezvoltării profesionale.				
	1	2	3	4	5
20C	Respect cerințele manageriale de gestionare a unui proces în proiectarea dezvoltării mele profesionale: analiza problematizată a competențelor profesionale achiziționate în raport cu cerințele față de funcția de cadru didactic în instituția de învățământ în care sunt angajat(ă); identificarea discrepanțelor, diagnosticarea și formularea problemelor; priorizarea problemelor; identificarea soluțiilor optime și a resurselor necesare; elaborarea indicatorilor de performanță; întocmirea planului de acțiune și a planului de monitorizare a procesului.				
	1	2	3	4	5
20D	Constat, aplicând metodologia proiectării și monitorizării propriului proces de dezvoltare profesională și respectând cerințele managementului acestui proces, creșterea gradului de organizare, responsabilitate pentru propria dezvoltare profesională, ridicarea nivelului eficienței și gradului de eficacitate a propriei activități.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

21A	Cunosc modalități de valorificare a strategiilor de învățare independentă și autoreglată.				
	1	2	3	4	5
21B	Susțin ideea că dezvoltarea profesională se bazează pe cunoașterea proceselor cognitive proprii și pe aplicarea strategiilor de învățare independentă și autoreglată.				
	1	2	3	4	5

21C	Aplic modele, metode, tehnici, instrumente și forme variate în învățarea independentă.				
	1	2	3	4	5
21D	Constat că, valorificând metodologia învățării independente, gestionez mai eficient timpul și asigur calitatea și durabilitatea celor învățate.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

22A	Cunosc metodologia cercetării psihopedagogice a diferitelor aspecte ale procesului educațional.				
	1	2	3	4	5
22B	Susțin argumentat ideea că eficiența procesului educațional și a dezvoltării profesionale depinde de calitatea cercetării, analizei și reflecției asupra experienței profesionale proprii.				
	1	2	3	4	5
22C	Cercetez zilnic experiența profesională în baza unui sistem de criterii și indicatori întocmiți, reflectez asupra eficienței procesului și eficacității rezultatelor, elaborez proiecte de ameliorare și optimizare, sinteze și rapoarte asupra propriei activități profesionale.				
	1	2	3	4	5
22D	Constat utilitatea investigațiilor educaționale pentru dezvoltarea mea profesională materializată în ore publice, lucrări științifico-aplicative prezentate pentru atestare, publicații pedagogice etc. apreciate înalt de elevi, colegi, manageri, părinți.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

23A	Cunosc caracteristicile specifice ale tendințelor profesionalizării cadrelor didactice.				
	1	2	3	4	5
23B	Susțin argumentat ideea necesității stăpînirii și respectării științei acțiunii pedagogice de către fiecare cadru didactic.				
	1	2	3	4	5
23C	Aplic spiritul științific în practică, prin exersarea competențelor de ordin metodologic și de comunicare, prin sesizarea și rezolvarea argumentată, rațională, reflexivă a problemelor complexe și variate îndeplinind funcția de cadru didactic.				
	1	2	3	4	5
23D	Constat că fundamentarea științifică a deciziilor pedagogice bazate pe reflecție profundă și analiză detaliată a fiecărei situații concrete îmi acordă mai multă siguranță și autonomie profesională, garantează corectitudine și succes profesional.				
	1	2	3	4	5

DOMENIUL DE COMPETENȚĂ PSIHOSOCIALĂ ȘI MANAGERIALĂ

Ca învățător/profesor:

24A	Cunosc importanța misiunii sociale, valoarea conduitei și culturii generale a cadrului didactic.				
	1	2	3	4	5
24B	Susțin argumentat ideea că educația este un fenomen cultural și conștiința responsabilității și a misiunii profesorului nu pot fi concepute în afara adevărului și atașamentului față de valorile culturale, naționale și universale, create de-a lungul veacurilor.				
	1	2	3	4	5
24C	Investesc continuu în cultura generală, studiez valorile artistice și culturale apreciate de elevii mei, integrez în propria conduită valorile generale umane promovate în procesul instructiv educativ.				
	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
24D	Constat că elevii împărtășesc valorile culturale naționale și universale, respectă tradițiile și manifestă comportamente conforme normelor și criteriilor de valorizare acceptate de societatea democratică.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

25A	Cunosc metodologia managementului clasei bazată pe respectarea prin- cipiilor și valorilor educației centrate pe copil.				
	1	2	3	4	5
25B	Susțin ideea că prin colectiv se dezvoltă calitatea de subiect al fiecărui copil.				
	1	2	3	4	5
25C	Creez contextul educațional necesar (climatul favorabil, coeziunea de grup, implicarea elevilor în luarea deciziilor etc.) pentru valorificarea colectivului ca un câmp de încărcătură emoțională, câmp de tensiune intelectuală, câmp de experiență comportamentală pentru manifestarea individualității și dezvoltarea personalității fiecărui copil.				
	1	2	3	4	5
25D	Constat, bi baza observărilor, că fiecare elev în clasă este acceptat, respectat și i se oferă de către grup șanse egale pentru a se afirma ca individualitate.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

26A	Cunosc în detalii conținutul actelor ce reglementează activitatea în instituția de învățământ în care sînt angajat, specificul culturii organizational și strategiile de dezvoltare instituțională.				
	1	2	3	4	5
26B	Susțin ideea că fiecare angajat are obligațiunea de ași aduce aportul și contribuția la dezvoltarea instituției de învățământ în care activează.				
	1	2	3	4	5
26C	Respect personal și solicit elevilor să respecte regulamentul de ordine internă, să participe activ și să inițieze acțiuni de amplificare a succeselor instituției de învățământ.				
	1	2	3	4	5
26D	Constat, în cadrul observării și discuțiilor în clasă, că elevii sînt mîndri de instituția în care își fac studiile.				
	1	2	3	4	5

Ca învățător/profesor:

27A	Cunosc cadrul normativ și metodologic al stabilirii parteneriatului <i>școa- la-familia</i> .				
	1	2	3	4	5
27B	Susțin argumentat ideea că centrarea pe copil în educație este posibilă doar cu și prin implicarea părinților.				
	1	2	3	4	5
27C	Creez contexte și situații de colaborare cu părinții, încurajez implicarea părinților în toate activitățile organizate în școală, tratez părinții cu respect și îi informez despre succesele și problemele cu care se confruntă copilul lor la școală, le ofer sprijin în depășirea situațiilor educative dificile.				
	1	2	3	4	5
27D	Constat, în cadrul evaluării relațiilor și discuțiilor cu părinții, că implicarea în viața clasei, a școlii nu este considerată de părinți doar ca un „drept opțional”, ci ca un sistem de obligații reciproce în procesul de cooperare dintre copil - părinți - profesori.				

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Ca învățător/profesor:

28A	Cunosc conceptul de școală comunitară și metodologia transformării școlii în centru comunitar, cultural, social.				
		1	2	3	4
28B	Sînt convins(ă) că dezvoltarea comunității și dezvoltarea școlii constituie procese interdependente.				
		1	2	3	4
28C	Inițiez acorduri de colaborare cu diferiți actori comunitari pentru realizarea scopurilor comune; identific și valorific categorii speciale de „resurse educaționale” din comunitate (tradiții, obiceiuri, meșteri populari, organizații, întreprinderi etc.) și ofer resursele instituției de învățămînt membrilor comunității.				
		1	2	3	4
28D	Constat, în cadrul activităților realizate în comun cu diferiți actori comunitari, divizarea competențelor, responsabilităților și funcțiilor între părți, soluționarea problemelor, existența unui avantaj reciproc; solicitarea opiniei școlii în luarea deciziilor la nivel de comunitate.				
		1	2	3	4

DOMENIUL DE COMPETENȚĂ TEHNICĂ

Ca învățător/profesor:

29A	Cunosc modalități de eficientizare a procesului educațional centrat pe copil prin intermediul utilizării tehnologiilor informaționale, conștientizez posibilitățile și limitele oferite de tehnologiile informaționale.				
		1	2	3	4
29B	Susțin argumentat ideea că tehnologiile informaționale completează activitatea cadrului didactic, dar nu o înlocuiesc.				
		1	2	3	4
29C	Utilizez TIC în scopul centrării procesului educațional pe cel ce învață: creez și gestionez baze de date pentru monitorizarea progresului elevilor, elaborez materiale didactice în format electronic cu destinație individuală și de grup, ghidez activitatea academică independentă a elevilor, mențin corespondența electronică cu elevii și părinții acestora etc.				
		1	2	3	4
29D	Constat, în cadrul folosirii tehnologiilor informaționale în procesul educațional, implicarea motivată a elevilor și părinților în procesul educațional, utilizarea mai eficientă a timpului, progresul rezultatelor academice ale elevilor.				
		1	2	3	4

Tabel sinoptic

	A	B	C	D	Suma punctajului	Media punctajului
1						
2						
3						
4						
5						
6						
Subtotal I						Subtotal I : 6 = P
7						

8						
9						
10						
Subtotal II						Subtotal II : 4 = O
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
Subtotal III						Subtotal I : 7 = E
18						
19						
20						
21						
22						
23						
Subtotal IV						Subtotal IV : 6 = DP
24						
25						
26						
27						
28						
Subtotal V						Subtotal V : 5 = PM
29						
Subtotal VI						Subtotal VI : 1 = T
TOTAL						

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Mihaela Huncă, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat *”Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale”* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Huncă Mihaela

Data:

Semnătura:

CURRICULUM VITAE

Numele de familie și prenumele:

HUNCĂ Mihaela

Data și locul nașterii:

29.10.1963, Botoșani, România

Cetățenia:

română



Studii:

- 1984 - 1988, licențiată în matematică la Universitatea "Al. I. Cuza" Iași, Facultatea de Matematică;
- 2000 - 2002, master în Politici publice și administrație publică, Universitatea din București, Facultatea de Filosofie;
- 2006 - 2008, master în Management educațional, Universitatea "Petre Andrei" Iași;
- 2012 - 2016, studii doctorale, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.

Domeniile de interes științific: pedagogie generală, management educațional, dezvoltare curriculară, formarea continuă a cadrelor didactice, teoria și metodologia instruirii etc.

Stagii de cercetare și formare continuă:

- decembrie 2000, Academie Nantes Rectorat, Franța - Proiecte de cooperare internațională;
- mai 2002, Ministerul Educației și Cercetării, Agenția Națională Socrates - Managementul proiectelor de cooperare internațională;
- 2002, Universitatea din București - Informare și consiliere privind cariera;
- septembrie 2002, Agenția Națională Socrates - Autoevaluare instituțională;
- octombrie 2002, Institut EPICE-INRP, Franța - Formarea inițială a cadrelor didactice;
- noiembrie 2003, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului - Managementul formării continuă;
- noiembrie 2004, Ministerul Educației și Cercetării - Educație pentru informație în mediul rural;
- octombrie 2004, Academie Reims Geta, Franța - Formarea adulților;
- mai 2004, Pointman Leadership Institute, SUA - Principiile liderilor;
- aprilie 2005, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului - Îmbunătățirea parteneriatului școală-comunitate;
- 2005, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului - Inițiere și utilizare AEL;
- februarie 2005, CCD Botoșani și IUFM Bourg en Bress Franța - Formarea cadrelor didactice;
- martie 2006, S.C.Siveco Romania - Instructor acreditat AEL;
- iunie 2007, ARACIP - Expert evaluator extern pentru autorizarea și acreditarea instituțiilor de învățământ preuniversitar;
- iunie 2008, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului - Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice;
- ianuarie 2009, Info Educația Iași - Managementul proiectelor.

Activitatea profesională:

- septembrie 1988-februarie 1990, Școala cu clasele I-X Giulvăz, jud. Timiș, profesor de matematică;

- februarie 1990-septembrie 1990, Școala cu clasele I-X nr.15 Botoșani, profesor de matematică;
- septembrie 1990-septembrie 1996, Liceul cu Program Sportiv Botoșani, profesor de matematică;
- septembrie 1996-ianuarie 2000, Liceul cu Program Sportiv Botoșani, director adjunct;
- ianuarie 2000-ianuarie 2003, Inspectoratul Școlar al Județului Botoșani, inspector școlar pentru programe de dezvoltare instituțională și cooperare internațională;
- ianuarie 2003-august 2005, Casa Corpului Didactic Botoșani, director;
- septembrie 2005-2008, Liceul cu Program Sportiv Botoșani, profesor de matematică;
- septembrie 2008-septembrie 2010, Inspectoratul Școlar al Județului Botoșani, inspector școlar pentru management educațional și evaluare instituțională;
- septembrie 2010-mai 2012, Liceul cu Program Sportiv Botoșani, profesor de matematică;
- mai 2012-prezent, Inspectoratul Școlar al Județului Botoșani, Inspector școlar general.

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale:

- membră în echipa de gestiune a proiectului LLP-LdV/VETPRO/2012/RO/010, «*Evaluation du transfert de la formation continue des enseignants en Europe*»;
- manager de proiect „*Competență, profesionalism și dimensiune europeană prin integrare TIC în actul educațional*”, ID 57406;
- manager de proiect “*Formarea continuă a profesorilor de Limba română în societatea cunoașterii*”, ID 63576;
- membră în echipa de proiect POSDRU “*Un viitor mai bun prin educație!*”, ID 142190;
- membră în echipa de proiect Comenius Regio, LLP, cu titlul „*Implementing Benchmarking in School Improvement*” (*Bench-Schools*), nr. COM-13-PR-40-BT-TR, 2013-2015;
- membră în echipa de gestiune a proiectului «*Noi abordări ale inspecției școlare în context European. Strategii pentru prevenirea eșecului școlar*», nr. 2014-1-RO01-KA102-000978, 2014-2015;
- membră în echipa de Proiect multilateral Comenius ELICIT, *European Literacy and Citizenship Education (ELICIT)*, nr.510624-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP, 2012-2013;
- membră în echipa de proiect nr. 2014-1-FR01-KA200-002362 - ELICIT+, Erasmus+, 2014-2017.

Lucrări științifice și științifico-metodice:

- *Buletin Informativ-proiecte de cooperare internațională* (nr. 1, 2,3);
- *Managementul proiectelor de cooperare internațională* (Editura Luceafărul, CCD Botoșani, 2005);
- *Învățarea noțiunilor de statistică matematică prin proiecte* (Editura EDUCAS, 2007);
- *Ghidul profesorului consilier* (Editura Educas, 2007);
- *Managementul grădinițelor* (Editura Educas, 2010);
- *Culegere de exerciții și probleme-clasa a II-a* (Coordonator al colectivului de autori);
- *Funcții continuă* - manager editorial.

Cunoașterea limbilor:

- ❖ limba română, limbă maternă - excelent;
- ❖ limba franceză - foarte bine;
- ❖ limba italiană - bine;

Date de contact:

Str. Dimitrie Ralet nr. 18, Botoșani, România

Telefon: (004) 0740.639.943

E-mail: mihaela_hunca@yahoo.com