

Ștefania ISAC

**DIAGNOSTICAREA PEDAGOGICĂ
A NIVELULUI DE PROFESIONALIZARE
A CADRELOR DIDACTICE**



Chișinău, 2020



Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

Ștefania ISAC

DIAGNOSTICAREA PEDAGOGICĂ
A NIVELULUI DE PROFESIONALIZARE
A CADRELOR DIDACTICE
Studiu științifico-metodologic

Chișinău – 2020

CZU 37.091

I-81

Aprobată spre editare

de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

Lucrarea este elaborată în cadrul Proiectului 20.80009.0807.45:

„*Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”

Coordonator științific:

Lilia POGOLȘA – dr. hab., prof. univ.

Referenți:

Nelu VICOL, dr., conf. univ., IȘE

Ludmila ARMAȘU-CANȚÎR, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”

Aliona AFANAS, dr., conf. univ., IȘE

Rodica SOLOVEI, dr., conf. univ., IȘE

Aliona PANIȘ, dr., conf. univ., IȘE

Lilia CEBANU, dr., cerc. șt. coord., IȘE

Ion ACHIRI, dr., conf. univ., IȘE



CUPRINSUL

INTRODUCERE.....5

CAPITOLUL I. EPISTEMOLOGIA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIALE

- 1.1. Dimensiunile educației în contextul evoluției „noilor educații”13
- 1.2. Dimensiunile esențiale ale profesionalizării cadrelor didactice16
- 1.3. Epistemologia profesionalizării cadrelor didactice18
- 1.4. Teorii în abordarea modelului profesionalizării cadrelor didactice18
- 1.5. Idealul pedagogic din perspectiva teoriei finalităților educației21
- 1.6. Categoriile de competențe, tipuri de competențe din perspectiva rolurilor profesionale ale profesorului modern26
- 1.7. Standardul profesional – ansamblu dinamic de competențe profesionale în continuă perfecționare.....31
- 1.8. Diagnosticarea pedagogică privind nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice.....32
- 1.9. Modelul profesionalizării cadrelor didactice38
- 1.10. Nevoile instituționale și personale de profesionalizare a cadrelor didactice42

CAPITOLUL II. PRAXIOLOGIA EVALUĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA NEVOILOR DE PROFESIONALIZARE

- 2.1. Evaluarea cadrelor didactice / de conducere53
- 2.2. Modelul flexibil de profesionalizare a cadrelor didactice68
- În loc de concluzii69

Concluzii generale și recomandări.....74

Bibliografie.....79

ANEXE82

ACRONIME

- ANPCD** – *Analiza Nevoilor de Profesionalizare a Carierei Didactice pe dimensiunea formare profesională continuă*
- DSIMFCD** – *Dimensiunile Sistemului Informațional în Managementul Formării Cadrelor Didactice*
- ODD** – *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă*
- OLSÎG** – *Organul Local de Specialitate din Instituțiile de Învățământ General*
- SIMFCCD** – *Sistem Informațional Managerial de Formare Continuă a Cadrelor Didactice*
- SND** – *Strategia Națională de Dezvoltare*

INTRODUCERE

„Omul cultivat este în primul rând acela care dorește să continue a se cultiva.”

(G. Mialaret)

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii și a resurselor umane bine pregătite pentru schimbările din societatea actuală nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, reafirmând ideea potrivit căreia avem nevoie stringentă de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. Evident lucru, în atare societate, caracterizată prin mobilitate economică, politică și culturală, noua ordine educațională nu poate fi concepută fără înnoirea paradigmatelor pedagogice teoretice și a practicii educaționale la nivel de sistem de învățământ.

Noile educații, definite în anii '80 la nivelul programelor și a recomandărilor UNESCO, ca răspuns la imperatiile lumii contemporane, au menirea de a stimula trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare și de a contribui astfel la aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete: democrația, pacea, mediul, alimentația, sănătatea etc., aspecte care să se facă resimțite în întreg sistemul educațional actual [39].

De aceea este necesar ca educația să îi pregătească pe oameni pentru schimbări, pentru trăirea lor și pentru participarea la pregătirea lor. Educația cu sens valoric uman și bine organizată este o condiție a creșterii forței de creație a spiritului uman și a progresului, element care să persiste, în cazul cercetat de noi, în Programele de orice nivel educațional, în mod special, în cele de FPC.

Schimbările din lumea contemporană, deși deseori reflectă rezultate contradictorii în planul etic al angajării pentru demnitatea omului, insufică/presupun încredere în capacitățile de creație ale omului, polarizând între emanciparea ființei umane sau manipularea ei, între supraviețuire sau pieire. Or, *noile educații trebuie concepute/gândite* în condițiile optimismului pedagogic, facilitând descoperirea răspunsurilor la problemele cu care se confruntă fiecare generație.

De menționat, că școala contemporană nu mai poate ocoli această problemă interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin. Viața tot mai mult demonstrează, că dezvoltarea nu poate avea loc fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea

drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale, că, la rândul lor, aceste libertăți și drepturi sunt iluzorii acolo unde domnește mizeria, foametea și analfabetismul.

- Aceste evoluții au condus la introducerea de către Aurelio Peccei, fostul președinte al Clubului de la Roma, a unui nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane*, specificând caracteristicile acestei problematice [30]:
- *caracterul universal*, în sensul că nicio țară de pe glob și nicio regiune nu se poate plasa în afara acestei problematice;
- *caracterul global*, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise și, în unele cazuri, de dificultăți atât pentru sfera vieții materiale, cât și pentru cea a vieții spirituale;
- *evoluție rapidă și greu previzibilă*, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sunt pregătiți, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluții adecvate;
- *caracterul pluridisciplinar*, adică cu conexiuni puternice și numeroase în fața acestor demersuri epistemologice; oamenii, tentați să folosească demersuri unidisciplinare și nu pluridisciplinare, se văd dezorientați;
- *caracter prioritar sau presant*, în sensul că presiunile exercitate asupra comunității mondiale și a fiecărei comunități naționale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate și deseori eforturi financiare importante.

Evoluțiile de ordin tehnosocial din ultimii ani, tendința de aliniere a sistemului național de învățământ la cerințele integrării europene, evidențierea unor reale slăbiciuni sau inadecvări scoase în relief tot mai insistent de către protagoniștii din educație, conduc spre concluzia că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice trebuie *regândit*, axat pe coordonatele unei filosofii *reinnoite* în raport cu ceea ce se întâmplă în prezent.

În condițiile actuale, multitudinea informației survenite, ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural, generată de schimbări continue, chiar de mutații în cadrul disciplinelor predate, în profesii, în activitățile sociale utile, în condițiile economice, necesită un interes sporit și o capacitate deosebită de a asigura o perfecționare continuă a pregătirii profesionale, de specialitate și psihopedagogice, adecvată cerințelor vieții contemporane, în primul rând, dar și o perfecționare sub aspect cultural, etic, juridic și cetățenesc, întrucât toate domeniile vieții societale sunt supuse schimbării, atât cantitativ, cât și calitativ.

Dat fiind tendințele tot mai insistente de actualizare și de inovare a sistemului de formare a personalului didactic din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții atestate în practicile europene de formare continuă a personalului didactic, se repercutează pregnanța *actualizării practicilor de formare continuă*. Aceste acțiuni sunt generate atât de exigențele științifice și metodologice, cât și de ritmul vieții societale, a personalului didactic, mult mai accelerat și mai problematic decât în perioada pretehnologizată, care presupune reformări instituționale, noi strategii, noi contexte și suporturi de învățare diverse.

În mod normal, cercetările realizate în domeniu consemnează un șir de schimbări relevante, care reclamă atât noi abordări în organizarea procesului educațional, cât și dezvoltarea și îmbunătățirea procesului de management al sistemului de învățământ contemporan.

În ultimele decenii literatura pedagogică și cea psihopedagogică au acordat un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continuă a cadrelor, toate vizând sublinierea importanței și eficienței *profesionalizării cadrelor didactice*, precum și scoaterea în evidență a *indicatorilor de performanță* atinși prin educația permanentă / formarea continuă / autoformarea.

Luată drept argument justificat, noile cerințe ale societății și cele impuse de schimbările sociale, obligă/impugn *sistemul de formare continuă* (constituit din totalitatea organelor, organizațiilor, instituțiilor, unităților economice a căror activitate este preocupată de formarea continuă) să se *adapteze la noile necesități și propuneri* ale pieței muncii. Aceasta ar însemna, că *sistemul de formare continuă* trebuie să devină o pârghie importantă în tranziția la o societate democratică, bazată pe economia de piață, conformă *standardelor europene și internaționale*, orientată spre formarea *resurselor umane* de înaltă calificare, în vederea susținerii și dezvoltării economiei naționale.

Prin contribuții în acest domeniu se înscriu cercetători renumiți la nivel internațional: E. Faure, L. 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) et al.

Sucesiunea în domeniul cercetat continuă prin contribuția cercetătorilor din România: S. Cristea (*dimensiunea paradigmatică* a formării continuă a cadrelor didactice); LAI. 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 cadrelor didactice) et al.

În Republica Moldova problematica formării continuă și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor: T. Callo (conceptualizarea formării continuă a cadrelor didactice); L. Pogolșa (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva managementului curriculumului preuniversitar); 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 continuă); D. Patrașcu (dimensiunea managerială a formării continuă a cadrelor didactice); V. Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul politicilor de resurse umane) et al.

Având în vedere cerințele sociale, tehnice și economice actuale, exigențele educaționale actuale necesită, după cum demonstrează și literatura de specialitate, „*configurarea unui model al profesiei didactice*”. Dacă până acum, exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive și imitative, 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 la nivel național.

Reperând pe noua Strategie de Dezvoltare Națională „Moldova 2030” [28], drept instrument concret prin care Republica Moldova se angajează să implementeze obiectivele de dezvoltare durabilă aliniată la propriile priorități și resurse, constatăm că problema care ne preocupă în cercetarea noastră se referă în mare măsură la prioritatea 5, din cele 10, la care se face referință în acest document. Este vorba despre factorul stabilit, *capitalul uman*, care reprezintă resursa de bază a unei țări; despre oportunități egale pentru *educație relevantă și de calitate pe tot parcursul vieții*.

Informația oferită, conform *Forumului Economic Global*, clasifică Republica Moldova acumulând un scor de doar 3,09 din 7 pentru indicatorul privind ușurința de a găsi *angajați calificați*, un scor de 1,9 din 7 pentru indicatorul referitor la capacitatea de *reținere a persoanelor talentate* în țară și un scor de 1,7 din 7 pentru indicatorul despre capacitatea de a *atrage persoane talentate în țară*. Alături de acestea, trebuie să recunoaștem, că comparativ cu alte țări, progresul Republicii Moldova în ceea ce privește educația în *Indicele Competitivității Globale* este destul de modest, înregistrând oscilații minore în jurul valorii medii (Notă de concept, figura 36).

În acest context, rezultatele analizei efectuate, prezentate în acest document, au constatat că atât gradul de pregătire a personalului, cât și calitatea managementului școlilor, cu mici excepții, au pierdut în mod constant locul în clasament.

Data fiind concepția, conform căreia viitorul este în mod definitiv incert, teoria pe care ar trebui să se bazeze dezvoltarea Republicii Moldova este una simplă, în esență: fortificarea capacităților la nivelul fiecărui om, al comunității și al societății, în ansamblu, de a se adapta la schimbările cu caracter disruptiv și de a valorifica oportunitățile pe care le oferă viața pentru a atinge o calitate mai înaltă de trai. În cadrul acestei teorii, o țară care are **resurse limitate** poate să atingă un nivel de dezvoltare superior *doar asigurând șanse egale* pentru toți, inclusiv șanse egale de utilizare.

Asumându-și funcția de instrument concret prin care Republica Moldova se angajează să implementeze Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, Noua Strategie de Dezvoltare Națională „Moldova 2030”, înaintea-ză scenariile posibile de politici, dar și metodologia de aplicare a acestora. În acest context, s-a creat un scenariu de bază și 3 scenarii alternative ale viitorului în vederea explorării implicațiilor acestora pentru politici și pentru a evalua capacitățile țării în vederea atingerii variatelor-țintă ale ODD-urilor către orizontul anului 2030 [28].

Relevanța rezultatelor obținute la ziua de azi, ne responsabilizează pentru conferirea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice un rol central în vederea integrării societale și profesionale, iar cadrul didactic – redevinerea la statutul unuia dintre principalii actori ai societății. Or, *profesionalizarea cadrelor didactice* trebuie să reprezinte o strategie esențială abilitată să asigure adaptarea sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, să garanteze calitatea procesului educațional național. Așadar, sistemele educative caracterizându-se prin dinamismul conform societății contemporane în continuă schimbare, transformă procesul de formare continuă a adulților într-o pârghie importantă pentru a garanta siguranța reorientărilor indispensabile educației în general.

Un studiu continuu al realităților pedagogice contemporane provocate de societatea în dinamică schimbare, ar ghida profesorii pe traseul de a o reprezenta la nivelul corespunzător, prin concluzii deduse nu doar din documente reglatoare, ci pe baza unei *evaluări în succesivitate a activităților personale și profesionale* de către fiecare educator/pedagog, prin propria atitudine în contextul cerințelor față de nivelul calității activității profesorilor în atitudine față de educația generației actuale și viitoare. În

acest context, un rol aparte îl va purta *calitatea intrinsecă individuală* a educațiilor/formabililor, capabili să-și dezvolte cariera didactică, pe parcursul căreia să-și poată forma/dezvolta elemente ale *competenței profesionale adecvate societății contemporane*.

Prioritate strategică vs. provocări societale. Una din cele 4 direcții strategice, prioritară domeniului nostru de cercetare, se referă la *inovațiile sociale, educaționale și culturale, pentru integrare și adaptare, care ar genera/gestiona dezvoltarea durabilă unanim acceptată la nivel mondial; scopul pe care trebuie să și-l asume cercetarea și inovarea este misiunea de a asigura suportul științific necesar pentru soluționarea problemelor sociale orientate spre creșterea bunăstării populației prin buna gestionare a activităților în sistemul educațional național*. (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 381 / 2019 PROGRAMUL național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023).

Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale* le oferă profesorilor și managerilor din instituțiile de învățământ general excelenta ocazie de a-și dezvolta competențele de care au nevoie pentru a se asigura că fac față respectivelor provocări și că îi pregătesc pe elevi să contribuie la dezvoltarea mediului economic local și național al țării.

Relevant este că Proiectul respectiv pune accent pe dezvoltarea capacității specializate a instituțiilor/centrelor/departamentelor furnizoare de programe de Formare Profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere / manageriale din învățământul general, ca instituții acreditate ce își propun să atingă standardele UE în domeniul programelor de formare continuă, axându-se pe principiile europene comune pentru competențele și calificările cadrelor didactice stipulate de Comisia Europeană, 2005 [1].

Avansând cercetarea pe *analiza holistică și consolidarea expertizei științifice de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă*, lucrarea noastră este axată pe:

- *Identificarea reperelor științifice ale profesionalizării cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă*, cercetare care va da claritate multor probleme privind îmbunătățirea calității învățământului general, contribuind la:
 - dezvoltarea capacităților relevante cerințelor societății în permanență schimbare a celor 18 instituții/centre/departamente din republică furnizoare de programe, prin îmbunătățirea standardelor formării profesionale continuă a principalilor beneficiari finali (manageri școlari și cadre

didactice), inclusiv adaptarea programelor de formare continuă la nevoile specifice acestora;

- identificarea și dezvoltarea competențelor de *profesionalizare a* cadrelor didactice și manageriale pentru a realiza o educație de calitate în instituțiile de învățământ general din republică;
- îmbunătățirea calității și a cadrului metodologic ale *sistemului de formare profesională continuă în vederea profesionalizării* cadrelor didactice și manageriale;
- elaborarea *Modelului flexibil al nivelului de profesionalizare a* cadrelor didactice și manageriale pe dimensiunea formare continuă.

Studiul „*Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice*” este rezultatul unui proces demarat cu participarea cadrelor didactice și manageriale, care și-au desfășurat activitatea de FPC la IȘE în prima jumătate a anului de studiu 2020-2021. Procesul a vizat identificarea nevoilor de formare ale profesorilor și managerilor școlari prin utilizarea unui set complet de instrumente și a unei metodologii adecvate domeniului.

Realizarea unei analize de nevoi de formare riguroase și concludente va încuraja cadrele didactice și manageriale, respectiv, școlile să identifice și să participe la acele programe de formare continuă, cu conținuturi redirecționate, care să faciliteze dezvoltarea competențelor generale și specifice conforme unor standarde, redefinite în funcție de nevoile individuale de formare solicitate.

Analiza cercetărilor desfășurate la nivel național și internațional în domeniu au suport temeinic în acțiunile pedagogice inițiate de UNICEF, program realizat sub genericul „Educația pentru toți”, program necesar în condițiile în care „un sfert din populația mondială nu știe să scrie și să citească, iar milioane de copii nu frecventează școală sau o abandonează prematur, sub diferite presiuni economice, familiale sau sociale” [1]. Soluțiile propuse în contextul politicii educaționale care vizează: reorientarea educației la nivelul factorului autentic de dezvoltare a personalității și a societății; formarea adecvată a profesorilor; asigurarea gratuității și obligativității învățământului de bază; protejarea reală a copiilor care trăiesc în condiții dificile în cadrul unor proiecte și oferte speciale, cu efecte pe termen scurt, mediu și lung. La nivel național, relevanța unor astfel de acțiuni este specificată în documentele oficiale de politică a educației: CE [7]; SND_2020 [38, pp. 21, 32, 34, 35, 38-39, 47-48, 50]; SND_2030 [28], precum și alte reglementări ale MECC privind domeniul cercetat.

Epistemologia soluționării problemelor sociale privind buna gestionare a activităților în sistemul educațional național se va realiza în contextul analizei nevoilor de profesionalizare a cadrelor didactice (ANPCD) care va facilita posibilitatea de identificare a programelor de formare continuă conforme nevoilor cadrelor didactice în activitățile de dezvoltare a competențelor generale și specifice, atât în plan individual de formare, precum și ale instituției în care activează, dar și a celor societale. Aceste nevoi de formare trebuie să constituie baza proiectării și derulării programelor de formare continuă prestate de către furnizori.

Printre **indicatorii și criteriile** identificate de poziționarea activității de profesionalizare a cadrelor didactice pe dimensiunea formare continuă, cum ar fi ocuparea forței de muncă în ultimii ani în R. Moldova, vom specifica următoarele: școlile duc **lipsă** de cadre didactice bine pregătite; **nevoile de FC și profesionalizare** a cadrelor didactice (*vezi*: Cojocar Vasile, Cojocar Valentina, Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2020) nu le sunt atribuite rolul cuvenit în procesul de dezvoltare a calității învățământului, atât de către managerii instituțiilor școlare, cât și de către instituțiile furnizoare de programe de FPC, recalificare, calificare suplimentară; **evaluarea** cadrelor didactice (CD) din perspectiva nevoii de profesionalizare a cadrelor didactice în baza standardelor bine gândite, conforme unui *model flexibil al profesionalizării carierei cadrului didactic*, capabil a se integra în multitudinea cerințelor înaintate de societatea în continuă schimbare a mileniului III (la finalizarea de către formabili a cursurilor), proces realizat atât la nivel de instituție școlară în care activează CD, cât și de către instituțiile/centrelle furnizoare de programe de FC; **evaluarea** este efectuată sporadic și de cele mai dese ori la cerința înaintată de organele ierarhic abilitate la nivel de MECC [7, art. 47, al. 1, 2, 3]; **informarea**, în mod obligatoriu, consecutivă, a rezultatelor obținute (*Figura 1*), în vederea îmbunătățirii calității sistemului educațional și pregătirii cadrelor didactice cu un nivel al competențelor adecvate cerințelor învățământului european și chiar mondial. La această concluzie s-a ajuns, în urma aplicării/analizei minuțioase a celor trei chestionare (Anexele 1-3) propuse pentru completare formabililor (CD și manageriale), care au desfășurat activitatea de FPC la IȘE pe parcursul primei jumătăți a anului 2020.

CAPITOLUL I. EPISTEMOLOGIA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

*Înțelept nu este cel care cunoaște multe,
ci acela care știe ceea ce trebuie.
(Eschil)*

1.1. DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI ÎN CONTEXTUL EVOLUȚIEI „NOILOR EDUCAȚII”

Cercetările din domeniile pedagogic și psihopedagogic au acordat un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continue a cadrelor, toate vizând sublinierea importanței și eficienței *profesionalizării carierei didactice*, precum și scoaterea în evidență a *indicatorilor de performanță* atinși prin educația permanentă / formarea continuă / autoformarea.

Valorile atribuite *educației permanente în contextul dimensiunii formare profesională continuă* specifică rolul de a începe odată cu nașterea ființei umane și devine o aliniere a existenței sale pe parcursul întregii vieți, către care alăturăm părerea lui G. Văideanu: „*ea implică un sistem complex, coerent și integrat, oferind mijloace proprii de arăspunde aspirațiilor de ordin educativ și cultural ale fiecărui individ, potrivit facultăților sale; ea este destinată să permită fiecăruia să-și dezvolte personalitatea pe durata întregii vieți prin numirea sa sau prin activitățile sale*” [41].

În atare context, G. Văideanu conceptualizează/interpretează „Noile educații” ca fiind noi obiective și noi tipuri de conținuturi generate de „problematică lumii contemporane”. Ele corespund unor trebuințe de tip sociopedagogic, fiind integrative și cumulative. De asemenea, ele mai figurează ca fiind cel mai pertinent și mai util răspuns ale sistemelor educaționale generate de problemele lumii contemporane ușor pătrunzând în sistemul educațional actual precum:

- educația relativă la mediu;
- educația pentru pace și pentru cooperare;
- educația pentru participare și pentru democrație;
- educația în materie de populație;

- educația pentru o nouă ordine economică internațională;
- educația pentru comunicare și putere mass-media;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;
- educația nutrițională;
- educația economică și casnică modernă;
- educația pentru timpul liber.

În conformitate cu noile obiective și tipuri de conținuturi generate de „problematică lumii contemporane”, vom analiza evoluția „noilor educații”, care marchează și procesul de redirecționare a conținuturilor și de *valorificare metodologică* a acestora la nivelul nevoilor resurselor didactice din perspectiva celor *cinci dimensiuni* ale activității de formare-dezvoltare a personalității. Căci, de fapt, aceasta se urmărește: formarea/dezvoltarea resurselor umane bine pregătite pentru o societate cu o economie la nivel corespunzător și cu un trai decent al populației, obligațiune directă a sistemului educațional.

Putem vorbi astfel de un *demers intelectual* al „noilor educații”; un *demers moral* al „noilor educații”; un *demers tehnologic* al „noilor educații”; un *demers estetic* al noilor educații; un *demers fizic – sanitar și sportiv* – al „noilor educații”. Ca urmare, raporturile metodologice deschise între *dimensiunile educației* și „noile educații” angajează următoarele *patru demersuri pedagogice instituționalizate*, deja, la nivelul sistemelor moderne de învățământ:

A. Demersul „infuzional” angajează „noile educații” în aria unor discipline școlare diferite, dar și a unor dimensiuni ale educației diferite. De exemplu, problemele educației ecologice sunt abordate simultan la biologie, chimie, fizică, geografie, dar și la nivelul *educației intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice (sanitare)*. Acest tip de demers abordează două *probleme metodologice* de maximă importanță pedagogică și socială: necesitatea de a integra informația adusă de la nivelul „educației ecologice” în structura programei școlare, eliminând practica juxtaponerii acestora doar ca o anexă, la sfârșitul unui capitol sau manual; necesitatea de a realiza efectiv o sinteză curriculară între cele două tipuri și circuite informaționale.

B. Demersul modular/disciplinar angajează „noile educații” în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte școlare dar și la nivelul unor dimensiuni ale educației. De exemplu, „educația ecologică” este abordată ca „modul” în cadrul biologiei, în învățământul liceal, cu obiective specifice dimensiunii educației intelectuale. Acest demers ridică problema corelației existente între diferitele „module” introduse în cadrul unor discipline de învățământ. De asemenea, ridică problema

riscului unilateralizării obiectivelor specifice în cadrul aceleiași dimensiuni a educației.

C. *Demersul disciplinar* angajează „noile educații” în cadrul unei discipline școlare distincte. De exemplu „educația ecologică” apare ca disciplină de învățământ, integrată în planul de învățământ, proiectat la nivelul sistemului școlar respectiv, cu obiective pedagogice instituționalizate la nivelul programei școlare, care procesează adecvat resursele generale și specifice ale tuturor dimensiunilor educației. În consecință, acest tip de demers a confirmat valabilitatea în planurile de învățământ a *noi discipline școlare: educația ecologică, educația civică, educația pentru drepturile omului, educația sanitară, educația demografică și mai ales educația tehnologică*. Problema metodologică pe care o ridică demersul disciplinar ține de statutul special al disciplinelor școlare promovate pe această cale. În ciuda lipsei unei baze academice specifice științelor particulare, care dau și titulatura majorității disciplinelor școlare, proiectarea lor presupune, astfel, în mod obiectiv, depășirea tendințelor monodisciplinare în favoarea strategiilor pluridisciplinare centrate simultan asupra conținuturilor științifice preluate informative, dar și a efectelor sociale, aplicative prelucrate formativ, în sens intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic.

D. *Demersul transdisciplinar* angajează „noile educații” la nivelul unor „sinteze științifice” propuse trimestrial sau anual de „echipe de profesori”. De exemplu, problemele *globale și speciale ale educației ecologice* sunt abordate de o echipă formată din profesori de filosofie, sociologie, economie; biologie, chimie, fizică etc., în cadrul unor *lecții de sinteză, seminarii etice, conferințe tematice, dezbateri ideologice, concursuri școlare* etc. Acest tip de demers, „probabil cel mai interesant, mai promițător, dar și mai greu de pus în aplicare” răspunde unor teme incluse în conținutul „noilor educații”, care reflectă *tensiunea ideologică și psihosocială a problemelor lumii contemporane*: democrația; dezvoltarea economică; apărarea mediului natural, valorificarea timpului liber, relațiile dintre sexe, rolul religiei, raportul dintre național și internațional în viața politică; raportul dintre național și universal în creațiile culturale; cultura societății postindustriale de tip informatizat...

Dificultățile metodologice inerente acestui demers angajează sensibilitatea și *responsabilitatea socială a educatorilor*: capacitatea lor de abordare globală (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) a activității de formare/dezvoltare a personalității: atitudinea lor de deschidere față problemele instruirii permanente: voința lor de auto-perfecționare profesională continuă [8].

1.2. DIMENSIUNILE ESENȚIALE ALE PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Experiența și cercetările realizate demonstrează, că la etapa actuală desfășurarea *procesului de diagnosticare pedagogică* ar motiva cadrele didactice pentru ameliorarea performanțelor personale și profesionale în contextul următoarelor *dimensiuni*: tehnic, descriptiv, apreciativ, participativ. *Dimensiunea tehnică* a diagnosticării pedagogice vizează *instrumentarul* specific aplicat de către profesor, managerul școlar sau altă persoană, care trebuie să fie deținătorul unor competențe generale și al „competențelor tehnice” în domeniul vizat. *Dimensiunea descriptivă* presupune capacitatea persoanei respective de a descrie corect și amplu *obiectul cercetat*, supus analizei, procesul de diagnosticare propriu-zis. *Dimensiunea apreciativă* se referă la atribuțiile de *evaluare* în cadrul procesului de diagnosticare, de *măsurare* a eficienței, eficacității domeniului examinat, *estimarea* rezultatelor în raport cu standardele, obiectivele prestabilite. *Dimensiunea participativă* presupune implicarea actanților educaționali în elucidarea stării la moment a domeniului supus diagnosticării, găsirea și aplicarea unor modele relaționar-adaptive, optime, care vizează drepturile și autoritatea morală/profesională a acestora – și mai puțin asupra principiilor și măsurărilor aplicate.

**Notă.* Dimensiunile estimate pot fi aplicate în cadrul diagnosticării pedagogice a cadrelor didactice atât la nivel de instituție școlară, cât și în procesul de diagnosticare a formabililor la evaluările finale, dar și pe parcursul activităților practice, de către formatorii instituțiilor furnizoare acreditate / centrelor / departamentelor de FPC.

Analiza cercetărilor executate în domeniu confirmă ipoteza, că obiectivele stipulate în programele de *profesionalizare a carierei didactice* trebuie să fie în concordanță cu nevoile reale de formare a cadrelor didactice și manageriale, în vederea îmbunătățirii calității sistemului educațional. Totodată, procesul de formare trebuie să dezvolte/formeze competențe profesionale vizate de program contribuind astfel la legitimarea profesiei didactice în rândul activităților și profesiilor sociale, ceea ce semnifică una din *dimensiunile esențiale* ale profesionalizării cadrelor didactice pentru ocuparea postului corespunzător pe *piața forței de muncă*.

În temeiul *dimensiunilor profesionalizării* menționate supra, consemnăm necesitatea analizei termenului de *competență* care suplinește, pe bună dreptate, ideea de *aptitudine pedagogică* concepută ca ansamblu de structuri de personalitate, desemnând predictorii ai comportamentului didactic eficient. În același timp, confirmăm, că, fără legiti-

marea profesiei didactice în contextul activităților și profesiilor sociale, cercetările privind clasificarea structurii personalității cadrelor didactice nu ar fi fost convingătoare.

Recunoașterea demersului de *legitimare a profesiei didactice* drept una din *dimensiunile esențiale ale profesionalizării cadrelor didactice*, ne oferă dreptul să insistăm pentru recunoașterea a câtorva dintre cele nu mai puțin relevante *dimensiuni ale profesionalizării cadrelor didactice*:

1. *Dimensiunile sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice (DSIMFCD)* care semnifică: competența profesională, performanța profesională, standardele de pregătire profesională, standardele ocupaționale, programele de formare continuă, fișa de post, portofoliul profesional, gradele didactice, harta creditară, planul de formare profesională, fișa de evaluare a cadrelor didactice, nevoile de formare profesională continuă.
2. *Nevoile de formare sunt o componentă esențială a procesului de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale.* Anume nevoile de formare continuă ale formabililor asigură baza pe care trebuie să se axeze metodologia procesului de formare continuă: competențe și finalități, scopuri, obiective, conținuturi, strategii, forme de organizare etc. [26].
3. *Sistemul informațional în managementul formării continue a cadrelor didactice* permite colectarea și abordarea informațiilor privind nevoile de formare continuă a cadrelor didactice, stabilirea nivelului de competențe profesionale până la parcurgerea stagiului de formare continuă și nivelul de competențe atins după promovarea acestei activități, *perioadele de formare, calitatea activităților de formare* etc.
4. *Reperetele epistemologice ale sistemului informațional managerial școlar*, stabilite în acest studiu, servesc drept reper pentru elaborarea metodologiei proiectării și realizării unui SIMFCCD (*sistem informațional managerial de formare continuă a cadrelor didactice*), în care calitatea și eficacitatea stau la baza profesionalizării carierei didactice, a monitorizării eficiente de către managerii școlari a formării profesionale continue a cadrelor didactice din instituția școlară ghidată.

Aceste dimensiuni vizează, în mod special, sistemul de FPC în instituțiile prestatoare de servicii / centre / departamente în acest domeniu, precum și s-ar dori, treptat, a fi aplicate de către instituțiile de învățământ general, în cadrul activităților și profesiilor sociale prestate de către actanții educaționali.

1.3. EPISTEMOLOGIA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Resursele pedagogice după S. Cristea reprezintă ansamblul capacităților umane și materiale angajate în activitatea de formare/dezvoltare permanentă a personalității, organizată, în special, la nivelul sistemului de învățământ [8]. Această definiție reperează pe cercetările atestate în literatura de specialitate în care prioritar se acordă mai multă atenție problemei privind **modelul profesionalizării cadrelor didactice**.

Din această perspectivă, pentru început, considerăm relevant, să identificăm problematica standardelor profesionale pentru profesia didactică, la ziua de azi, și să analizăm conceptele de competență pedagogică și performanță profesională. Cercetările au evidențiat standardele profesionale privind componentele observabile și măsurabile ale profesiei didactice.

În consecință, s-a decis că principalele categorii de comportamente așteptate din partea unui profesor competent pot fi ordonate într-un model al profesiei didactice cu caracter taxonomic, dar care va recunoaște/învedera faptul, că acest model include și aspecte care, pe lângă cele observabile și măsurabile, ele – cu greu pot fi standardizate.

Pornind de la definiția care afirmă că *profesionalizarea* este concepută drept proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un *model al profesiei respective*, vom profila *dimensiunile profesionalizării*, care semnifică [28]:

- *profesionalizarea* presupune descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurate într-un *model profesional* (standarde profesionale), care poate fi asimilat sistematic, pe baze științifice;
- *profesionalizarea* necesită și un efort corespunzător de legitimitate a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale, cu ajutorul *modelului profesiei didactice* specificat.

1.4. TEORII ÎN ABORDAREA MODELULUI PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Societatea contemporană supusă unui proces de schimbare vădită influențează tot mai mult sistemele de educație din aproape toate țările lumii, promovând și încurajând, drept consecință, reforme esențiale în educație și învățământ. Relevanța atribuită profesiei didactice în acest

proces al schimbărilor trebuie să demonstreze un excelent succes al profesionalizării carierei obținute.

O abordare mai inteligibilă/perceptibilă o considerăm cea propusă de grupul Perreti [31], care înaintea un sistem de *șase teorii/criterii cu referire la modelul profesionalizării cadrelor didactice*:

Teoria 1 – „profesorul instruit” – profesorul care știe multe, posedă cunoștințe vaste, este stăpânul cunoștințelor, al stocării și al propagării cunoașterii, este cel căruia care i se aplică eticheta „doct în domeniu”, pe care o merită de altfel, este profesorul recunoscut drept sursă de cunoștințe și explicații.

Teoria 2 – „profesorul tehnician” – profesorul care și-a însușit bine tehnologia pedagogică și drept rezultat o folosește eficient, posedă și utilizează tehnici de intervenție pedagogică concrete: metodologie, mijloace, strategii didactice eficiente.

Teoria 3 – „profesorul artizan” – profesorul care și-a însușit abilitățile didactice direct pe teren, exercitându-și responsabilitățile și elaborându-și scheme de acțiune educațională contextualizată, care-i creează o alură de artizan în pedagogie, adică de persoană care-și conduce lecțiile și celelalte activități în mod meșteșugit, cu artă, cu iscusință, care practică pedagogia ca artă.

Teoria 4 – „profesorul practician reflexiv” – profesorul care-și construiește cunoștințe privind propria experiență didactică, cunoștințe sistematice și comunicabile, care știe să învețe de la sine însuși; profesorul pentru care propria experiență constituie sursă și mijloc de dezvoltare profesională.

Teoria 5 – „profesorul actor social” – profesorul care se angajează în proiecte educaționale colective și contribuie la realizarea acestora, punându-și în valoare multiplele competențe sociale: competențe de a stabili relații cu persoane și grupuri umane și de a le gestiona cu abilitate.

Teoria 6 – „profesorul ca persoană” – întrunește grupul de competențe ce asigură relația profesională cu sine însuși și cu dezvoltarea sa. Este competența de tip „*savoir devenir*”. Această concepție presupune atât motivația auto-actualizatoare, cât și priceperi ce asigură împlinirea acestei motivații.

Caracterizare similară celei prezentate de grupul Perreti cu referire la *principalele posturi ale profesionistului și acțiunile asociate* a dat-o și Romiță Iucu în lucrarea sa *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, un model al profesionalizării cadrelor didactice* [22, p. 11].

Un interes deosebit în contextul formării continuă pe parcursul întregii vieți (*lifelong learning*) trezește teoria lui Peter Senge „*A cincea dis-*

ciplină” [35], care în una din cercetările sale (1990) a analizat sistemele de gândire umană necesare pentru transformarea „companiilor în organizații de învățare”. În termeni ai domeniului de cercetare, actualmente, am subînțelege învățarea pe parcursul întregii vieți, fără întreruperi și la locul de muncă.

Relevanța acestor cinci discipline, confirmă Peter Senge, reprezentată de abordări ale teoriilor și metodelor de dezvoltare a *trei capacități de învățare fundamentale*: promovarea aspirației/năzuinței, dezvoltarea conversației reflexive și înțelegerea complexității. Disciplinele „de învățare” în instituțiile/organizațiile în care activăm sunt:

1. „Stăpânirea personală / stăpânirea de sine”: disciplina care contribuie la aprofundarea continuă a viziunii noastre, concentrarea energiei, dezvoltarea toleranței/răbdării și conceptualizarea în mod obiectiv a realității.

2. „Modele mentale”: modelele mentale profund impregnate/îmbibate cu ipoteze și generalizări care influențează modul în care înțelegem lumea și modul în care acționăm.

3. „Viziune comună”: construirea unei viziuni comune este o practică de a descoperi imagini comune ale viitorului, care promovează angajamentul autentic și înscrierea/încadrarea, mai degrabă decât respectarea normelor.

4. „Învățarea în echipă”: începe cu „dialog”, capacitatea membrilor unei echipe de a suspenda ipotezele și de a intra într-o veritabilă/autentică „gândire împreună” („în echipă”).

5. „Sisteme care gândesc / sisteme gânditoare”: a cincea disciplină integrează celelalte patru.

În aceeași lucrare Peter Senge nominalizează dizabilitățile de învățare, adică obiceiurile sau mentalitățile dăunătoare, care creează „dizabilități de învățare”, după cum urmează:

1. „*Eu sunt poziția mea*”;
2. „*Inamicul este acolo*”;
3. „*Iluzia de a prelua*”;
4. „*Fixarea pe evenimente*”;
5. „*Pilda broaștei care fierbe / pericolul abuzului*”;
6. „*Iluzia de învățare din experiență*”;
7. „*Mitul echipei de management*”.

De menționat, că în 1997 Harvard Business Review a identificat „a cincea disciplină” de Peter Senge, ca fiind una dintre cărțile de management seminal din ultimii 75 de ani.

1.5. IDEALUL PEDAGOGIC DIN PERSPECTIVA TEORIEI FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

Motto: „Pentru a da dimensiuni noi viziunilor noastre, educația pentru dezvoltare durabilă trebuie să abordeze atât schimbarea mentalității adulților, cât și formarea unei mentalități adecvate, prietenoase mediului, a tinerei generații, care va avea atât menirea remedierii greșelilor deciziilor anterioare, cât și crearea unei societăți durabile.”
(Vali Ilie) [39]

Elaborarea *idealului pedagogic* presupune valorificarea celor două sisteme de referință, definitorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației. În concepția lui S. Cristea, idealul pedagogic reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și noninstituțional, într-un cadru formal, nonformal și informal.

Forța *idealului pedagogic* constă în interacțiunea teleologică și axiologică dintre societate (închisă/deschisă) și personalitate (închisă/deschisă).

Conceperea idealului pedagogic, afirmă S. Cristea, presupune raportarea la „un model” sau „un prototip”, determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic [10, pp. 28-32].

Un asemenea prototip determină „ținta supremă sau modelul perfect către care tinde educația și fiecare individ în dezvoltarea sa”. El nu reprezintă „suma idealurilor individuale, ci o esențializare a lor” și marchează „conștiința pedagogică a societății” [8, pp. 129-132], care angajează, în ultima instanță, dimensiunea funcțional-structurală a acțiunii educaționale într-o perspectivă pe termen lung.

După M. Golu, *orientările valorice ale finalităților pedagogice / educației* sunt incluse în documente de politică a educației elaborate la diferite niveluri ale deciziei: legea învățământului, statutul cadrelor didactice, programele școlare etc. *Finalitățile educației* reprezintă dimensiunea subiectivă a activității de educație care transpune în practică, prin intermediul unor decizii de filozofie și de politică a educației – pe de o parte și de politică școlară, dimensiune obiectivă a activității de educație – pe de altă parte, definită la nivelul funcțiilor generale ale educației [8, pp. 129-132].

Clasificarea finalităților educației realizată de S. Cristea [10, pp. 28-32] et al. orientează către criteriile semnificative în plan pedagogic. În con-

formitate cu primul criteriu, pot fi evidențiate două categorii de *finalități ale educației*: a) finalități macrostructurale (idealul educației, scopurile educației), angajate la nivelul sistemului de învățământ, având un grad mai mare de generalitate; b) finalități microstructurale (obiectivele educației/instruirii), angajate la nivelul procesului de învățământ, având un grad mai mare de specificitate, dependent însă de finalitățile macrostructurale.

Cercetările efectuate privind problema discutată au delimitat funcțiile idealului pedagogic: filosofică și politică.

Funcția filosofică a idealului pedagogic angajează „concepția unei perfecțiuni” intangibile și inabordabile la nivelul existenței actuale. Această funcție are posibilitatea de a dezvolta și întreține, pe termen lung, „o instanță valorică” abstractă, operabilă însă, în plan social.

Relevanța acestei funcții constă în contribuția la „traducerea” idealului scontat la nivelul unor scopuri pedagogice deschise, adaptabile la cerințele globale ale sistemului educațional, asumate, de regulă, pe termen mediu.

Funcția politică a idealului pedagogic angajează deciziile macrostructurale, care vizează relația dintre evoluția sistemului social global și evoluția sistemului de educație și de învățământ. Aceste decizii angajate la nivel de politică a educației asigură orientarea normativă a acțiunilor sociale care au implicație directă la nivelul educației, asumate în termeni de culturalizare, tehnicizare, democratizare, informatizare, inovare etc.

Or, structura idealului pedagogic corespunde funcțiilor sale filosofice și politice, care reflectă *dimensiunea teleologică și axiologică a unei finalități de maximă generalitate*, angajată pe termen lung, la linia de intersecție dintre cerințele de formare-dezvoltare optimă ale societății și personalității.

Dimensiunea socială a idealului pedagogic susține înțelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică determinate la nivel macrostructural în funcție de: tendința generală de dezvoltare a sistemului social global, pe termen mediu și lung; fundamentele filosofice și politice ale evoluției sistemului social global; valorile culturale și economice implicate în diferite prospecte sociale; deschiderile instituțiilor sociale spre (auto)perfecționare.

Dimensiunea psihologică a idealului pedagogic susține înțelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică din perspectiva cerințelor microstructurale, realizabile în funcție de: modelul de personalitate de bază, care corespunde tendinței generale de evoluție a societății; tipul de învățare socială, activat prin cunoștințe fundamentale, cu grad de aplica-

bilitate și de adaptabilitate maximă; vectorul creativ al (auto)formării și al (auto)dezvoltării individuale; substratul motivațional al (auto)realizării umane în condiții de securitate deschisă.

Proiectarea idealului educației este posibilă doar prin desfășurarea unei activități de sinteză pedagogică serioasă între cele două dimensiuni structurale prezentate supra. Această sinteză anticipează calitatea culturală, politică și economică a societății, care solicită evoluția corespunzătoare a factorului uman la nivelul unei activități de *educație superioară*, concepută în sens *filosofic și politic*, pe termen lung.

Factor bine cunoscut, sinteza pedagogică dintre „idealul social” și „idealul psihologic”, menține activitatea de formare/dezvoltare a personalității la nivelul de determinare teleologică și axiologică propus inițial. Forța sa proiectivă pătrunde dincolo de factorii aleatorii sau perturbatori care pot denatura sau bloca, drumul de la *idealul pedagogic abstract* la acțiunile de anvergură psihosocială, declanșate la *nivelul scopurilor pedagogice*.

Sinteză pedagogică originală, dintre „idealul social” și „idealul psihologic” este exprimată în formule strategice, de maximă concizie, incluse, de regulă, în documente de politică a educației (legi, directive, regulamente, instrucțiuni etc.). Aceste documente oficiale marchează „modelul devenirii superioare” a personalității umane, valabil într-o anumită etapă istorică, întinsă dincolo de un deceniu sau chiar de granița mai multor decenii. Profilarea unui sau altui tip de *ideal pedagogic* poate fi realizată din perspectivă istorică și din a modelelor culturale afirmate la scară socială.

De exemplu, idealul pedagogic în epoca modernă: idealul personalității eficiente într-o anumită activitate de producție corespunde etapei societății industrializate timpurii; idealul personalității complexe, multilaterale corespunde etapei societății industrializate avansate; idealul personalității creatoare corespunde etapei societății postindustriale, informatizate.

Din perspectiva modelelor culturale, afirmate la scară socială, vom marca câteva momente semnificative:

- a) *idealul pedagogic al umanismului clasic*: personalitate armonioasă caracterizată prin asamblarea unor valori clasice: BINE – ADEVĂR – FRUMOS – SACRU;
- b) *idealul pedagogic al modernității*: personalitatea civică angajată social prin activarea unor valori politice, democratice: LEGALITATE – LIBERATE – EGALITATE – SOLIDARITATE;
- c) *idealul pedagogic al postmodernității*: personalitatea deschisă, adaptabilă la schimbări de tip inovator prin dobândirea unor noi

valori: creativitate generală și în special – autonomie în activitate – responsabilitate socială și individuală [8, p. 211].

Trăsăturile esențiale ale idealului pedagogic vizează însușirile funcționale specifice tipului de *finalitate macrostructurală*, proiectat și realizat la cel mai înalt nivel de generalitatea psihologică și socială.

Elaborarea *idealului pedagogic* consemnează valorificarea celor două sisteme de referință, definitorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației.

Din perspectiva primului sistem de referință – centrat asupra structurilor de ordin teleologic – idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social, care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung și idealul psihologic, care vizează tipul de calitate superioară a personalității umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung.

Din perspectiva celui de-al doilea sistem de referință, centrat asupra resurselor de ordin axiologic, idealul pedagogic reprezintă un reper managerial, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activității de educație la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Elaborarea idealului pedagogic presupune sintetizarea a două modele de proiectare: *modelul social și modelul psihologic*, determinate la nivelul unui etalon cultural, care are menirea de a menține orientarea sistemului și a procesului de învățământ la înălțimea actuală și de perspectivă a societății (post)moderne, informatizate.

Modelul social, care trebuie activat în aceste condiții epistemologice și etice, poate viza, în principiu, două tipuri de proiecte de societate [34, pp. 124-129]: *o societate închisă*, caracterizată prin tendința de: reproducere a stării existente, fixare a obiceiurilor la nivel de „tabu”, schimbare relativă a lucrurilor (fără ameliorarea lor), neglijare a responsabilității personale, politizare a deciziilor într-o „formă magică, tribală sau colectivă”, care exclude competiția valorică;

- *o societate deschisă*, caracterizată prin tendința de: depășire a stării actuale, valorificare a obiceiurilor în mod creator, schimbare profundă a lucrurilor, stimulare a responsabilității personale, determinare a deciziilor politice în termeni de competiție organizată pe criterii relevante social.

Modelul psihologic, care trebuie activat, în aceleași condiții epistemologice și etice, poate viza, în principiu, două tendințe polare de organizare a personalității:

- o personalitate reproductivă, bazată pe un tip de raționalitate impusă, imobilă, neselectivă; un tip de receptare pasivă a influențelor

ențelor mediului extern; un tip de legături funcționale predominant primare (înnăscute) și secundare (dobândite prin acțiuni de învățare motivate extrinsec); un tip de dinamicitate cu orientare involutiv-entropică (menținută în limitele unui sistem închis); un tip de deschidere negativă, cu efecte de schimbare în „cutia neagră”; un tip de activare minimă, redusă la complexitatea inițială a modelului;

- o personalitate creativă, bazată pe un tip de relaționalitate deliberată, mobilă, selectivă; un tip de receptare activă a influențelor mediului extern; un tip de legături funcționale predominant terțiare (dobândite prin acțiuni de învățare motivate intrinsec); un tip de dinamicitate evolutivă, „antientropică” (stimulată la nivelul unui sistem deschis); un tip de deschidere pozitivă, cu efecte de schimbare (auto)reglatorii; un tip de activare maximă, care vizează hipercomplexitatea potențială a modelului adoptat inițial [18, pp. 20-40].

Modelele psihologice analizate delimitează tranșant două variante polare de elaborare a idealului pedagogic. „În realitate, însă, omul nu este nici o entitate total pasivă căruia mediul să-i imprime necondiționat și univoc influențele sale, nici o ființă cu un activism supranatural” – exprimat la nivel de personalitate accentuat creatoare [18, p. 25].

Această observație este valabilă și pentru dimensiunile evocate în cazul modelului social, proiectat polar între „societatea închisă” și „societatea deschisă”. Ambele variante au un sens premeditat metodologic, necesar pentru:

- stabilirea unei corelații pedagogice, între *modelul social și modelul psihologic*, activă la cel mai înalt nivel teleologic pentru definirea *personalității ideale în societatea ideală*;
- stabilirea unei deschideri pedagogice spre scopurile pedagogice, activă la cel mai înalt nivel axiologic pentru definirea liniilor generale de proiectare și realizare a *personalității ideale în cadrul unei politici educaționale coerente și consecvente*.

După G.W. Allport, forța *idealului pedagogic* constă în interacțiunea teleologică și axiologică dintre societate (închisă/deschisă) și personalitate (închisă/deschisă). Sinteza sa psihosocială anticipează saltul de la personalitatea, proiectată în sistem închis, la personalitatea proiectată în sistem deschis, ușor analizabile în termenii teoriei lui G.W. Allport [2, pp. 562-568].

Idealul pedagogic asigură, astfel, proiectarea teleologică a activității de formare/dezvoltare a *personalității*, dar și deschiderea axiologică spre

scopurile pedagogice angajate ca acțiuni de anvergură socială asumate macrostructural, la nivel de politică educațională.

În consecință, *finalitățile educației* reprezintă dimensiunea subiectivă a activității de educație care transpune în practică – prin intermediul unor decizii de filozofie și de politică a educației, pe de o parte, și de politică școlară, pe de altă parte – dimensiunea obiectivă a activității de educație, definită la nivelul funcțiilor generale ale educației.

Relevant în această situație este evidențierea faptului, ca *finalitățile educației* ridică problema raportului dintre orientările valorice propuse, la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ, și *resursele pedagogice necesare*. Scopul urmărit în cercetarea dată rezidă în determinarea modului de rezolvare a acestui raport, care demonstrează calitatea actului de politică a educației, exercitat în cadrul unui sistem de învățământ pe termen lung, mediu și scurt.

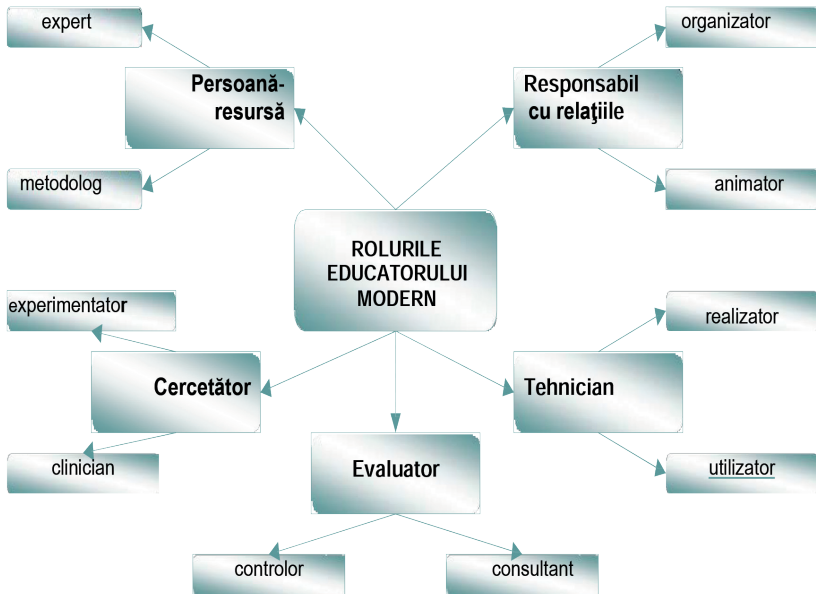
Finalitățile macrostructurale definesc orientările valorice care asigura proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității la nivel de sistem. Aceste finalități care angajează evoluția sistemului de educație și de învățământ, pe termen lung și mediu, reflecta direcțiile fundamentale de dezvoltare a societății la nivel global, în plan economic, politic, cultural, comunitar. Avem în vedere două categorii de finalități macrostructurale ale educației, valabile la scara întregului sistem de educație / învățământ, pe termen lung și mediu: a) idealul educației / pedagogic; b) scopurile educației / pedagogice.

Idealul educației / pedagogic reprezintă finalitatea de maximă generalitate care definește „un prototip” determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății. Or, el trebuie să marcheze „conștiința pedagogică a societății” [8, p. 109].

1.6. CATEGORII DE COMPETENȚE, TIPURI DE COMPETENȚE DIN PERSPECTIVA ROLURILOR PROFESIONALE ALE PROFESORULUI MODERN

Prezența competențelor profesionale ale educatorului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse *roluri profesionale*: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare, evaluator, terapeut etc. *Rolurile* educatorului modern au fost analizate și prezentate schematic de Andre de Peretti [31] astfel:

Figura 1: Rolurile profesorului modern



Practica confirmă, parcurgerea de către cadrul didactic în activitatea sa a *două tipuri de situații* pentru obținerea/abordarea unor atare *categorii de competențe*:

- 1) situații anoste/monotone și relativ ritualizate, consultarea documentelor școlare curriculare, elaborarea și completarea documentelor școlare, proiectarea și organizarea unor situații de învățare, pregătirea mijloacelor didactice necesare etc.
- 2) situații noi, neobișnuite, care configurează un spațiu de incertitudine și risc și pentru care se impun abordări noi, nespecifice, creative, neconvenționale, care necesită timp de reflectare și explorare, implică ezitări. În această categorie mai adăugăm marea majoritate a *activităților de predare-învățare-evaluare* de la clasă, în cadrul cărora intervenția didactică se personalizează și se adaptează unui *complex de factori situaționali*: relația cu elevii, considerați ca individualități, dar și în colectiv, relația cu părinții, cu celelalte cadre didactice și cu conducerea școlii; activitățile ce completează munca de la clasă și vizează cercetarea de specialitate, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale etc.

De menționat, că *diagnosticarea cadrelor didactice și manageriale* din instituțiile de învățământ general după absolvirea cursurilor de FPC va fi realizată în baza *competențelor profesionale* prevăzute de planurile și programele pentru cursurile de formare continuă a cadrelor didactice, în următoarea componență:

1. *Competența în specialitate*, cuprinzând/sumând trei capacități principale:

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

2. *Competența psihopedagogică*, incluzând cinci capacități:

- capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
- 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;
- capacitatea de a proiecta și a realiza la nivel optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selectarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.); capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
- capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

3. *Competența psihosocială și managerială*, care subsumează următoarele capacități:

- capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup;
- capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
- capacitatea de a-și asuma răspunderea;
- capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Relevanța *conținuturilor competențelor* integrate într-un **model al profesiei didactice**, în opinia cercetătorilor în domeniu, **concepția, principiile și criteriile**, care stau la baza selecției lor, rezidă în:

- statutul și competențele aferente carierei didactice;

- continuitatea progresivă cu valorile curriculare din modulul de pregătire psihopedagogică inițială și de formare continuă;
- eficacitatea practică și socială a conținuturilor pentru registrul activităților desfășurate de cadrul didactic în unitățile școlare din învățământul general, asociată cu interesele de bază ale elevilor cu care lucrează și/sau interacționează;
- raportarea la dificultățile psihopedagogice, psihosociale întâmpinate de actanții educaționali în activitatea didactică, la nevoia de consolidare și de rafinare a unor competențe dobândite în cadrul procesului de formare și dezvoltare profesională;
- adecvarea la parcursurile de formare/calificare, la parcursurile reformei curriculare și adaptabilitatea la contexte profesionale, socioculturale, economice și tehnologice în schimbare;
- stabilitatea utilizării tematicii pe o perioadă medie de timp; rata de actualizare științifică conceptuală, metodologică și aplicativă, care este acceptată și recomandată a se realiza și într-un termen mai scurt în cazul unor schimbări semnificative la nivelul paradigmatelor sau abordărilor majore din domeniul ariei curriculare sau al disciplinei/disciplinelor respective;
- dezvoltarea și inovarea metodologică, prin reflecție asupra teoriei și practicii educaționale, la nivel național și internațional.

În speranța de a fi comprehensibili și destul de inteligibili celor interesați în domeniu, cercetătorii, în mod special M. Călin [6], atribuie *competenței didactice și exigențelor profesionale* deduse „abilitatea comportării sale într-un anumit fel într-o situație pedagogică”, stabilind următoarea clasificare:

- competența comunicativă (inițierea actului comunicării cu elevii);
- competența teleologică și pragmatică (conceperea scopurilor pe care și le asumă profesorul);
- competența instrumentală (utilizarea unui ansamblu de metode și mijloace adecvate scopurilor);
- competența normativă și decizională (indicarea și ordonarea acțiunilor de realizat și alegerea a cel puțin două variante de acțiune);
- competența evaluativă (măsurarea și aprecierea corectă a rezultatelor).

În același timp, A. Dragu, analizând *personalitatea profesorului/formatorului*, se concentrează pe următoarele *tipuri de competențe* [14, p. 56]:

- politică (validată la nivelul relațiilor dintre finalitățile macro- și microstructurale);

- morală (validată la nivelul relațiilor dintre calitatea proiectului didactic, calitatea mesajului educațional, calitatea repertoriului comun și a comportamentului de răspuns al celor educați);
- psihologică (validată la nivelul relațiilor dintre densitatea informativă a activității și rezonanța formativă a acesteia);
- profesională (validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specialității);
- socială (validată la nivelul responsabilității asumate).

De menționat și situațiile imprevizibile, precum cea generată, de exemplu, de pandemia Covid-19, care a creat bariere/dificultăți obiective în activitatea cadrelor didactice / de conducere, implicit, a elevilor/formabililor, fiind nevoiți să preia o altă strategie/metodologie redirecționând activitățile educaționale desfășurate la distanță. Atât pentru unii, cât și pentru ceilalți – a fost un șoc, s-au ciocnit cu un șir de obstacole/bariere dependente de abilitățile deținute în domeniul TIC, asigurarea cu echipamentul corespunzător, metodologia desfășurării activităților de predare–învățare–evaluare la distanță etc.

Să presupunem, că pentru prima categorie de situații aduse în discuție, profesorul/formatorul deține aceste *competențe didactice* de bază încă din perioada formării inițiale. Astfel, se pot identifica trăsăturile, comportamentele dezirabile ale unui profesor, se pot alcătui taxonomii ale principalelor categorii de comportamente așteptate din partea unui *profesor competent*, toate acestea fiind *puncte cheie* în selecția cadrelor didactice și a ***criteriilor de promovare profesională***.

Dacă e să analizăm meticolos activitatea educativă de fiecare zi a unui profesor/formator, vom constata că a doua categorie a situațiilor educaționale amintite anterior este prevalentă, cu o pondere chiar foarte mare comparativ cu prima categorie.

În această situație apare firesc întrebarea: în ce măsură *standardele profesionale*, care nu pot descrie decât comportamente predictibile și dirijabile rațional, sunt *eficiente* în conturarea unui ***model al profesiei didactice?***

În context, vom acorda dreptate cercetătorului E. Păun [*apud* 17, p. 27], privind necesitatea reconceptualizării procesului de ***profesionalizare a cadrelor***, în sensul unei ***abordări mai flexibile*** a acestei activități. Dată fiind complexitatea ființei umane, când comportamentul persoanelor are adesea un caracter situațional, contextualizat, irepetabil, în funcție de subiectivitatea individului, acesta devine promotorul atribuind sensuri și semnificații noi evenimentelor vieții. Așadar, atât profesorii/formatorii, cât și formabilii/elevii nu fac excepție de la această situație, astfel încât

putem afirma că **modelele de comportament standardizate**, aplicabile unor situații anume, așteptate, au o utilitate limitată, de scurtă durată.

Explicația ar surveni imediat: un **model al profesiei didactice** trebuie să cuprindă în aceeași măsură atât **competențe standardizabile** (măsurabile, observabile), cât și **competențe nestandardizabile** (cu un coeficient mare de subiectivitate).

În prima categorie pot fi incluse competențele legate de analiza psihopedagogică a conținuturilor și a documentelor școlare curriculare, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice etc., iar în a doua categorie concepem capacitatea de a empatiza cu elevul/formabilul/educatul și cu clasa de elevi / grupa de formabili / educații, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea etc.

1.7. STANDARDUL PROFESIONAL – ANSAMBLU DINAMIC DE COMPETENȚE PROFESIONALE ÎN CONTINUĂ PERFEȚIONARE

Emil Păun [apud 17, p. 27] susține că standardul trebuie privit ca un ansamblu viu, dinamic, de competențe care se perfecționează mereu. Deși punctul de pornire în constituirea unui standard este o performanță sau doar o experiență asimilată anterior, el este proiectat pentru a prefigura viitorul într-o profesie. E firesc deci, ca **standardele profesionale**, utilizate pentru a descrie și aprecia activitatea profesională a unui pedagog, pentru a face, în diverse situații, o selecție adecvată a cadrului didactic, dar și pentru a adapta **programele de formare continuă pentru carieră** să devină **indicatorul fundamental** pentru atingerea acestor finalități. Așadar, reclamarea necesității **elaborării și oficializării** standardelor profesionale constituie numai unul dintre pașii necesari în cadrul acestui demers, întrucât **profesionalizarea** mai semnifică și o redefinire radicală a naturii **competențelor** care se află la baza unor practici pedagogice eficiente.

Consemnăm identificarea de către actanții cercetători a **conceptului de competență pedagogică cu acela de standard profesional minim**, adesea specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice.

În acest context, ținem să atenționăm asupra unor **principii**, considerate relevante în activitatea de **valorificare/valorizare a nivelului de profesionalizare** a cadrelor didactice, activitate structurată pe o nouă direcție, motivată și determinată de un context științific, profesional și educațional nou:

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

Principiul II: Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare.

Principiul III: Cadrul didactic este membru activ al comunității.

Principiul IV: Cadrul didactic are o atitudine reflexivă.

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

Măsuri necesare, metode aplicate în realizarea standardizării activității cadrelor didactice

În realizarea, chiar și parțială, a *standardizării* activității cadrelor didactice, *măsurile* necesare, *metodele* aplicate, pot fi:

– *Dezbateri academice*, cu participarea formatorilor și a formabililor, în cadrul cărora să se analizeze/descrie *un set de competențe*, organizate *pe două segmente: competențe de bază*, valabile pentru toate categoriile de formabili și unele *competențe specifice* în funcție de treapta de învățământ unde profesează, tipul de școală, disciplina predată etc.;

– *Fișele posturilor și fișele de evaluare* a personalului didactic să fie alcătuite pe baza acestor standarde/competențe;

– Structurile de conducere ale organului local de specialitate din instituțiile de învățământ general (OLSÎG) [7, art. 133; 21, art. 47, al. 1, 2, 3, 4] (*Figura 1*), să fie informate în contextul abordării standardelor profesionale necesare pentru a fi aplicate în evaluarea internă;

– *Standardele profesionale* să fie revizuite periodic, pentru a le adapta provocărilor societale și realităților sistemului de educație.

1.8. DIAGNOSTICAREA PEDAGOGICĂ PRIVIND NIVELUL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

Identificarea fenomenului universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale, ne permite conceperea procesului/sistemului de profesionalizare a cadrelor didactice pornind de la informațiile/rezultatele obținute prin diagnosticare. În concepția cercetătorului Ș. Iosifescu *diagnosticarea* este „rod al unei inițiative interne și al muncii în echipă, care trebuie înțeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătățire a calității, cu experiență creativă, de analiză critică, ca o informație pentru decizie, o parte integrată a activității școlare” [19, p. 325].

Dacă *diagnoza* furnizează informații pentru a lua decizii concrete atât la nivel de instituție școlară, cât și la nivel de furnizori de programe de FC (instituții acreditate, centre, departamente), ceea ce ne concentrează eforturile privind corectarea sau reorientarea activității respective în vederea profesionalizării cadrelor didactice, *diagnosticarea pedagogică*, care perseverează concomitent cu activitatea pedagogică, dintotdeauna a contribuit la estimarea rezultatelor eforturilor depuse în educație.

Conștientizăm noțiunea înaintată încă în 1968 de către K. Ingenkamp, în conformitate cu care problemele, scopurile și domeniile de aplicare a *diagnosticării pedagogice* îi confirmă acestui proces *statut de disciplină independentă, integratoare a științei pedagogice. Conceptul „diagnosticare”*, ca disciplină științifică și ca domeniu de activitate științifico-practică, vizează extinderea posibilităților de efectuare a acestui act mai prompt și cu meticulozitate în cunoașterea cauzelor devierilor de la normele stabilite ale obiectului supus cercetării, în cazul dat, al nivelului de *profesionalizare a cadrelor didactice*.

Astfel, prin *diagnosticare pedagogică* vom subînțelege ansamblul de mijloace de control și evaluare a stării nivelului de *profesionalizare a cadrelor didactice*, orientate spre optimizarea activității acestuia prin *elaborarea/perfecționarea* unor programe și intervenții pedagogice conforme procesului. Diagnosticarea pedagogică este centrată pe analiza/studierea rezultatelor procesului instructiv-educativ în baza schimbărilor nivelului de educație a elevilor și creșterii măiestriei pedagogice a cadrelor didactice și de conducere, rezultate sesizate în urma promovării activităților de FPC, recalificare, calificare profesională suplimentară a resurselor didactice din sistem.

Funcțiile care definesc caracterul obiectiv și independent al diagnosticării pedagogice sunt:

1. *Feedbackul*, legătura inversă, prin care putem interveni în corectarea, redirecționarea activității de profesionalizare a cadrelor didactice conforme normelor, cerințelor prestabilite pentru obținerea rezultatelor scontate.
2. *Controlul și aprecierea rezultatelor* activității pedagogice, evaluate de către experții instituțiilor școlare / furnizorilor de programe de FC, prin *compararea* rezultatelor pedagogice raportate *criteriilor și indicatorilor* prestabiliți, etalon, standard.
3. *Corecția*, care se cere a fi executată de către actanții educaționali / furnizori de programe spre soluționarea problemelor existente.
4. *Comunicarea*, sub toate aspectele (clară, deschisă, corectă etc.), între responsabilii de diagnosticarea pedagogică executată.

5. *Caracterul constructiv* al diagnosticării pedagogice, cu o semnificație aparte în acest context.
6. *Motivarea* participanților, actanților educaționali / furnizorilor de programe de FC, pentru desfășurarea procesului de diagnosticare pedagogică.
7. *Prognosticarea*, de perspectivă a dezvoltării obiectului diagnosticat, a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice / de conducere.

În vederea determinării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice și de conducere, am considerat oportună varianta analizei nevoilor cadrului didactic capabil pentru a face față cerințelor sistemului de învățământ actual în contextul necesităților societale în următoarea succesiune:

Figura 2: Reprezentarea schematică în succesiune a analizei de nevoi



Cercetările și analiza rezultatelor obținute parcurgând acest traseu confirmă relevanța analizei resurse-nevoi din două raționamente: 1) pentru proiectarea activității de FC și 2) argumentarea acțiunilor de redefinitivare a programelor de FPC. Practica demonstrează că abordarea schematică a succesiunii analizei de nevoi (*Figura 2*), în termenii stabiliți de instituțiile de învățământ general, va aduce claritate în valorificarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice prin acțiuni care vor genera, la nivel de instituție furnizoare de programe, următorii pași: întocmirea Planului-cadru în baza solicitărilor obținute de la managerii instituției de învățământ general; elaborarea Programelor de FPC prin re-direcționarea conținuturilor solicitate de cadrele didactice și managerii școlari participanți la experiment; metodologie adecvată noilor cerințe societale; cursuri opționale etc.

Reflectând asupra statutului pedagogiei, în general, și al conceptelor pedagogice, în special, în contextul situației recente, am putea rămâne dezorientați, cel puțin la prima reflecție, de diversitatea opiniilor și debaterilor existente. Unii autori afirmă că pedagogia / conceptele pedagogice se află în impas, că nu pot să se ralieze la problemele complexe și urgente ca urmare a *provocărilor societale*. Alți exegeți cred că pedagogia semnifică una dintre științele esențiale despre edificarea personalității umane și are menirea de a contribui la formarea și dezvoltarea comportamentelor individului în creșterea sa.

În consecință, elaborarea unui model al personalității profesorului, într-o societate a schimbărilor permanente, devine o necesitate. Integându-se la nivel de politici educaționale ale învățământului de calitate, conforme celor europene privind educarea *resurselor umane*, parcurgerea acestui traseu vizează dezvoltarea competențelor care reprezintă baza unor standarde sigure de formare continuă a cadrelor didactice, cu mai multe șanse de realizare în profesia didactică, croindu-și continuu calea spre *profesionalizarea carierei, profesionale și personale*. Cercetările efectuate și experiența de bune practici în parcurgerea acestui traseu, la nivel național și internațional, ne-a condus spre evidențierea următoarelor valori – domenii/dimensiuni ale personalității cadrului didactic / de conducere din învățământul general.

Tablelul 1: *Sucesivitatea valorilor raportate profilului personalității cadrului didactic / de conducere din învățământul general (după Paul Popescu-Neveanu)*

Valori – domenii/ dimensiuni ale personalității profesorului	Valori intelectuale	Valori moral- religioase	Alte valori (estetice, profesionale, fizice etc.)
Cultura de specialitate	<ul style="list-style-type: none"> – curiozitate – excelență academi- că – eficiență – exigență – stăruință – iubire de adevăr 	<ul style="list-style-type: none"> – autocontrol în raport cu nivelul științei predate – fermitate 	<ul style="list-style-type: none"> – discernământ estetic – atașament profesio- nal – interese profesionale – perseverență – stăpânire de sine
Cultura psihopedagogică	<ul style="list-style-type: none"> – gândire critică – intuiție – spirit critic – memorie fidelă (<i>vi- zuală și auditivă</i>) – umor și vivacitate 	<ul style="list-style-type: none"> – respect față de instituția școlară și față de cei educați – responsabilitate – încredere în cei educați 	<ul style="list-style-type: none"> – armonie – măsură – conștiința muncii – efort susținut, de durată – perseverență

Cultura generală		<ul style="list-style-type: none"> - gândire divergentă - abordare interdisciplinară - relaționare logică - limbaj inteligibil 	<ul style="list-style-type: none"> - grijă pentru cei educați - respectul vieții - iubire fraternală - umor 	<ul style="list-style-type: none"> - ordine - echilibru - orientarea spre acțiune - igienă corporală
Capacități de creație științifică		<ul style="list-style-type: none"> - gândire productivă - lipsa de prejudecăți - prevalența argumentelor - limbaj științific - imaginație creativă 	<ul style="list-style-type: none"> - depășire de sine - recrearea omului contemporan 	<ul style="list-style-type: none"> - extaz - empatie - echilibru - măsură - imaginație artistică - simț artistic
Capacități de autoperfecționare		<ul style="list-style-type: none"> - perseverență - disponibilitate pentru calitate - adevăr 	<ul style="list-style-type: none"> - desăvârșire interioară - libertate interioară - simțul datoriei 	<ul style="list-style-type: none"> - ordine - sesizarea frumosului - disponibilitate către reconversie
Capacități atitudinale		<ul style="list-style-type: none"> - spirit de obiectivitate - entuziasm - conștiinciozitate - înțelepciune - cuviință 	<ul style="list-style-type: none"> - răbdare și dreptate - optimism și onestitate - modestie și demnitate - fermitate și onoare 	<ul style="list-style-type: none"> - sensibilitate - interes estetic - grija pentru sănătatea proprie și a celorlalți - efort susținut
Calități ap- titudinale	Aptitudinea educativă	<ul style="list-style-type: none"> - creativitate - inteligență - spirit de observație 	<ul style="list-style-type: none"> - conștiința misiunilor - conștiința responsabilității - principialitate 	<ul style="list-style-type: none"> - convingeri estetice - program rațional
	Aptitudinea didactică	<ul style="list-style-type: none"> - gândire sistemică, analitico-sintetică - fluentă, flexibilitate și coerență educațională - concizie și expresivitate verbală - memorie logică - atenție distributivă 	<ul style="list-style-type: none"> - conștiinciozitate - decență - corectitudine - respect - principialitate - punctualitate - echilibru - seriozitate 	<ul style="list-style-type: none"> - convingeri estetice - responsabilitate didactică - rezistență la efort - disponibilitate pentru efort susținut
Aptitudinea managerială		<ul style="list-style-type: none"> - asumarea de riscuri - orientarea în sarcină - stabilirea de priorități - limbaj clar - unitate în acțiune - rezolvarea situațiilor dificile 	<ul style="list-style-type: none"> - conducere participativă - democratizare - curaj, hotărâre - stăpânire de sine - coordonare - hotărâre - stăpânire de sine 	<ul style="list-style-type: none"> - simetrie - simțul măsurii - echilibru - organizare eficientă - măsură - echilibru - vivacitate în acțiune - sincronizare

Aptitudinea psihosocială	<ul style="list-style-type: none"> - stimularea ideilor prin interacțiune - disponibilitatea pentru dialog - flexibilitate - învățare din experiența celorlalți 	<ul style="list-style-type: none"> - toleranță - iubirea față de semeni - sociabilitate - civism - solidaritate - altruism - blândețe - cooperare 	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea frumosului în relațiile umane - empatie - tact - optimism - simțul datoriei - spirit de echipă - corectitudine
---------------------------------	---	---	---

Confirmare privind viabilitatea *profilului personalității cadrului didactic / de conducere din învățământul general* prezentat în Tabelul 1 poate servi și viziunea cercetătorului P. Popescu-Neveanu [28], în conformitate cu care personalități sunt oameni care reprezintă o valoare și care se remarcă într-un domeniu sau altul. Confirmare sunt și concluziile cercetătorului, care susține ideea despre conceptul de personalitate autentică înglobând două condiții decisive: a fi recunoscut ca valoare, ca individualitate care aduce o contribuție de preț societății; a avea conștiința propriei valori.

Adevăratele valori ale profesorului, generate de provocările societale contemporane, Ch. Caselmann le concepe drept: *logotropul orientat filozofic; logotropul orientat metodico-științific; pedotropul orientat individual-psihologic; pedotropul orientat în general psihologic* [apud 36].

În contextul adaptării cadrului didactic și managerial la mediu, sociologul R.K. Merton [apud 29] a recurs la următoarea clasificare a *tipurilor de personalitate*:

- *tipul conformist* (reacționează conform unor modele deja consacrate de tradiție și aparține unei societăți stabile, consolidată și cristalizată cultural);
- *tipul inovator* (se manifestă prin preferința oricăror mijloace în atingerea unui scop dublu: bogăție și putere);
- *tipul evaziv* (definește starea atitudinală a unor indivizi pentru care presiunea normelor, scopurilor și convențiilor sociale devine insuportabilă);
- *tipul rebel* (este specific indivizilor care refuză atât scopurile, cât și mijloacele societății existente, având ca deviză revolta și opțiunea pentru un nou sistem social și axiologic).

Viața demonstrează, că progresul moral societal este generat de dezvoltarea posibilităților de satisfacere a nevoilor general umane, căci adevăratul om cult este acela care are conștiința propriilor limite. Confirmare este certificarea lui G. Mialaret: „Omul cultivat este în primul rând acela care dorește să continue a se cultiva” [27, p. 53].

În context, apreciem afirmațiile lui Ilie Vali [39, pp. 115-129], precum că spiritualitatea personalității, prezentată din perspectivă axiologică, constă în manifestarea virtuților sociale axate pe valori autentice. Toate cadrele didactice, în special, profesorul/formatorul, trebuie să-și reformeze mentalitatea, deoarece numai astfel va reuși să se realizeze personal, dar și pe alții, ca ființe spirituale.

În calitate sa de purtător, transmițător și creator de valori, profesorul este obligat să-și reevalueze reperele spirituale astfel încât să promoveze în instituția în care activează valorile umane aflate potențial în toate mediile și comunitățile. Construirea unui *referențial axiologic* care să particularizeze valorile generale devine astfel o prioritate, iar prin raportarea la acesta profesorul/formatorul poate deveni/redeveni *un model*.

Practica coroborează că elaborarea unui *model al profesiei didactice* în termenii unui *referențial axiologic* care să particularizeze valorile generale ale profesorului, devine astfel o prioritate, totodată, este relativ dificil de realizat, conștientizând specificul acestei profesii și caracteristicile muncii educative desfășurate. În consecință, reiterăm, că anume indicatorul/*reperul fundamental* pentru atingerea acestor finalități trebuie să devină *modelul profesionalizării carierei didactice*.

1.9. MODELUL PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Idealul educației, care definește tipul de personalitate umană la care aspira societatea pe termen lung, scopurile educației, care definesc principalele direcții de dezvoltare strategică a educației/învățământului, valabile la scara întregii societăți pe termen mediu și lung apud:sunt prerogativele către care se orientează învățământul într-o societate cu aspirații pozitive în ameliorarea provocărilor societale.

Model al devenirii superioare, idealul, definește tipul de personalitate la care aspira societatea pe termen lung pe parcursul unei perioade care acoperă cel puțin doua cicluri de educație, fixate convențional în limitele a doua decenii.

Perspectiva informatizării determină generalizarea saltului de la modelul societății închise, caracterizată prin tendința reproducerii stării existente, spre modelul societății deschise [34], caracterizată prin tendința depășirii stării existente, salt reflectat în plan pedagogic prin *idealul personalității deschise*, creative, adaptabilă în condiții de schimbare inovatoare continuă [18, pp. 20-40].

De iure, orice model de profesionalizare a cadrelor didactice trebuie să reflecte provocările societale din interiorul și din afara societății/școlii, iar sistemul de profesionalizare a carierei didactice trebuie să devină un fenomen universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale.

Reflectând asupra statutului pedagogiei, în general, și al conceptelor pedagogice, în special, în contextul situației recente, am putea rămâne dezorientați, cel puțin la prima reflecție, de diversitatea opiniilor și debaterilor existente. Unii autori afirmă că pedagogia / conceptele pedagogice se află în impas, că nu pot să se ralieze la problemele complexe și urgente pe care le avansează viața socială. Alți exegeți cred că pedagogia semnifică una dintre științele esențiale despre edificarea personalității umane și are menirea de a contribui la formarea și la dezvoltarea comportamentelor individului în creșterea sa.

În concepția cercetătorului Dicu Dimitriu, crearea de valori prin prisma personalității profesorului poate fi privită din exterior sub trei aspecte: deschidere spre exterior, receptivitate față de tot ceea ce ne înconjoară; prelucrare internă a datelor obținute; realizarea finală, expresia, productivitatea personalității în raport cu exigențele dezvoltării societății [13].

L. Antonesei, C. Cucos, Vl. Pâslaru insistă pe ideea: ca educatorul să redevină un model, fapt care ne motivează trebuie să luăm atitudine privind aderarea profesorului la valori autentice, pentru a transmite și a forma din perspectiva lor, pentru a se perfecționa continuu și a crea axându-se pe valori (*Tabelul 1*).

În opinia M. Vasiliev, „Profesorul universitar e o personalitate cu o înaltă competență și ținută științifică, este bun consultant în orice problemă de specialitate, este un cercetător științific cu o înaltă experiență de investigare teoretică și empirică și, nu în ultimul rând, posesor al unui enorm arsenal educativ pentru viitorii specialiști. (...) Felul acestuia de a fi servește drept model și sursă de învățare a conduitei didactice” [40, p. 166].

În context, elaborarea unui model al personalității profesorului o calificăm drept necesitate, deoarece problema privind educarea *resurselor umane* este în susținerea politicilor educaționale ale învățământului de calitate conforme celor europene, ceea ce semnifică dezvoltarea competențelor care reprezintă baza unor standarde sigure de formare continuă a cadrelor didactice: *valori – domenii/dimensiuni ale personalității profesorului*, cu șanse de realizare în profesia didactică, croindu-și continuu calea spre *profesionalizarea carierei profesionale și personale*.

A acțiune confirmată mai devreme, elaborarea unui *model al profesiei didactice* este relativ dificil de realizat; indicatorul/*reperul fundamental* pentru atingerea finalităților scontate în acest proces trebuie să devină *Programele de formare continuă pentru carieră* [26].

Elaborarea *Programelor de formare continuă pentru carieră* adecvate scopului urmărit trebuie efectuată în baza *modelului profesionalizării carierei didactice*, pentru realizarea căruia este necesară:

- identificarea problematicii standardelor profesionale pentru profesia didactică;
- analiza conceptelor de competență pedagogică și performanță profesională la nivel național și european.

Standardele profesionale trebuie să cuprindă componentele observabile și măsurabile ale profesiei didactice. Principalele categorii de comportamente așteptate din partea unui profesor competent pot fi ordonate într-un *model al profesiei didactice* cu caracter taxonomic.

Reclamarea necesității elaborării și oficializării standardelor profesionale în acest scop constituie numai unul dintre pașii necesari în cadrul acestui demers, întrucât profesionalizarea mai semnifică și o redefinire radicală a naturii *competențelor* care se află la baza unor practici pedagogice eficiente.

În concluzie, orice *model de profesionalizare a cadrelor didactice* trebuie să reflecte provocările societale din interiorul și din afara societății/școlii, iar procesul / sistemul de profesionalizare a carierei didactice trebuie să devină un fenomen universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale.

a) Criteriile de calitate și indicatorii de profesionalizare a cadrelor didactice

Tendențele de îmbunătățire a managementului calității în toate domeniile vieții societății contemporane devine imperativul vremii. În egală măsură, acest fenomen are loc și în domeniul educațional. Convingătoare în acest sens sunt afirmațiile cercetătorului C. Cucuș: „În condițiile „pluralizării axiologice” a societății contemporane este nevoie de o *normare a calității*, de o prefigurare a acesteia în acord cu anumite *standarde de calitate*... A acționa numai sub impulsul inspirației, al eventualului har și ghidaj spontan, nu mai este o dovadă de profesionalism” [11, p. 94].

Sinteze ale rezultatelor cercetărilor anglo-saxoni privind *criteriile de calitate și indicatorii* folosiți pentru a aprecia valoarea activității profesorilor, au fost prezentate în lucrări de referință, actualizate periodic

și publicate cu titlul „Handbook of Research on Teaching” (1963, 1973, 1986, 2001). Aceste lucrări tratează în general *problematika profesiei didactice din perspectiva proces-produs*. Rezultatele acestor evaluări scot în evidență caracteristici observabile ale cadrelor didactice, care au un efect direct asupra succeselor învățării la elevi.

Cerințele față de *calitatea activității profesorilor* trebuie să fie desprinse nu doar din documente reglatoare, ci pe baza unui *studiu continuu al realităților pedagogice contemporane*, al provocărilor din societate, căreia, cu ajutorul profesorilor, elevii trebuie să îi reprezinte la nivelul corespunzător. În context, devine foarte importantă *calitatea intrinsecă individuală* a educaților/formabililor care tind să-și dezvolte cariera didactică, pe parcursul căreia își pot forma/dezvolta elemente ale *competenței profesionale*.

Noile cerințe, standardele impuse de comunitatea educațională la nivel european și mondial, solicită noi competențe profesionale referitoare la tipuri de relații interumane foarte variate.

Abordarea *conceptului de competență*, în accepțiuni ale diferiților autori, a constituit un demers necesar și util în contextul prezentat; *competența*, s-a constatat, este elementul pe care se bazează construcția oricărui *standard profesional*.

De bunăseamă, printre *criteriile de profesionalizare a carierei didactice* cărora le-am putea atribui rolul de eficientizare/urgentare a procesului de profesionalizare a carierei didactice, nominalizăm:

- *Profilul de competență* să fie unic pe plan național și să stea la baza conceperii tuturor programelor de pregătire a cadrelor didactice;
- *Fișele posturilor și fișele de evaluare a personalului didactic* să fie alcătuite pe baza standardelor profesionale înaintate;
- *OLSÎG, comisiile de evaluare internă școlară* [7, art. 47, al. 1] să fie regândite, din perspectiva disponibilității respectării standardelor profesionale;
- *Standardele profesionale* să fie revizuite periodic, pentru a le adapta dinamicii societății și realităților sistemului de educație național.

În consecință, *problematika profesionalizării carierei didactice* rezidă în necesitatea *creșterii calității pregătirii cadrului didactic, a statutului profesional* al acestuia. Acest obiectiv necesită ca procesul de *formare și dezvoltare a competențelor sociale* a cadrelor didactice și de conducere să fie derulat/realizat în succesiune cu procesul de formare și dezvoltare a *competențelor de cercetare științifică* a acestora. În context, cadrul

didactic / formatorul / educatorul, conceput drept model, pe lângă îndeplinirea sarcinilor didactice din școală, trebuie să dea dovadă de deținerea anumitor *valori, coduri, principii, norme și modele* definitorii pentru profesia didactică, în vederea compatibilizării cu exigențele societății sec. XXI.

Obiectivele scontate de programele de formare continuă trebuie să fie în *concordanță* cu *nevoile reale de formare a cadrelor didactice și a instituției în care acestea activează*. Totodată, *conținuturile programelor* de formare continuă *redirecționate* de către actanții instituțiilor furnizoare abilitați de evaluare, în baza determinării nevoilor înaintate de cadrele didactice și de conducere, trebuie să ia în calcul faptul, ca dezvoltarea/formarea competențelor *profesionale* vizate de programe să *compatibilizeze* documentelor reglatoare adoptate recent de actanții abilitați ai MECC.

1.10. NEVOILE INSTITUȚIONALE ȘI PERSONALE DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

În vederea argumentării justificate a *nevoii* profesionalizării cadrelor didactice, vom aborda termenul „nevoie”, pentru început, apelând la DEX-ul limbii române, care tâlmăcește cuvântul „nevoie” ca „ceea ce se cere, se impune să se facă”. În viziunea cercetătorilor români T. Farla, L. Ciolan, R. Iucu, nevoile de formare sunt, de fapt, nevoi de învățare ale membrilor unei organizații, care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. *Nevoia* este discrepanța sau diferența (distanța) dintre stadiul actual de dezvoltare al unei persoane, al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins). Nevoia reflectă existența unei probleme care necesită intervenție, o problemă care trebuie abordată/tratată.

În viziunea cercetătorului F. Voiculescu, *analiza nevoilor* de formare continuă a cadrelor didactice are rolul de a stabili o *ierarhie sau o ordine* în *prioritatea nevoilor*, care să țină seama atât de *caracteristicile nevoilor* (intensitate, amploare, urgență, importanță), cât și de *volumul și configurația* resurselor disponibile. Termenul „nevoie” în educație este conceput drept „necesitate specifică omului, exprimată în același timp de societatea de formare și dezvoltare a indivizilor la nivelul acțiunii, gândirii, conviețuirii în societate”, cuprinsă între *nevoile fundamentale ale omului*, „resimțită de om în raport cu condițiile sociale, gradul de civilizație și dezvoltare a sa ca subiect al istoriei” [42, p. 8].

Diagnoza și satisfacerea, în temeiul rezultatelor obținute, a nevoilor cadrelor didactice / de conducere, pentru a corespunde resurselor umane abile de a corespunde cerințelor înaintate de către societatea cu cerințe multiple, sunt de o importanță majoră în reglarea activității de pregătire a resurselor umane pentru asigurarea unui învățământ de calitate conform provocărilor societale actuale.

Calitatea satisfacerii nevoilor reale ale beneficiarilor privind formarea continuă, după T. Callo, trebuie să devină scopul forte al activității desfășurate de instituțiile furnizoare de programe pentru o perioadă îndelungată de timp. Actanții educaționali trebuie să gestioneze asigurarea unui profit informațional structurat de cunoștințe funcționale, a unui *adaos de competențe intelectuale și acționale concrete*, a unui plus de motivație și atitudine, reflectate în activitatea ulterioară, care va duce la creșterea calității și eficienței procesului educațional [5, pp. 17-20].

Sondajele efectuate, evaluările de diferite niveluri demonstrează, că printre *blocajele* care cauzează nivelul scăzut de promovare și aplicare a unui **concept eficient** de formare continuă a cadrelor didactice, axat pe nevoile instituționale și personale, se constată:

- sistemul inadecvat de finanțare a formării continuă a cadrelor didactice;
- nivelul scăzut de motivație pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
- randamentul scăzut al cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice;
- lipsa Curriculumului național de formare continuă a cadrelor didactice;
- lipsa *Statutului de formator*;
- sistemul de credite profesionale neracordat la specificul procesului de formare continuă a cadrelor didactice;
- lipsa instrumentelor metodologice de monitorizare și evaluare a randamentului cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice (sistemul de informare/monitorizare/conlucrare/colaborare privind rezultatele evaluării – *n.n.*).

În același timp, se atestă tot mai vădit lipsa unei entități responsabile de monitorizarea curentă a procesului de formare continuă a cadrelor didactice și acordare de suport metodologic în conformitate cu reformele educaționale implementate în învățământ.

Soluționarea acestei probleme se regăsește în elaborarea *strategiilor de educație permanentă / pe parcursul întregii vieți* a resurselor umane la nivel național, care ar contribui vădit la stimularea ofertei pieței muncii,

asigurând cu cadre competente capabile să deservească la nivelul co-respunzător economia țării, iar sistemul de FPC a cadrelor didactice / de conducere prin recalificare, calificare suplimentară ar oferi posibilitatea de ordin competitiv și de inserție socială a cetățenilor, micșorând sesizabil numărul migrațiilor în țară.

La momentul de față rezolvarea acestor și altor probleme de acest gen, o concepem prin a identifica nevoile de FPC a cadrelor didactice / de conducere și condițiile pedagogico-manageriale de realizare a acestora, proces pentru derularea favorabilă a căruia, e nevoie de a ne determina în:

- a) ***Metodologia identificării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice și condiții pedagogico-manageriale de realizare a acestora;***
- b) ***Educarea/formarea modelului flexibil de profesionalizare a cadrelor didactice;***
- c) ***Nevoile sistemice și cele individuale;***
- d) ***Aplicarea modelului discrepanței;***
- e) ***Diagnoza nevoilor cadrului didactic.***

a) Metodologia identificării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice și condiții pedagogico-manageriale de realizare a acestora

Reforma sistemului educațional din Republica Moldova, procesele demografice, trecerea la finanțarea autonomă a școlilor, tendința tot mai pronunțată a elevilor de a face studii peste hotarele țării conduc la urgentarea introducerii schimbărilor radicale privind metodele de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale / de conducere.

Schimbarea metodelor de formare continuă este motivată și de cerințele din partea părinților, comunității, precum și se insistă ca majoritatea cadrelor didactice să-și revadă competențele profesionale, iar organele de conducere / managerii instituțiilor de învățământ să reexamineze responsabilitățile legate de *gestionarea competențelor de profesionalizare a cadrelor didactice a personalului din învățământul general.*

În consecință, calitatea *resursei umane* este esențială pentru calitatea învățământului la toate nivelurile: proces, instituție (de învățământ sau furnizor de formare) și sistemul ca întreg.

Succesul procesului depinde, în mare parte, de existența unui sistem de evaluare a performanței, dar, înainte de toate, de existența unui *sistem operațional de identificare și de soluționare a nevoilor de formare și de dezvoltare profesională continuă.*

Un rol aparte literatură de specialitate în domeniul atribuie *principiilor generale* care definesc cadrul de referință pentru asigurarea calității învățământului în Republica Moldova [16], precum:

- *Context european*: odată ce sistemul și instituțiile de învățământ din Republica Moldova eventual sunt parte a sectorului educațional european, el trebuie să satisfacă unele standarde de calitate ce respectă cerințele relevante și totodată să fie competitive la nivel european și internațional;
- *Responsabilitate instituțională*: asigurarea calității și managementul acesteia intră în competențele fiecărei instituții de învățământ și a organelor abilitate, responsabile, în conformitate cu principiile descentralizării învățământului;
- *Diversitate instituțională*: diversitatea instituțiilor, a misiunii și obiectivelor acestora este respectată și încurajată de *evaluarea externă a calității*;
- *Cooperarea în interiorul sistemului educațional*: abordarea, practicile și asistența tehnică oferite de Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) se bazează pe relațiile de cooperare și de încredere între instituțiile de învățământ și alți parteneri;
- *Focalizare pe rezultate*: pentru asigurarea și evaluarea calității, rezultatele învățării și realizările elevilor (componentă a procesului de învățare) ocupă o poziție centrală;
- *Identitate instituțională*: rezultatele învățării și rezultatele elevilor pot fi obținute printr-o varietate de practici, metode sau structuri, autonom proiectate și implementate de fiecare instituție, în funcție de propriile opțiuni. În acest fel, rezultatele și realizările sunt investite cu cea mai mare importanță, fără a neglija influența bunelor practici și ale structurilor în vigoare din domeniul calității;
- *Autoevaluarea calității*: fiecare document de autoevaluare ar trebui să prezinte cultura specifică a calității din instituția de învățământ, asigurând îmbunătățirea continuă a procesului de învățare și a performanței instituției;
- *Evaluarea externă*: evaluarea externă se bazează pe *probele furnizate de școală* privind rezultatele și aplicarea procesului de învățare și compararea acestor probe cu performanța curentă a instituției, inclusiv comparând activitatea elevilor și a cadrelor didactice în funcție de *standardele stabilite*;
- *Îmbunătățirea calității*: îmbunătățirea continuă a calității și a

calității managementului instituțional este *principalul obiectiv al evaluării externe*.

În concluzie, cadrul de referință al asigurării calității în educație, prin care sunt specificate aceste *principii* are drept scop *promovarea culturii calității* contribuind la un învățământ de calitate, recunoscut ca un bun public, ce merită încrederea societății cu cerințe multiple, totodată conduce la dezvoltarea profesională și personală a resurselor umane și la realizările performante ale elevilor, la îmbunătățirea continuă a calității vieții, în context european.

b) Educarea/formarea modelului flexibil de profesionalizare a cadrelor didactice

Analiza epistemologică a problemei propuse confirmă ideea, că pentru a soluționa oportunitatea de educare/formare a *modelului flexibil de profesionalizare* a cadrelor didactice, însăși activitățile de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie cât mai *flexibile*. Cert este faptul, că succesul elevului depinde de nivelul de pregătire al cadrului didactic – oportunitate la care trebuie să gândească actanții educaționali, atât în contextul calității activităților desfășurate, cât și al programelor de FPC redirecționate din perspectiva nevoilor de bază ale societății, ale cadrului didactic, dar și ale managerului instituției școlare.

În context, *formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să fie o prioritate a reformei învățământului din țară*. Cercetările în domeniu certifică necesitatea de formare pe parcursul întregii vieți a cadrelor didactice prin activități de dezvoltare personală și profesională, reprezentate prin programe de formare, implementate cu ajutorul diverselor instrumente/metode: activități metodico-științifice și psihopedagogice, simpozioane și schimb de bune practici pe probleme de specialitate; variate cursuri organizate de instituțiile furnizoare acreditate, centre, departamente de formare continuă; cursuri modulare, tematice, cursuri de formare continuă pentru managerii școlari, cursuri de formare profesională continuă pentru susținerea și confirmarea gradelor didactice II, I și superior, precum și pentru cadrele didactice care nu dețin grade didactice.

Modelul flexibil de profesionalizare a cadrelor didactice, conceptualizat epistemologic, a fost luat drept bază în procesul de elaborare a Programelor de profesionalizare a cadrelor didactice, respectiv, în procesul de evaluare a profesionalizării carierei didactice.

În analiza problemei discutate s-a acordat relevanță concluziilor cercetătorului R. Iucu, în conformitate cu care, scopul instituțiilor acreditate

/ centrelor / departamentelor furnizoare de formare profesională continuă a cadrelor didactice, la elaborarea programelor de profesionalizare a cadrelor didactice, să asigure o „formare a cadrelor didactice pentru cooperarea europeană, pentru respectarea diversității culturale și educare a elevilor în a deveni cetățeni europeni”. Totodată, s-a concluzionat asupra rolului cadrului didactic, care, pe lângă misiunile tradiționale de organizare, planificare, evaluare, consiliere, trebuie să fie și bun transmisor de idei, promotor al educației pentru democrație, responsabilitate social [22, p. 11].

c) Nevoile sistemice și cele individuale

Concepute ca exigențe umane, individuale sau colective, nevoile cadrelor didactice trebuie să constituie *obiectivul* de bază al activității de formare continuă. Acestea trebuie satisfăcute în timp și spațiu, pentru a asigura desfășurarea normală a vieții și activității instituțiilor educaționale, transformându-se în interese pedagogice-manageriale, care pot fi: personale, de grup, generale, private, publice, curente, de perspectivă, regionale, naționale etc.

Din această perspectivă, necesitatea analizei nevoilor este impusă de natura deosebit de complexă a procesului de educație și formare, acestea impunându-se ca un ansamblu de varii nevoi, diferite ca volum, intensitate, nivel, formă de manifestare, mod de satisfacție etc.

Dată fiind complexitatea procesului de educație și formare, o astfel de analiză își asumă funcția de a pune în evidență configurația nevoilor, gradul în care acestea sunt acoperite de procesele și structurile existente și sensul acțiunilor de formare viitoare.

Relevanța analizei nevoilor de formare este indiscutabilă, întrucât de cele mai dese ori nevoile depășesc posibilitățile de a le satisface, oricât ar fi de mare potențialul de resurse al instituției furnizoare / instituției de învățământ, fapt care impune conducătorul/managerul organizației să aleagă „ceea ce trebuie făcut” în funcție de „ceea ce poate face”. Nevoia/trebuințele sunt o realitate, acestea acționează ca o circumstanță, ca o situație dată, ce se impun cu o anumită intensitate și cu o anumită urgență, independent de dorințele noastre subiective.

Orientarea explicită spre *satisfacerea* unor nevoi și rezolvarea unor probleme este un atribut al actului de conducere, care imprimă acesteia raționalitate, *utilitate socială și justifică alocarea resurselor necesare realizării ei*. De reținut, că *principalele elemente ce alcătuiesc un proces sau un sistem* (obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată,

costuri etc.) se stabilesc nu întâmplător și nici în baza unor modele abstracte, ci în *funcție de volumul, structura, intensitatea și urgența nevoilor pentru satisfacerea cărora procesul sau sistemul respectiv este organizat.*

În context, *analiza nevoilor* este baza de plecare în alegerea sau stabilirea scopului care va ghida acțiunea de formare continuă în definirea misiunii instituției, respectiv în determinarea conținuturilor Programelelor de FPC a cadrelor didactice / de conducere elaborate de către instituțiile furnizoare / centrele / departamentele acreditate.

Practica demonstrează, că nevoile identificate pot fi extrem de diverse, o enumerare exhaustivă a lor fiind imposibilă, dar în funcție de natura lor, de modul de manifestare, de modul în care pot fi influențate și de efectele motivaționale pe care le generează, *nevoile fiecărui cadru didactic pot fi clasificate în trei categorii: nevoi cognitive, nevoi afective și nevoi economice.* Succesivitatea acestora este generată de mai mulți factori.

Nevoile sistemice și cele individuale, care se cer a fi dezvoltate în contextul noilor provocări societale, orientări și realități naționale și europene, necesită aplicarea celor mai avansate strategii și un persuasiv schimb de bune practici.

Printre cele mai aplicabile instrumente, *metodele și mijloacele de identificare a nevoilor*, estimăm: analiza fișei postului (standardului ocupațional), analiza scopurilor instituției școlare, cadrul referențial al motivației muncii angajaților, analiza informațiilor de tip cantitativ și calitativ, cunoașterea grupurilor de interes, analiza SWOT, auditul resurselor, metoda celor 5 „De ce?”, metoda celor 5 „Cum?” etc.

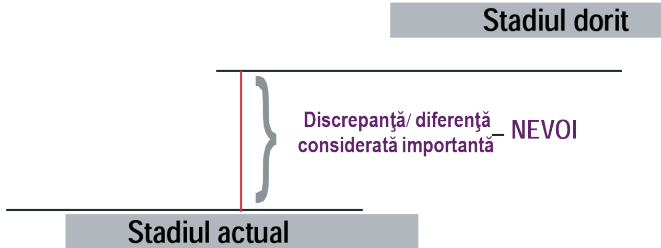
d) Aplicarea modelului discrepantei

Experiența de mai mulți ani în domeniu ne permite să delimităm drept cea mai pragmatică modalitate de definire a nevoilor așa-numitul *Model al discrepantei (Discrepancy Model)*, propus de R.A. Kaufman (1972) [25], care definește *nevoia* drept rezultat al discrepantei (nepotrivirii sau distonanței) dintre o situație dorită și situația actuală. Schematic se prezintă astfel: *situația dorită – situația actuală = nevoie.*

În context, avantajul aplicării *modelului discrepantei* ne-a favorizat abordarea a trei operațiuni succesive: (1) analiza și enunțarea situației dorite; (2) analiza și enunțarea situației actuale; (3) compararea celor două situații (*Tabelul 2*).

În practică, se folosesc și alte *strategii/modele* de analiză, precum: *modelul de analiză a relației scopuri-nevoi, modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi, modelul centrat pe ieșiri (piața calificărilor), modelul centrat pe analiza de competențe.*

Figura 3: Modelul discrepanței



Tabelul 2: Aplicarea modelului discrepanței în determinarea nevoii redirecționării conținuturilor în activității de formare continuă a cadrelor didactice

Situația dorită în formarea continuă a cadrelor didactice	Situația actuală în formarea continuă a cadrelor didactice
Libertatea de alegere a formelor și metodelor de (auto)formare continuă	Caracterul preponderent formalizat al activității de formare continuă
Stabilirea ofertelor de formare continuă în baza studiului nevoilor de formare, opțiunilor, intereselor solicitanților	Oferte de formare continuă stabilite de ofertanți, organizatorii acestei activități
Formarea în baza strategiilor de instruire a adulților, ponderea implicării/participării cadrelor didactice în procesul de formare	Ponderea <i>predării</i> în procesul de formare continuă

Demonstrarea relevanței informației obținute în rezultatul aplicării *modelului discrepanței* conduce în mare parte la revizuirea spontană a conținuturilor activității de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, respectiv a Programelor de FPC a cadrelor didactice.

Indiferent de modalitatea de analiză a nevoilor, metodele sau procedeele implementate, important este a se păstra echilibrul optim între *nevoile sistemice și cele individuale*. Schimbându-și ponderea pe parcurs, acestea se cer a fi dezvoltate în contextul noilor orientări și realități naționale și europene, prin aplicarea următoarelor *strategii și practici avansate*:

- Ameliorarea competențelor ansamblului corpului profesoral pentru îndeplinirea sarcinilor profesionale colective.
- Ameliorarea competențelor individuale pentru îndeplinirea sarcinilor profesionale individuale.
- Ameliorarea competențelor individuale în vederea promovării în carieră.

- Aprofundarea cunoașterii unui domeniu în vederea dezvoltării profesionale.
- Extensiunea experienței într-un domeniu în vederea dezvoltării personale.

Intervenția propusă pentru a reduce sau elimina astfel de goluri identificate este în strânsă legătură cu formarea și dezvoltarea personală. Eficiente sunt intervențiile care presupun o adecvată identificare și evaluare a nevoilor.

Astfel de discrepanțe pot fi identificate, analizate și rezolvate la nivel individual, dar și la un nivel mai larg, de organizație, sau, dacă dorim, la nivelul anumitor componente ale sistemului educațional sau chiar la nivelul sistemului ca întreg.

Analiza rezultatelor obținute certifică *discrepanța între situația dorită și situația actuală* privind formarea continuă a cadrelor didactice care constă în:

- racordarea activității de formare continuă a cadrelor didactice la renovarea conceptuală, curriculară, tehnologică și metodologică a învățământului;
- atribuirea unui caracter continuu activității de formare continuă a cadrelor didactice, folosind la maximum posibilitățile oferite pentru creșterea profesională și individuală la nivel local, regional și național, cu ponderea în creștere a instituției de învățământ;
- oportunitatea creșterii diversității ofertelor de formare continuă a cadrelor didactice pentru satisfacerea nevoilor de formare ale solicitanților;
- centrarea activității de formare continuă pe didactica formării/ dezvoltării competențelor-cheie stabilite de UE și a celor prevăzute de curriculumul școlar;
- redirecționarea activității de formare continuă: de la „Ce?” spre „Cum?” trebuie realizat demersul didactic din perspectiva *pedagogiei constructiviste și a pedagogiei competențelor*.

Cercetarea prestată ne-a favorizat stabilirea unui șir de perspective de formare profesională continuă oferite cadrului didactic: lucrul individual – studiind de sine stătător materiale didactico-științifice și generalizarea experienței pedagogice proprii prin îmbunătățirea ei; realizarea stagiilor în instituțiile furnizoare / centre / departamente de formare, pentru a-și satisface nevoile de formare personală și profesională etc. (Anexele 1-3).

Pe parcursul analizei nevoilor se profilează tot mai multe goluri, care ulterior trebuie supuse unei „analize serioase a caracteristicilor și

cauzei apariției lor și stabilirea priorităților acțiunilor viitoare; goluri care pot fi lichidate prin formarea și dezvoltarea profesională”, menționează B. Witkin [43].

În concluzie, important este ca nevoile de formare ale conducătorilor de școli / managerilor instituțiilor de învățământ general și ale cadrelor didactice să fie în concordanță deplină cu cerințele politicilor educaționale din țară și cu cele europene.

e) Diagnoza nevoilor cadrului didactic

Diagnoza nevoilor cadrului didactic poate fi realizată luând în considerare următoarele *circumstanțe*:

- obiectivele rezultate din direcțiile de dezvoltare a învățământului strategic din țară;
- fișa postului cadrului didactic (standarde ocupaționale, atribuții);
- obiectivele stabilite de fiecare instituție de învățământ;
- obiectivele de dezvoltare ale fiecărui cadru didactic, enunțate în strânsă legătură cu fișa postului și obiectivele instituției de învățământ;
- cerințele părinților și ale comunității, care trebuie să fie în limitele legii;
- analiza cantitativă și calitativă a informațiilor; cerințele cu statut legal ale grupurilor de interes.

De menționat, că nevoia de formare profesională continuă a cadrelor didactice, în mare măsură, este determinată de atitudinea managerului școlar față de schimbare și ideile inovatoare din sistem și societate.

Motivația și pregătirea cadrelor didactice / de conducere pentru schimbare reprezintă un fenomen complex. Acțiunile comune de lucru întreprinse de managerul instituției, având grijă ca la nivelul unității de învățământ fiecare angajat să se implice măcar într-o echipă de lucru, ca în unitatea de învățământ pe care o conduce managerul să fie implementate diferite inovații (metode de predare-învățare-evaluare, implementarea TIC etc.), relevă că managerul „acordă atenție problemelor și membrilor colectivului școlii, nevoilor acestora de dezvoltare și formare profesională”, aspecte ce contribuie la creșterea motivării atât pentru „pregătirea la locul de muncă”, „în afara locului de muncă”, cât și pentru performanță [3, pp. 126-130].

În investigațiile sale, cercetătorul R. Iucu afirmă, că formarea continuă desemnează „ansamblul activităților orientate spre actualizarea periodică a pregătirii profesionale inițiale, spre adaptarea acesteia la noile

exigențe ale desfășurării proceselor educaționale, precum și spre asimilarea unor cunoștințe și competențe” [23, p. 23].

De aceeași părere cu N. Fullan, actanții educaționali, furnizori cu practică bogată în formarea continuă, afirmă că „formarea profesională continuă constituie cea mai bună soluție și, în același timp, principala provocare ce apare atunci când se încearcă implementarea proceselor de reformă în educație, întrucât este evident faptul că toate persoanele sunt supuse unui proces de învățare pe parcursul vieții personale și profesionale” [15, pp. 1-9, p. 65].

În context, confirmăm că în lipsa acesteia, indiferent dacă se realizează sub forma unei sau altei activități de autoeducație sau de pregătire formală, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice nu se poate desăvârși. În concordanță cu afirmațiile de mai sus, nevoile de formare trebuie să reiasă din politicile de reformă, atât la nivel de cadre didactice, cât și a managerilor școlari.

Premisa pe care trebuie să se fundamenteze o eventuală analiză de politică educațională în *domeniul profesionalizării cadrelor didactice* este că formarea cadrelor didactice trebuie să devină *prioritate a sistemului de învățământ*, aparent puțin valorizată, în realitate însă aflată într-o strânsă corelație cu celelalte componente ale reformei sistemului de învățământ.

În consecință, este important de accentuat, că reformarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice nu constituie un scop în sine, ci este *o premisă* pentru realizarea unei misiuni esențiale: *profesionalizarea cadrelor didactice*, ceea ce ar însemna construcția unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice din întreg sistemul de învățământ.

CAPITOLUL II. PRAXIOLOGIA EVALUĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA NEVOILOR DE PROFESIONALIZARE

2.1. EVALUAREA CADRELOR DIDACTICE / DE CONDUCERE

Reiterăm discuția cu referire la cele două modalități de evaluare a cadrelor didactice: a) evaluarea activității cadrelor didactice în instituțiile de învățământ general și b) chestionarea directă a cadrelor didactice în instituțiile acreditate, furnizoare de programe de FPC / centrele de formare / departamente.

După S. Cristea, în instituțiile de învățământ general, evaluarea certifică următoarele obiective:

- efectuarea/desfășurarea diagnozei sistemului de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general, determinarea rolului evaluării asupra dezvoltării profesionale pe parcursul întregii vieți a cadrelor didactice;
- profilarea/relevarea unui model de evaluare orientat spre dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general [8].

Practica demonstrează că evaluarea cadrelor didactice de către organele abilitate, comisia de evaluare a instituției școlare, se deosebește de cea desfășurată, prin chestionare, de către instituțiile furnizoare de activități de FPC / centrele de formare / departamentele de formare profesională continuă.

În context, determinarea corectă a nevoilor de formare a cadrelor didactice e de relevanță majoră atât pentru instituția școlară, cât și pentru însuși cadrul didactic, contribuind astfel la ameliorarea procesului profesionalizării carierei personale și profesionale, urmărind acțiunile:

- a) armonizarea situației curente din școli privind *standardele educaționale și Fișele de post*;
- b) stabilirea ordinii priorităților în acoperirea deficitului de cadre didactice, dacă acesta există în școală;
- c) utilizarea celor mai eficiente metode de recrutare a cadrelor didactice tinere etc. Odată cu cele menționate, stabilirea nevoilor de formare a cadrelor didactice contribuie la omogenitatea metodelor de evaluare aplicate, selectarea tipurilor de cursuri

la care poate participa / are nevoie cadrul didactic, determinarea programelor de formare profesională continuă, care va contribui la îmbunătățirea traseului de profesionalizare a carierei didactice; racordarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice la schimbările din sistemul educațional actual în conformitate cu necesitățile societății în permanență dinamică.

În context, propunem câteva dintre cele mai relevante metode de identificare a *nevoilor de formare a cadrelor didactice*:

a) *Identificarea nevoilor de formare prin analiza necesităților de formare a cadrelor didactice în instituțiile furnizoare / centrele / departamentele de formare continuă*

Noile cerințe înaintate de societatea sec. XXI, standardele către care este orientată comunitatea educațională europeană și mondială, solicită noi competențe profesionale referitoare la tipuri de relații interumane foarte variate (Anexa 1, pct. 2). Plus la aceasta, *standardele de formare* instituite la nivel național, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice stabilește *competențele de bază* pentru profesia de cadru didactic: *competențe metodologice, competențe de comunicare și relaționare, competențe de evaluare a elevilor, competențe psihosociale, competențe tehnice și tehnologice, competențe de management al carierei*.

Conformarea acestor noi cerințe, îmbunătățirea situației din acest punct de vedere, devine de neconceput fără a duce o evidență serioasă a nevoilor de formare a cadrelor didactice în contextul promovării pe parcursul întregii vieți. De altfel, practica confirmă, că formarea cadrelor didactice în multe din instituțiile furnizoare de programe nu este conceptualizată/interpretată la nivelul corespunzător, așa zice, mai serios, atât de către formabili, managerii instituțiilor de învățământ, în care aceștia activează, dar și a managerilor instituțiilor furnizoare în care trebuie să aibă loc procesul de determinare a nevoilor, a motivației pentru cariera didactică, să le garanteze profit în activitatea profesională, precum ar fi oferirea a noi funcții mai bine plătite, dar și cu mai mare responsabilitate, un supliment la salariu etc.

Motivarea cadrelor didactice pentru profesionalizarea cadrelor didactice la nivel profesional și personal trebuie să decurgă după un scenariu destul de strict. Acest scenariu e necesar să reflecte atât efort din partea cadrelor didactice, cât și să facă cunoscute efectele/beneficiile oportunităților oferite în rezultatul parcurgerii cu succes a traseului.

În consecință, desfășurarea succesivă, cu regularitate, a evaluării cadrelor didactice, ar contribui la redirectionarea conținuturilor programelor de FPC, ar consolida relațiile de parteneriat între direcțiile de învățământ, instituțiile de învățământ general, instituțiile furnizoare și

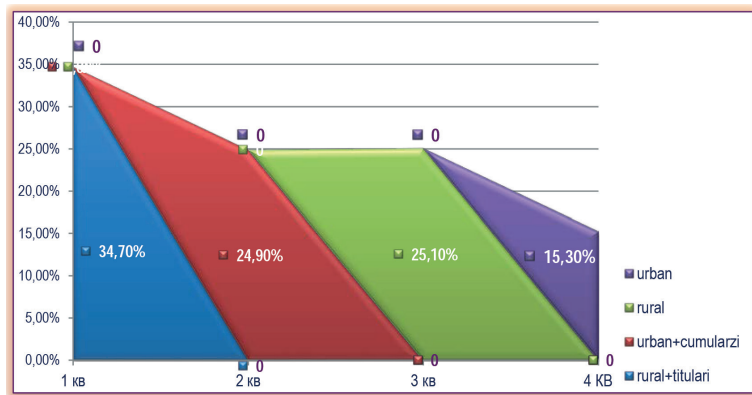
ANACEC, în vederea satisfacerii necesităților cadrelor didactice, privind ameliorarea și dezvoltarea competențelor profesionale corespunzătoare *resurselor umane* bine pregătite, de care ducem lipsă, a abilităților care ar contribui la îmbunătățirea calității învățământului general în țară.

La începutul cursurilor, persoanele abilitate de procesul de evaluare din instituțiile furnizoare de programe propun cadrelor didactice / beneficiarilor, pentru completare chestionare (dar și prin alte instrumente/metode! – *n.n.*), în vederea analizei ulterioare și satisfacerii nevoilor estimate de către beneficiari/formabili, în temeiul cărora urmează a fi *redirecționate* activitățile, iar pe parcurs, posibil, – și programele de FPC.

În conformitate cu nevoile profesionale și personale ale acestora, dar și ale instituțiilor de învățământ în care ei activează, se fac prioritare rezultatele obținute privind categoriile principale de **motivații** (Anexa 1 – pct. 1, 2, 5), care scot în evidență anumite discrepanțe în răspunsuri, neconfirmate prin teste statistice non-parametrice, cu excepția gradelor și a vechimii didactice.

Rezultatele pe categorii de *motivații profesionale și personale* privind participarea la formare au confirmat că profesorii din rural și profesorii titulari invocă cu o frecvență mai ridicată cerințele sistemului actual de formare, în comparație cu beneficiarii din mediul urban, respectiv profesorii suplینitori/netitularizați/cumularzi (34,7%, în comparație cu 24,9%). Discrepanța constă și în faptul, că profesorii din rural prioritar invocă motivații care țin și de categoria factorilor conjuncturali (*Figura 4*).

Figura 4: Motivații profesionale și personale pentru participare la formare privind cerințele față de sistemul actual de formare (Anexa 1 – pct. 1, 2, 5)

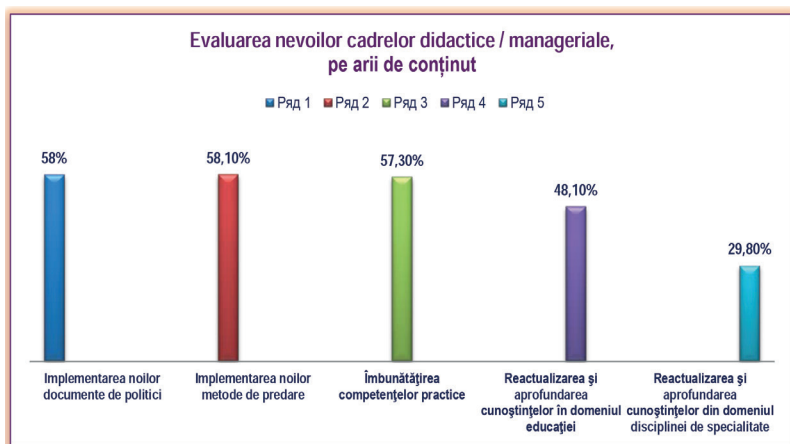


Practica de desfășurare a evaluării pune la dispoziția actanților eva-

luatori metode care pot derula diferit, în dependență de efectele evaluărilor anterioare, la decizia managerilor instituțiilor de învățământ și în mod special, a managerilor instituțiilor furnizoare. Dacă ne referim concret la nevoile cadrelor didactice din perspectiva *conținuturilor programelor* de Formare Profesională Continuă (Figura 5), prestate de instituțiile furnizoare, despre care formabilii sunt chestionați chiar din prima zi a cursurilor, analiza răspunsurilor participanților la evaluare (prin instrumente, metode diferite, nu doar chestionare!) au confirmat dorința lor de a fi inițiați în subiecte de relevanță recentă, precum: implementarea noilor documente de politici privind învățământul general în contextul provocărilor societale (la necesitate!) – 58,0%; *implementarea noilor metode de predare* – 58,10% și/sau *ameliorarea competențelor practice* – 57,3% dintre respondenți.

De asemenea, dată fiind realitatea dictată de provocările societale în continuă dinamică, percepută de cadrele didactice participante la evaluare, pe lista obiectivelor a fost specificat procesul de *reactualizare și aprofundare a cunoștințelor în domeniul educației* (48,1%), lăsând pe al doilea plan problema *reactualizării și aprofundării cunoștințelor din domeniul disciplinei de specialitate* (29,8%) (Figura 5).

Figura 5: Evaluarea prin chestionar a nevoilor estimate de către cadrele didactice, la început de cursuri, pe arii de conținuturi



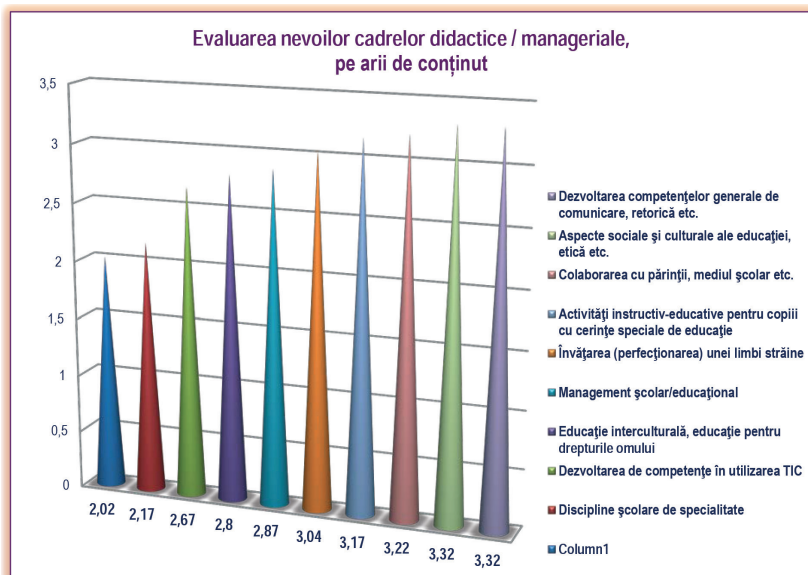
De menționat, că motivele/nevoile înaintate de beneficiarii cursurilor de FPC au fost analizate aplicând variate instrumente (Figura 6). Conținutul programelor de FPC propuse de către evaluatorii din instituția furnizoare a fost expus pe un slide; marja de evaluare s-a realizat pe o

scară de la 1, cel mai frecvent – la 5, metodă care a rezumat următoarele rezultate medii:

- 2,02 metode de predare-învățare-evaluare;
- 2,17 discipline școlare de specialitate;
- 2,67 dezvoltarea de competențe în utilizarea TIC;
- 2,80 educație interculturală, educație pentru drepturile omului;
- 2,87 management școlar/educațional;
- 3,04 învățarea (perfecționarea) unei limbi străine;
- 3,17 activități instructiv-educative pentru copiii cu cerințe speciale de educație;
- 3,22 colaborarea cu părinții, mediul școlar etc.
- 3,32 aspecte sociale și culturale ale educației, etică etc.;
- 3,32 dezvoltarea competențelor generale de comunicare, retorică etc.

În scopul satisfacerii nevoilor de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice și a celor de conducere, oferta de formare continuă va trebui să acopere o varietate de domenii, structurate modular în categoriile de programe stabilite de reglementările corespunzătoare domeniului.

Figura 6: Evaluarea nevoilor cadrelor didactice / manageriale, pe arii de conținut



Uneia din promoții i s-a propus să specifice cele mai relevante con-

ținuturi și teme ale activității de formare continuă. Evaluate și analizate, *cele mai importante conținuturi și teme ale activităților de formare continuă* („5” – cel mai apreciat!), în *Figura 7* au relevat următorul clasament:

- 4,21 conținuturi și teme referitoare la metodele de predare, învățare și evaluare;
- 4,15 conținuturi și teme specifice disciplinei de specialitate;
- 3,83 dezvoltarea competențelor de utilizare a tehnologiei informațiilor și a comunicării;
- 3,69 dezvoltarea competențelor generale de comunicare etc.;
- 3,66 conținuturi și teme referitoare la colaborarea cu părinții, cu mediul școlar etc.;
- 3,56 învățarea (stăpânirea) unei limbi străine;
- 3,53 conținuturi și teme referitoare la educația interculturală și la educația pentru drepturile omului;
- 3,48 conținuturi și teme referitoare la activitatea cu copiii cu cerințe speciale de educație;
- 3,43 conținuturi și teme referitoare la aspecte sociale și culturale ale educației, etică etc.;
- 3,35 conținuturi și teme de management școlar/educațional.

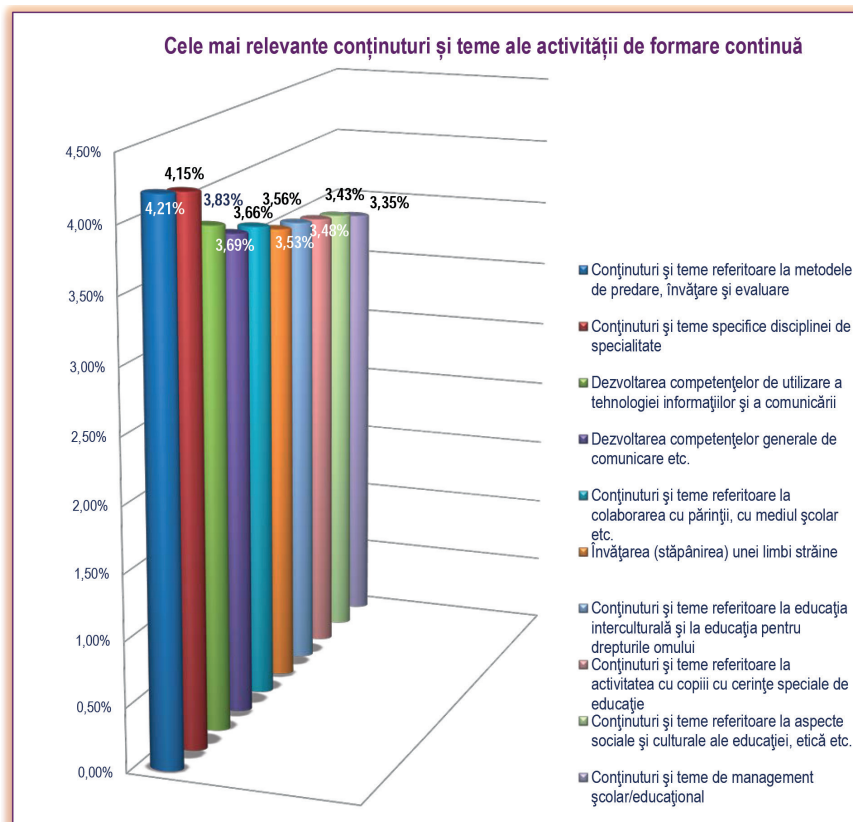
În consecință, discrepanța estimată, puțin semnificativă la nivel de medii de rezidență, este ușor explicabilă: subiecții din mediul rural, cei care abia au intrat în sistemul de educație, cei fără grade didactice și cei care au statut de suplinitor/netitular/cumulard demonstrează un nivel de satisfacție mai crescut în comparație cu ceilalți colegi în ceea ce privește actualul sistem de formare profesională continuă privind conținutul programei de FPC.

Rezultatele obținute prin răspunsurile formabililor chestionați, în mare parte, au demonstrat redirecționarea parțială/nesemnificativă a programelor de FPC, pentru a satisface nevoile de profesionalizare a carierei didactice a solicitanților.

Sunt și situații, când e nevoie de a introduce în desfășurarea activităților de FPC subiecte care marchează schimbări esențiale recente în sistemul educațional, îndeosebi când e vorba de reglementări la nivel de politici educaționale emise recent de organele abilitate ale MECC.

Pe parcursul evaluărilor desfășurate, participanții în experiment au manifestat interes aparte față de dezvoltarea competențelor generale de comunicare, plasându-le pe locul patru ca importanță, în timp ce în agenda instituțiilor de învățământ / a instituțiilor furnizoare a fost clasată pe ultimul loc. Aceasta însă nu indică neapărat că „unele conținuturi” sunt deja „depășite”, ci ridică mai degrabă un semn de întrebare cu privire la relevanța ofertelor de formare [32].

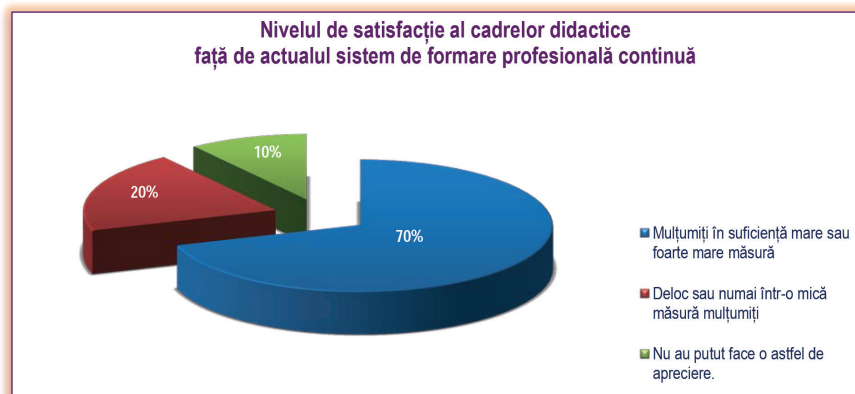
Figura 7: Cele mai relevante conținuturi și teme ale activității de formare continuă



Analiza răspunsurilor la întrebarea „În ce măsură programul cursurilor Vă satisface așteptările?” (din experiența anterioară; cursuri promovate anterior; din cele transmise de către colegi) (Anexa 2, pct. 3, Figura 8), a specificat: aproximativ 70% din totalul subiecților investigați sunt „mulțumiți în suficientă, mare” sau chiar „foarte mare măsură” de actualul sistem de formare, la general, în timp ce ponderea celor care sunt „deloc” sau „numai într-o mică măsură mulțumiți”, este de aproximativ 20% din cei chestionați. Ponderea celor care nu au dat răspuns la întrebarea privind „nivelul de satisfacție al cadrelor didactice față de actualul sistem de formare profesională continuă” sau nu au putut să facă o astfel de apreciere, depășește 10%.

1. mulțumiți în suficientă, mare sau chiar foarte mare măsură;
2. deloc sau numai într-o mică măsură mulțumiți;
3. nu au putut să facă o astfel de apreciere.

Figura 8: Nivelul de satisfacție al cadrelor didactice față de actualul sistem de formare profesională continuă



În context, discrepanțe de acest tip, atestate tot mai frecvent în evaluări, vorbesc despre acțiuni, care trebuie întreprinse *urgent*, atât de către managerii școlari, cât și de către instituțiile furnizoare de programe, dat fiind incapacitatea multora din cadrele didactice, participante la chestionări, de a-și evalua obiectiv competențele profesionale.

Acordăm deosebită relevanță prelucrării datelor/informației obținute de la direcțiile de învățământ din raioane, privind nevoile relevate de către cadrele didactice și managerii instituțiilor de învățământ în care activează, pentru ca ulterior să fie minuțios analizate, după care responsabilii de programe vor decide asupra redirecționării conținutului programelor de FPC (*Figurile 4-8*) – (Anexele 1-3).

Astfel, se fac argumentate recomandările propuse actanților abilitați de evaluarea internă din instituțiile de învățământ general de a susține resursele didactice din colectiv în determinarea corectă a nevoilor de formare profesională și personală pe parcursul întregii vieți, atașând multe din rezultatele evaluării obținute prin chestionare, desfășurate de actanții abilitați de evaluare din instituțiile furnizoare, la final de cursuri (posibil de aplicat și alte instrumente/metode!) (*Figurile 7, 8*) – (Anexele 2, 3).

Anexa 3 (chestionarul) (Figurile 4, 8) are drept scop analiza opiniilor cadrelor didactice / de conducere privind organizarea și desfășurarea activităților de formare. Informațiile obținute vor sta la baza procesului de

redirecționare a activităților de formare profesională continuă a cadrelor didactice/ de conducere, respectiv, a programului de formare continuă (la necesitate!), care să conțină activități axate pe principiile generale de definire a cadrului de referință în vederea asigurării calității învățământului privind provocările societale contemporane.

Rezultatele ne permit să concluzionăm, că răspunsurile la întrebările din Anexa 3 nu atestă discrepanțe semnificative în ceea ce privește factorii motivaționali individuali privind participarea la cursuri de formare (în funcție de nivelul de studii, funcție didactică, disciplina predată sau experiență anterioară). Cât privește aprecierea tematicii studiate la cursuri, conform conținutului programei de formare, atenționăm, că a fost necesar a se interveni (la necesitate!) în corespundere cu nevoile profesionale și personale ale cadrelor didactice și de conducere, dar și ale instituțiilor de învățământ general în care activează beneficiarii cursurilor (*Figurile 4-8*).

Axându-ne pe obiectivul specific urmărit în acest studiu privind identificarea reperelor științifice ale profesionalizării cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă, cercetare care face să se înțeleagă cu claritate multe probleme privind îmbunătățirea calității învățământului general din țară, a generat traseul procedurii de evaluare propus în *Figura 9*.

În consecință, *traseul profesionalizării cadrelor didactice*, care elucidează etapele evaluării competențelor cadrelor didactice – în succesivitatea propusă în *Figurile 2 și 9* – va produce rezultate benefice, în condiția în care instituțiile furnizoare și cele de învățământ general vor dispune de un sistem informațional bine organizat, un parteneriat verosimil, de încredere, în managementul formării cadrelor didactice.

Implicarea, cu responsabilitate înaltă în procesul de formare de resurse didactice bine pregătite atât de mult așteptate pentru prosperarea țării, e necesară atât din partea furnizorilor de programe de formare continuă, dar și în mare măsură de o atitudine serioasă a actanților abilitați de dezvoltarea învățământului în Republica Moldova (MECC, ANACEC, direcțiile de învățământ de toate nivelele, și, bineînțeles, managerii instituțiilor școlare). Managerii instituțiilor de învățământ general sunt obligați, să dețină informații privind rezultatele evaluării interne, dar și externe ale resurselor didactice monitorizate pe perioada anului curent de studii, informații privind nevoile de formare ale cadrelor didactice privind: nivelul de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice din colecțivul didactic ghidat, informații despre indicatorii de evaluare conform criteriilor de competență pentru care trebuie pregătite cadrele didactice,

informații cu privire la rezultatele evaluării (interne/externe) a resurselor didactice din colectivul pedagogic monitorizat, despre nivelul de promovare a activităților educaționale și profesionale întreprinse de către aceștia, să pună la dispoziție aceste informații pentru deciziile ulterioare ale organelor abilitate de evaluare (ANACEC), pentru a întreprinde măsurile corespunzătoare solicitărilor de profesionalizare a carierei didactice în instituțiile furnizoare de programe.

În context, evaluarea în consecutivitatea propusă în *Figurile 2, 9*, privind evidențierea nevoilor ulterioare de profesionalizare a carierei didactice (ANPCD), vor facilita managerul școlar, actanții responsabili de evaluare din instituțiile de învățământ general și instituțiile furnizoare de programe să identifice și să redirecționeze (la necesitate!) programele de formare continuă pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competențelor generale și specifice ale acestora, dar și a nevoilor instituției de învățământ în care activează.

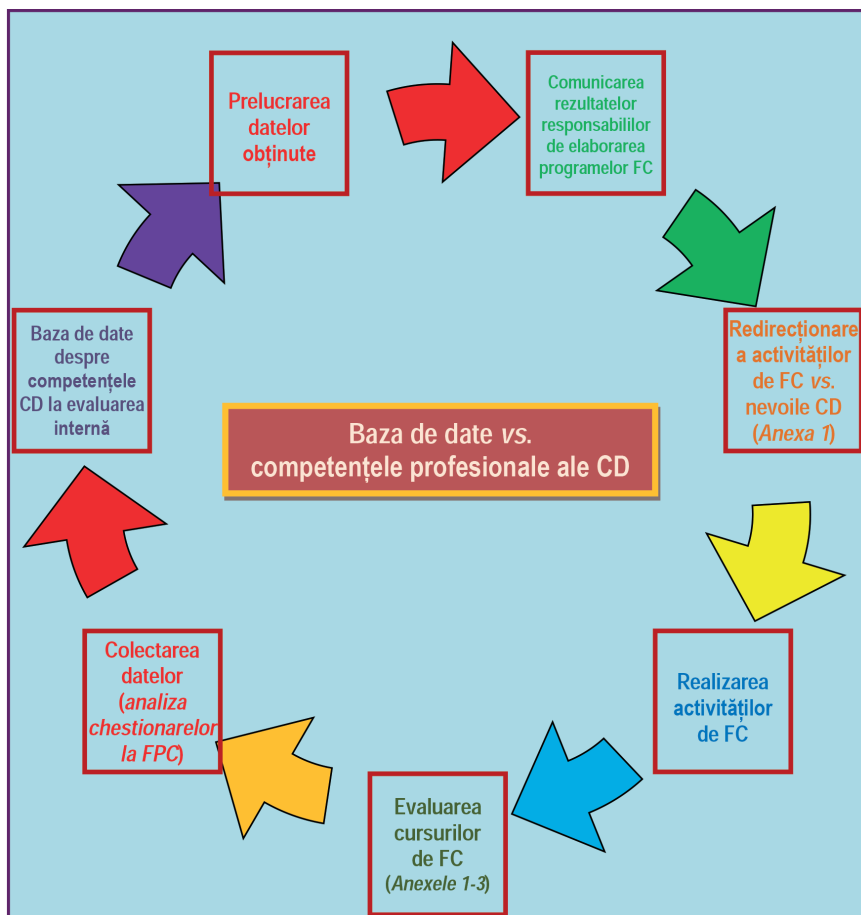
În consecință nevoile profesionale și personale estimate în chestionare vor sta la baza proiectării/redirecționării și derulării programelor de formare continuă de către instituțiile furnizoare, conținuturi care vor contribui la promovarea traseului de profesionalizare a carierei de către resursele didactice, pentru o mai bună pregătire, de care are nevoie sistemul de învățământ general în societatea actuală, la nivel național și european.

Sucesiunea acțiunilor demonstrată în *Modelul evaluării competențelor* cadrelor didactice din *Figura 9* este elaborat în conformitate cu prevederile stipulate de Codul Educației, art. 45 (1, 2, 3), în care se precizează: (1) Evaluarea internă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează anual în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării; (2) Evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează o dată la 5 ani de către organele abilitate (ANACEC), în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării; (3) Metodologia de evaluare prevede, în mod obligatoriu, consultarea opiniilor elevilor, părinților și ale altor cadre didactice din instituția de învățământ respectivă [7].

Sistemul informațional bine organizat între instituțiile școlare și cele furnizoare de programe, perspectiva informatizării determină generalizarea saltului de la modelul societății închise, caracterizată prin tendința reproducerii stării existente, spre modelul societății deschise [34], caracterizată prin tendința depășirii stării existente, salt reflectat în plan pedagogic prin *idealul personalității deschise*, creative, adaptabilă în condiții de schimbare inovatoare continuă [18, pp. 20-40].

În consecință, obligația organelor de conducere / managerii instituțiilor de învățământ este să reexamineze responsabilitățile legate de *gestionarea competențelor de profesionalizare a cadrelor didactice* din învățământul general și să contribuie insistent la promovarea traseului de profesionalizare a carierei de către resursele didactice pe care le monitorizează.

Figura 9: Modelul evaluării competențelor cadrelor didactice de către persoanele abilitate din instituțiile furnizoare / centrele / departamentele de formare continuă



IMPORTANT: Existența în instituțiile furnizoare/școlare a unui sistem informațional în managementul formării cadrelor didactice va permite managerilor instituțiilor acreditate să stabilească nevoile de formare a cadrelor didactice, să-i ajute în alegerea instituției furnizoare care ar facilita nevoile solicitantului, ale instituției școlare și ale societății, proces/sistem capabil să contribuie la ameliorarea situației din sistemul educațional actual privind formarea/dezvoltarea resurselor didactice calificate, capabile să desfășoare un învățământ corespunzător provocărilor societale la nivel național și european.

În context, managerul instituției școlare decide și traseul de profesionalizare a carierei cadrelor didactice, motivarea în rezultatul performanțelor demonstrate prin numirea ulterioară în funcția corespunzătoare nivelului de competențe, determinat inițial prin evaluarea internă realizată la nivel de instituția școlară, precum și performanțele reflectate după promovarea activităților de FPC în una din instituțiile furnizoare din țară.

O bună organizare a acestui proces ar ușura cu mult compatibilizarea conținuturilor programelor de FPC elaborate și aplicate în instituțiile furnizoare în contextul satisfacerii nevoilor atât ale managerilor instituțiilor școlare, ale cadrelor didactice, dar și axarea pe conținuturile conforme documentelor reglatoare de politici educaționale la nivel societal.

În consecință, rezultatele evaluării interne din școală, dar și ale celei externe curente vor servi în mare măsură cadrelor didactice pentru a se determina, la prezentarea în *instituțiile furnizoare / centrele / departamentele* de formare continuă, asupra nevoilor profesionale și personale stabilite de comun acord cu echipa de evaluare instituțională în care activează, în vederea ameliorării golurilor la disciplina de specialitate / metode și tehnici de predare asistate de calculator și celelalte neajunsuri/probleme relevate în procesul evaluării.

În scopul realizării acestor obiective, în prima zi de înmatriculare la cursurile de FC, instituțiile furnizoare aplică *Chestionarele* cu întrebări care ar reorienta/redirecționa furnizorii de programe de FC în vederea ajustării activităților, la necesitate și a conținuturilor programelor funcționale la acel moment, pentru eventuala satisfacere a nevoilor cadrelor didactice, dar și pentru îmbunătățirea ulterioară continuă a lor.

La finalizarea cursurilor de FC, de către instituțiile furnizoare au loc diverse tipuri de evaluări. Ele au și scopuri diferite: fie că se urmăresc rezultatele/efectele conținuturilor ale programelor de formare continuă redirecționate în conformitate cu nevoile solicitanților, cadre didactice,

manageri școlari, fie că în legătură cu elaborarea unor noi documente de politici reglatoare educaționale, evaluare, în mare parte, realizată prin chestionare (Anexele 2-3).

Informațiile cu referire la succesele și neajunsurile depistate/evidențiate în răspunsurile din cadrul evaluării finale a formabililor se aduc la cunoștință organelor abilitate, pentru a întreprinde măsurile corespunzătoare privind sarcinile care le revin a fi îndeplinite de către aceștia și măsurile care urmează a fi întreprinse de cadrele didactice, managerii instituțiilor de învățământ și responsabilii de evaluare din instituțiile furnizoare de programe în activitățile ulterioare.

b) Nevoile evidențiate prin chestionare privind redirecționarea activităților de formare profesională continuă (Anexa 1)

În vederea determinării nevoilor și redirecționării (la necesitate!) a activităților de formare profesională continuă, în limitele cerințelor programelor-cadru existente, în scopul soluționării lor, formabililor înmatriculați în instituțiile acreditate / centre / departamente furnizoare de FPC li se va propune să completeze chestionarul din Anexa 1. Rezultatele obținute vor contribui în mare parte la redirecționarea activităților de formare prevăzute de programele de formare profesională continuă pentru o mai bună funcționare din perspectiva satisfacerii nevoilor și așteptărilor cadrelor didactice și manageriale în *contextul provocărilor societale (Figurile 2, 4-8)*.

De menționat, că astfel de practici trebuie să devină obligatorii pentru a putea afirma, cu siguranță, despre pregătirea resurselor umane capabile să satisfacă nevoile sistemului educațional actual, a cadrelor didactice abilitate să dezvolte un învățământ de calitate, în corespundere cu nevoile societății pentru integrare europeană.

În context, persoanele abilitate de evaluare din instituțiile furnizoare, la încheierea perioadei de FPC stabilite, în conformitate cu planurile-cadru, vor desfășura evaluarea cursului conform conținutului chestionarului din Anexele 2-3.

Rezultatele evaluărilor de la finele cursurilor de FPC vor decide în ce măsură programele de FPC redirecționate, formatorii instituțiilor furnizoare acreditate / centre / departamente, au atins nivelul de satisfacere a nevoilor profesionale și personale ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general, au contribuit la eficientizarea parcurgerii traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, în contextul asigurării cu resurse umane bine pregătite, abilitate să se integreze cerințelor sistemului de învățământ european.

O evaluare cu rezultate veridice a competențelor cadrelor didactice și manageriale e posibilă în condițiile, dacă se va executa/desfășura după categorisire:

- Cadrele didactice licențiate în specialitatea pe care o predă și dețin o experiență bogată de muncă în acest domeniu. Practica confirmă, că această categorie de cadre didactice ușor își determină nevoile personale și profesionale de formare, fapt care contribuie la o ameliorare a acestora într-o perioadă de timp mai scurtă, iar procesul evaluării activității lor decurge fără dificultăți.

- Cadrele didactice debutante: pentru această categorie evaluarea se va realiza doar în scopul identificării golurilor din formarea inițială și a modalităților de lichidare a acestora.

- Cadrele didactice care activează în școală, dar nu au formare profesională inițială la obiectul pe care îl predau și nu sunt specialiști în domeniul pedagogic. Această categorie de resurse umane va trebui să continue activitatea de formare inițială și continuă la specialitate, prin studii de recalificare, calificare profesională suplimentară, alte activități desfășurate în instituțiile de învățământ furnizoare acreditate etc.

Pentru evaluarea adecvată a cadrelor didactice pot fi aplicate multiple și variate metode/strategii accesibile procesului. Or, pentru evaluarea competențelor cadrelor didactice li se propune: *completarea* chestionarelor privind tipul de personalitate și stilul cadrului didactic; *autoevaluarea* competențelor profesionale; *asistarea* orelor colegilor și managerilor echipei de evaluare; *completarea* fișei de evaluare; *dezbateri* privind totalurilor evaluării; *identificarea* nevoilor de formare.

Evaluarea profesională internă a cadrelor didactice se desfășoară în baza *criteriilor stabilite de grupul de evaluatori* monitorizați de managerul instituției de învățământ general, care are obligația de a viza progresul și rezultatele muncii cadrelor didactice pe parcursul promovării cursurilor și nu doar. Evaluarea progresului școlar are loc prin testare pe baza subiectelor formulate de grupul de evaluatori, rezultatele cărora servesc ca puncte de plecare pentru activitatea ulterioară.

În urma evaluării cadrelor didactice, de exemplu, în baza întrebărilor din Anexa 3 – *Chestionar de evaluare a cursurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, se colectează datele și rezumă rezultatele evaluărilor la compartimentele evaluate. Rezultatele estimate vor servi drept repere/argument în relevarea nevoilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și respectiv, vor conduce la redirecționarea activităților de formare profesională continuă pentru promoțiile

viitoare, introduse ulterior și în Programele de FPC a cadrelor didactice și de conducere.

De menționat, că atare activități pot servi drept model pentru managerii școlari, în vederea analizei nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, rezultate care pot servi la întocmirea Planului de activități al instituției școlare prevăzut pentru realizare pentru întreg anul de studiu: o parte pentru desfășurarea în cadrul ședințelor metodice, seminariilor organizate la nivel local/raional; altele, în instituțiile acreditate furnizoare de programe de FPC, la nivel de necesități.

În realizarea celei de a doua părți a activității, managerul, împreună cu comisia de evaluare din instituția școlară, decid delegarea pentru desfășurarea procesului de profesionalizare a carierei didactice a resurselor umane, preconizate pentru acea perioadă să promoveze cursurile de FPC în instituțiile furnizoare de programe, conforme nevoilor atât ale cadrelor didactice, cât și ale instituției școlare monitorizate.

În consecință, rezultatele vor înlesni: creșterea capacității instituționale și întărirea rolului strategic al managementului școlii în perfecționarea resurselor umane; omogenizarea reacțiilor și atitudinilor managerilor școlari în rolul lor de conducători ai școlii; consolidarea poziției conducerii școlii și a competențelor profesionale ale cadrelor didactice pentru o gestionare mai eficientă a activităților didactice și a responsabilităților reflectate de cadrele didactice față de acest proces. Or, *parteneriatul* managerilor școlari cu instituțiile furnizoare de activități de profesionalizare a carierei, cunoașterea ofertelor prestate în vederea ameliorării calității învățământului, a performanțelor cadrelor didactice pentru desfășurarea la nivel merituos a activităților de instruire și educație a elevilor în vederea integrării eficiente în sistemul educațional european, va consemna doar *un beneficiu* pentru întreaga societate vizând educația tinerei generații.

Așadar, relevanța evaluării cadrelor didactice / manageriale, de către instituțiile furnizoare de programe de FPC, succesivitatea obligatorie a acestui proces, cu certitudine, va exala/împrăștia *haosul* care s-a creat ultimii ani în sistemul de FPC, rolul primordial în care ar trebui să le revină instituțiilor prestatoare abilitate, actanților educaționali acreditați, la nivel de țară.

În concluzie, sistemul informațional în *managementul formării continue* a cadrelor didactice se definește ca sistem de gestionare a informațiilor interne și externe necesare pentru realizarea calitativă a obiectivelor activităților de formare profesională continuă pe parcursul întregii vieți a resurselor umane din învățământul general.

2.2. MODELUL FLEXIBIL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

În continuare, vom reflecta asupra problemei, în ce măsură *standardele profesionale*, care nu pot descrie decât comportamente predictibile și dirijabile rațional ale cadrului didactic, sunt *eficiente* în conturarea unui *model al profesiunii didactice*.

Dată fiind complexitatea ființei umane, conduitele persoanelor au adesea un caracter situațional, contextualizat, irepetabil, în funcție de subiectivitatea individului, care introduce sensuri și semnificații evenimentelor vieții. Atât profesorii, cât și elevii nu fac excepție de la această situație, astfel încât putem afirma, de comun acord cu cercetătorul E. Păun, că *modelele de comportament standardizate*, care se adresează unor situații anume, așteptate, au o utilitate limitată și astfel apare ca necesară o regândire a profesionalizării cadrelor didactice, în sensul unei abordări mai flexibile a acestui proces [17, p. 27].

În context, un *model al profesiei didactice* trebuie să cuprindă în aceeași măsură atât *competențe standardizabile* (măsurabile, observabile), cât și *competențe nestandardizabile* (cu un coeficient mare de subiectivitate).

Din perspectiva primei categorii, *competențe standardizabile*, pot fi incluse competențele legate de analiza psihopedagogică a conținuturilor și a documentelor școlare curriculare, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice etc., iar în a doua categorie, *competențe nestandardizabile*, cu un coeficient mare de subiectivitate, concepem capacitatea de a empatiza cu elevul/formabilul/educatul și cu clasa de elevi / grupa de formabili / educații, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea etc.

Cercetătorul Ioan Jinga definește standardele ca fiind „anumite etaloane, la care raportăm activitatea și pregătirea educatorilor”. Aceste etaloane, descrieri concrete ale performanței cadrului didactic, elaborate în funcție de un ideal social și educativ și de o filosofie a educației explicit formulate, ar urma să cuprindă un sistem de cerințe minimale față de pregătirea științifică, psihologică, pedagogică, sociologică, managerială și culturală a educatorilor, pe diverse trepte ale sistemului de învățământ. În concepția cercetătorului, standardizarea poate fi realizată în învățământ, în situația, când se respectă anumite condiții: acestea să se refere la comportamente, să fie măsurabile, iar utilizarea lor în procesul de evaluare să se realizeze de către profesioniști. În ciuda acestui fapt, este evident că nu se poate standardiza întreaga activitate a educatorilor, în schimb, pot fi adoptate o serie de direcții de acțiune practică.

Cercetările desfășurate la nivel național ne permit să confirmăm, că cele mai eficiente măsuri necesare în realizarea, chiar și parțială, a *standardizării activității cadrelor didactice* pot fi: *dezbaterele academice*, cu participarea simultană a educatorilor și a celor educați; *descrierea unui set de competențe*, organizate pe două segmente: *competențe de bază*, valabile pentru toate categoriile de educatori și unele *competențe specifice* în funcție de treapta de învățământ unde profesează, tipul de școală, disciplina predată etc.

În context, consemnăm elaborarea *Modelului de profesionalizare a cadrelor didactice, respectiv, a programelor de formare profesională continuă*, aplicabile și conforme nevoilor diagnosticate, prelucrarea datelor obținute, trebuie să se desfășoare în plan comparativ, prin o analiză serioasă a experienței epistemologice și praxiologice actuale în domeniu la nivel internațional. Elaborarea unui *model al profesionalizării cadrelor didactice*, dacă intenționăm ca el, modelul, să fie acceptat/interpretat la nivel societal, *nu este posibilă* doar axându-ne pe cercetarea/interpreta-re prioritar *autentică* a acestei sarcini destul de responsabile.

Cercetările privind viabilitatea *modelului profesionalizării cadrelor didactice* a confirmat/condiționat necesitatea obligatorie de identificare a *standardelor profesionale* pentru profesia didactică, la ziua de azi, analiza conceptelor de *competență pedagogică* și *performanță profesională*.

În consecință, orice *model de profesionalizare a cadrelor didactice* trebuie să reflecte provocările societale din interiorul și din afara societății/școlii, iar *procesul de profesionalizare a cadrelor didactice* trebuie să devină un fenomen universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale.

ÎN LOC DE CONCLUZII

A. Condițiile socio-psihipedagogice stabilite în asistarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă:

1. Indicator al calității managementului formării profesionale continue a cadrelor didactice la nivel instituțional, considerăm proiectarea de către cadrele didactice a propriului traseu de dezvoltare profesională; studierea ofertelor de formare și alegerea formei convenabile; se autoformează continuu; își evaluează eficacitatea propriei activități; periodic își revizuite și completează portofoliul de formare continuă; desfășoară proiecte de cercetare etc. Or, astfel profesorii vor fi convinși și conștienți de oportunitatea investirii în dezvoltarea personală;

2. *Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice* prin analiza riguroasă și concludentă a nevoilor de formare a cadrelor didactice și manageriale, activitate care va da posibilitate școlilor de a identifica și a participa la acele programe de formare continuă, cu conținuturi redirecționate, capabile să faciliteze dezvoltarea competențelor generale și specifice conforme unor standarde, redefinite în funcție de nevoile individuale și profesionale de formare solicitate;
3. *Diagnosticarea nevoilor cadrelor didactice și de conducere* la nivel național, proces în care să se regăsească un număr cât mai mare de cadre didactice / de conducere, cu diferite niveluri de pregătire, informație prezentată ulterior, la modul cel mai serios pentru evaluare și informare, la timpul stabilit de experții abilitați de această activitate (ANACEC) (*Figurile 2, 6, 8*), (Anexele 1-3); rezultate în baza cărora furnizorii de programe să întocmească și să informeze organele abilitate despre redirecționările în structura Programei cadru, a Programelor de FPC, a activităților care vizează tematica, perioada de desfășurare etc., în contextul reglementărilor recente ale MECC;
4. *Parcurgerea succesivă a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice* de-a lungul întregii vieți care va contribui la dezvoltarea abilităților de care au nevoie cadrele didactice și de conducere pentru a se asigura că fac față respectivelor provocări socio-psiho-pedagogice și că îi pregătesc pe elevi să contribuie la dezvoltarea ulterioară a mediului economic local și național al țării;
5. *Profilarea relevanței instituțiilor furnizoare de programe / centrelor / departamentelor de Formare Profesională Continuă a cadrelor didactice și de conducere* din învățământul general, ca instituții acreditate capabile să *atingă standardele UE în domeniul programelor de formare continuă*, axându-se pe principiile europene comune pentru competențele și calificările cadrelor didactice stipulate de Comisia Europeană, 2005;
6. În context, încercările de elaborare a unui model al profesionalizării cadrelor didactice, dacă intenționăm ca el, modelul, să fie acceptat/interpretat la nivel societal, nu este posibilă doar axându-ne pe cercetarea/interpretarea prioritar *autentică* a acestei sarcini destul de responsabile;
7. Concluzionând asupra faptului că societatea noastră a priori devine o componentă esențială a educației, lucru necesar de

conștientizat necondiționat de către furnizorii de formare, *nu este posibilă formarea unui cadru didactic universal valabil*, nu poate fi aplicat un șablon din care va rezulta profesionistul eficient, deoarece formarea profesorilor se desăvârșește la catedră, prin interacțiunea cu formabilii/cursiștii/studentii/elevii etc.

B. Condiții socio-psihopedagogice de diagnosticare pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice:

1. În conformitate cu conceptul de *problematică a lumii contemporane*, al cercetătorului italian, Aurelio Peccei, evoluțiile de ordin tehnosocial din ultimii ani, tendința de aliniere a sistemului național de învățământ la cerințele integrării europene, evidențierea unor reale slăbiciuni sau inadecvări scoase în relief tot mai insistent de către protagoniștii din educație, conduc spre concluzia că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice trebuie *regândit*, axat pe coordonatele unei filosofii *reînnoite* în raport cu ceea ce se întâmplă în prezent (A. Peccei, 2013) [30];
2. În context, considerăm, că studiul „**Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice**”, în care au fost utilizate rezultatele diagnosticării cadrelor didactice și de conducere din instituțiile de învățământ general din republică, participante în activitățile de FPC în instituțiile furnizoare de astfel de programe, *ne permite să concluzionăm*:
3. Instituțiile furnizoare de programe de formare profesională continuă (FPC), managerii acestor instituții, beneficiarii activităților de FPC, precum și managerii instituțiilor de învățământ în care aceștia activează:
 - a) *nu interpretează* la nivelul cel mai serios relevanța procesului de *diagnosticare pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice*, care trebuie să se desfășoare atât de către comisiile abilitate pentru evaluare din instituțiile de învățământ general, cât și actanții abilitați în această activitate din instituțiile furnizoare de programe de FPC;
 - b) *nu acordă susținerea corespunzătoare* cadrelor didactice pentru dezvoltarea abilităților de care acestea au nevoie, pentru a face față provocărilor socio-psihopedagogice pe care le înaintează societatea în continuă schimbare.

C. *Condițiile care pot duce la schimbarea situației în sistemul de FPC în contextul îmbunătățirii traseului de profesionalizare a cadrelor didactice:*

1. *Diagnosticarea/analiza de nevoi de formare*, riguroase și concludente, a cadrelor didactice și manageriale, efectuată mai întâi în școlile în care activează, pentru ca fiind delegate la cursuri, să fie capabile a identifica și a participa la acele programe de formare continuă, cu conținuturi redirecționate, în conformitate cu cerințele înaintate de societate, la nivel național și european, care să satisfacă atât nevoile personale de profesionalizare a cadrelor didactice, cât și necesitățile instituției pe care o reprezintă.
**Notă: Determinarea corectă a nevoilor de formare ale cadrelor didactice e de relevanță majoră atât pentru instituția școlară, cât și pentru însuși cadrul didactic contribuind astfel la rezolvarea problemelor profesionalizării carierei personale și profesionale, conturând următoarele acțiuni privind:*
 - a) armonizarea situației curente din școli cu *standardele educaționale și fișele de post*;
 - b) stabilirea ordinii priorităților în acoperirea deficitului de cadre didactice, dacă acesta este în școală;
 - c) utilizarea celor mai eficiente metode de recrutare a cadrelor didactice tinere etc.
2. *Rezultatele diagnosticărilor – să faciliteze dezvoltarea competențelor generale și specifice* conforme unor standarde, redefinite în conformitate cu nevoile individuale și profesionale ale cadrelor didactice și de conducere, *să-i motiveze* pentru cariera didactică, proces care *să le garanteze profit* în activitatea profesională: oferirea a noi funcții, cu o ulterioară majorare a salariului, dar și cu mai mare responsabilitate, supliment la salariu etc.
3. *Redirecționarea* activităților / programelor de FPC (la necesitate!) în conformitate cu nevoile personale și profesionale ale cadrelor didactice, să se facă în *baza evaluării competențelor* cadrelor didactice de către persoanele abilitate din instituțiile furnizoare / centrele / departamentele de formare continuă (v. *Figura 9*);
4. *Motivarea* pentru parcurgerea traseului de profesionalizare a carierei didactice pe parcursul întregii vieți *prin atragerea*, după absolvirea cursurilor de FPC, în organizarea și desfășurarea activităților de schimb de bune practici, la nivel de instituție școlară, în cadrul diverselor activități științifico-didactice raionale, în cadrul parteneriatelor cu alte instituții similare, din afara țării etc.

5. *Atragerea* în activități desfășurate în cadrul instituțiilor furnizoare de programe de FPC: seminarii, lansări de carte, mese rotunde, workshop-uri, conferințe etc.
6. Nevoile de formare trebuie să constituie baza proiectării și derulării programelor de formare continuă prestate de către furnizori. Or, *calitatea satisfacerii nevoilor* reale ale beneficiarilor privind formarea continuă trebuie să devină scopul forte al activității desfășurate de instituțiile furnizoare de programe pentru o perioadă îndelungată de timp (T. Callo) [5];
7. În context, sondajele efectuate, evaluările de diferite niveluri demonstrează, că printre *blocajele* care cauzează nivelul scăzut de promovare și aplicare a unui **concept eficient** de formare continuă a cadrelor didactice, axat pe nevoile instituționale și personale, se constată:
 - sistemul inadecvat de finanțare a formării continuă a cadrelor didactice;
 - nivelul scăzut de motivație pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
 - randamentul scăzut al cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice;
 - lipsa Curriculumului național de formare continuă a cadrelor didactice;
 - lipsa *Statutului de formator*;
 - sistemul de credite profesionale neracordat la specificul procesului de formare continuă a cadrelor didactice;
 - lipsa instrumentelor metodologice de monitorizare și evaluare a randamentului cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice (sistemul de informare/monitorizare/conlucrare/colaborare privind rezultatele evaluării – *n.n.*).

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. În prezentul *studiu* am abordat *problematica profesionalizării cadrelor didactice*, având în vedere atât necesitatea creșterii nivelului calității resurselor umane din învățământ / cadrului didactic, cât și a statutului profesional al acestuia. Astfel, am identificat în literatura de specialitate și am prezentat referințe legate de componenta psihosocială a personalității educatorului în diverse situații de ameliorare a profesionalizării cadrelor didactice.

2. Cercetările au stabilit că *standardele profesionale* vizează atât componentele profesiei didactice *observabile, cât și măsurabile*. Ceea ce ar însemna, că principalele categorii de *comportamente* așteptate din partea unui profesor competent pot fi ordonate într-un *model al profesiei didactice* cu caracter taxonomic, dar care va recunoaște/învedera faptul, că acest model include și aspecte care, pe lângă cele observabile și măsurabile, cu greu pot fi *standardizate*.

3. *Analiză serioasă a experienței epistemologice și praxiologice actuale în domeniu la nivel internațional* confirmă că definiția noțiunii de *profesionalizare*, concepută drept proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un *model al profesiei respective*, necesită, de la bun început, o profilare a *dimensiunilor profesionalizării* [20, pp. 36-42], care semnifică:

- *profesionalizarea* presupune descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurate într-un *model profesional* (standarde profesionale), care poate fi asimilat sistematic, pe baze științifice;
- *profesionalizarea* necesită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale, cu ajutorul *modelului profesiei didactice* specificat.

4. Pe lângă reclamarea necesității elaborării și oficializării *standardele profesionale*, care constituie doar unul dintre pașii necesari în acest demers, de reținut că profesionalizarea mai semnifică și o redefinire radicală a naturii *competențelor* care se află la baza unor practici pedagogice eficiente la nivel de cerințe societale autentice.

5. Literatura de specialitate constată că formarea și dezvoltarea competențelor sociale devine la fel de importantă ca și formarea și dezvoltarea competențelor științifice. Lucru cert: cadrul didactic / educatorul /

formatorul, pe lângă îndeplinirea sarcinilor didactice din școală/catedră, trebuie să reprezinte / dețină / dea dovadă de anumite valori, coduri, principii, norme și modele definitorii pentru profesia didactică.

6. În context, afirmăm pe bună dreptate, că la ziua de azi, este precoce să evaluăm cadrele didactice după aceste caracteristici preconizate de un anumit model, aplicând rezultatele estimate în această cercetare. Considerăm necesară o *diagnosticare a nevoilor cadrelor didactice și de conducere* la nivel național, proces în care să se regăsească un număr cât mai mare de cadre didactice / de conducere, cu diferite niveluri de pregătire, informație prezentată ulterior, la modul cel mai serios, pentru evaluare și informare, la timpul stabilit de experții abilitați de această activitate (ANACEC), conform *Figurii 1*, pentru ca furnizorii de programe să întocmească și să informeze despre structura Programei cadru, a Programelor de FPC, a activităților care vizează tematica, perioada de desfășurare etc., în contextul reglementărilor recente ale MECC.

7. Concluzionând asupra faptului că societatea noastră a priori devine o componentă esențială a educației, lucru necesar de conștientizat necondiționat de către furnizorii de formare, nu este posibilă formarea unui cadru didactic universal valabil, nu poate fi aplicat un șablon din care va rezulta profesionistul eficient, deoarece formarea profesorilor se desăvârșește și la catedră, prin interacțiunea cu formabilii/cursiștii/studentii/elevii/beneficiarii etc.

8. Relevant de a se lua în calcul, că în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice, de profesionalizare a carierei, activitățile să se desfășoare cu raportare la competențele profesiei, stabilite și oficializate, în măsură să legitimizeze profesia didactică.

9. Traseul de profesionalizare a carierei didactice în contextul evoluției sociale și tehnologice, specifice unui orizont al formării pe întreg parcursul vieții (*lifelong learning*), *reconceptualizarea standardelor de profesionalizare a cadrelor didactice, principiilor, criteriilor de calitate și indicatorilor, propuse pentru dezbateri* în studiul de față trebuie luate în calcul și să servească pentru a aprecia/evalua valoarea activității profesorilor la etapele de promovare a traseului în *carieră, factor primordial de îmbunătățire a calității din învățământ*.

10. Cercetarea dată va servi drept suport teoretic și praxiologic propice în contextul cerințelor noilor educații pentru furnizorii de programe, formatori, cadre didactice / manageriale din instituțiile de învățământ general, actanți ai evaluării interne/externe a resurselor umane din învățământ, cadre didactice universitare, doctoranzi, masteranzi și toți cei interesați de problemele de care se preocupă științele educației.

11. Relevanța problemelor privind elaborarea *idealului pedagogic* necesită valorificarea celor două sisteme de referință, definitorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației, *sinteză care anticipează calitatea culturală, politică și economică a societății, care solicită evoluția corespunzătoare a factorului uman la nivelul unei activități de educație superioară, concepută în sens filosofic și politic, pe termen lung.*

12. Elaborarea idealului pedagogic presupune sintetizarea a două modele de proiectare – *modelul social și modelul psihologic* – determinate la nivelul unui etalon cultural care menține orientarea sistemului și a procesului de învățământ la înălțimea actuală și de perspectivă a societății (post)moderne, informatizate [8].

13. *Dimensiunile esențiale ale profesionalizării cadrelor didactice* (tehnic, descriptiv, apreciativ, participativ) pot fi aplicate în cadrul diagnosticării pedagogice a cadrelor didactice atât la nivel de instituție școlară, cât și în procesul de diagnosticare a formabililor la evaluările finale, dar și pe parcursul activităților practice, de către formatorii instituțiilor furnizoare acreditate / centrelor / departamentelor de FPC.

14. Dificultățile metodologice inerente generate de *raporturile metodologice deschise între dimensiunile educației și „noile educații”* angajează cele patru demersuri pedagogice instituționalizate, deja, la nivelul sistemelor moderne de învățământ angajând sensibilitatea și responsabilitatea socială a educatorilor: capacitatea lor de abordare globală (intelectuală–morală–tehnologică–estetică–fizică) a activității de formare/ dezvoltare a personalității: atitudinea lor de deschidere față problemele instruirii permanente: voința lor de auto-perfecționare profesională continuă. (Vezi și: S. Cristea – Conținutul educației, Dimensiunile educației).

15. Beneficiarii acestui studiu se vor familiariza cu conceptele cercetătorilor (la nivel național și internațional) preocupați de *diagnosticarea cadrelor didactice și manageriale* din instituțiile de învățământ general în baza *competențelor profesionale* prevăzute de planurile și programele pentru cursurile de formare continuă a cadrelor didactice din instituțiile furnizoare, *diagnosticarea pedagogică privind profesionalizarea carierei* cadrelor didactice, *funcțiile* care definesc *caracterul obiectiv și independent* al diagnosticării pedagogice; măsuri necesare, metode aplicate, în realizarea standardizării activității cadrelor didactice privind diagnosticarea.

16. Vor reflecta asupra sintezelor elaborate de cercetătorii anglosaxoni privind *criteriile de calitate și indicatorii* folosiți pentru a aprecia valoarea activității profesorilor, prezentate în lucrări de referință, lucrări

care tratează în general *problematica profesiei didactice din perspectiva proces-produs*. Or, rezultatele acestor evaluări pun în evidență caracteristici observabile ale cadrelor didactice, influențând direct asupra succeselor învățării la elevi.

17. Vor lua act de cunoștință cu *metodologia identificării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice și condițiile pedagogico-manageriale de realizare a acestora, cu principiile generale care definesc cadrul de referință pentru asigurarea calității*.

18. Se vor familiariza cu metode și instrumente de *identificare a nevoilor de formare prin analiza necesităților de profesionalizare a carierei cadrelor didactice* în instituțiile furnizoare / centrele / departamentele de formare profesională continuă.

19. Modelele de evaluare a cadrelor didactice propuse în această cercetare, sperăm să servească drept model pentru managerii școlari, în vederea analizei nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, rezultate, care vor servi la întocmirea Planului de activități al instituției școlare prevăzut pentru realizare pentru întreg anul de studiu: o parte pentru desfășurare în cadrul ședințelor metodice, seminariilor organizate la nivel local/raional; altele în instituțiile acreditate furnizoare de programe de FPC, la nivel de necesități.

20. Analiza răspunsurilor la chestionarele propuse și în baza discuțiilor care au avut loc la nivelul grupului de proiect, am putut sintetiza o serie de propuneri importante, cu privire la politicile în domeniu. Drept rezultat, au fost formulate recomandări, care se adresează în principal factorilor responsabili cu elaborarea politicilor la nivel național (MECC, agenții cu atribuții în domeniul formării cadrelor didactice etc.) și instituțional (furnizori de programe de FC: universități, facultăți, instituții de învățământ superior, instituții de formare continuă etc.).

21. Reformele Bologna, aflate în desfășurare, lucru cert, reprezintă provocări importante și în domeniul formării cadrelor didactice. Diverși actanți, la nivel internațional, național și instituțional, abilitați de evaluare a resurselor didactice din învățământ, accentuează nevoia de transparență, de compatibilitate și de comparabilitate a sistemelor și a programelor de studii privind profesionalizarea carierei didactice. În context, este foarte important *să se susțină schimbul sistematic de informații despre situația actuală a elaborării noilor variante de curriculum pentru formarea cadrelor didactice la nivel transfrontalier, regional și paneuropean*. Guvernele ar trebui să privească *formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți*, de la primele niveluri de învăță-

mânt, constituind temelia pentru un învățământ profesional eficient și pentru învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a includerii.

22. Îmbunătățirea sistemelor de formare a cadrelor didactice necesită stabilirea unor *mecanisme de asigurare a calității*, după cum se declară în Comunicatul de la Bergen. Formarea cadrelor didactice are nevoie de proceduri de acreditare credibile, de sisteme eficiente de autorizare și de standarde profesionale înalte, atât pentru programele de formare inițială, cât și pentru cele de formare continuă. Autoritățile naționale ar trebui să încurajeze dezvoltarea graduală a *cooperării regionale în domeniul acreditării și al asigurării calității* [4].

23. Conform recomandărilor Bologna, curriculumul pentru formarea cadrelor didactice ar trebui să se bazeze pe *rezultatele învățării*. Prin urmare, cunoștințele și competențele specifice științelor educației ar trebui să fie întotdeauna combinate cu cunoștințele și competențele specifice disciplinelor de specialitate și incluse în curriculum, în conformitate cu *Cartea verde cu privire la educația și formarea cadrelor didactice în Europa* (Buchberger et al., 2000) [4] și cu propunerea de *Principii europene comune pentru competențele și calificările cadrelor didactice* (Comisia Europeană, 2005) [1].

BIBLIOGRAFIE

1. [European Commission] (2005). European „testing” conference: *Common European Principles for teacher competences and qualifications*. The European Commission, Education and Culture. Brussels, 20-21 June 2005. Disponibil: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html> <http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm>
2. Allport, G.W. *Pattern and growth in personality*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston, 1961.
3. Bogathy, Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
4. Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (eds.) (2001). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå: Umeå Universitet, 2000.
5. Callo, T. Conceptul dezvoltării profesionale. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2004, Nr. 1, pp. 17-20.
6. Călin, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: Editura „All”, 1996.
7. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634); modificat LP138 din 17.06.16, MO 184-192/01.07.16 art. 401; în vigoare 01.07.16, art. 133.
8. Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura „Litera International”, 2000.
9. Cristea, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.
10. Cristea, S. *Finalitățile educației*. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2001, Nr. 6 (10), pp. 28-32.
11. Cucuș, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
12. *Dezvoltarea abilităților de viață independentă a adolescenților*. Manual pentru cadrele didactice, asistenții sociali. Iași: Fundația Pro WOMEN, 2010.
13. Dicu, A.; Dimitriu, E. *Probleme de psihosociologie a educației*. București: EDP, 1973.
14. Dragu, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Universității 1996.
15. Fullan, M.; Hargreaves, A. *Teacher Development And Educational Change*. London: Falmer, 2007.

16. *Ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. București: Editura „Atelier Didactic”, 2007. Disponibil: http://www.isjmm.ro/download/_mdc/2015-2016/legislatie/2015-10-06-ghid-analiza-nevoilorde-formare-vechi.pdf.
17. Gliga, L. (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică. Predarea în învățământul primar. Predarea matematicii în gimnaziu*. Sibiu: Techno Meida, 2002.
18. Golu, M. *Dinamica personalității*. București: Editura „Geneze”, 1993.
19. Iosifescu, Ș. (coord.), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. Institutul de Științe ale Educației. București, 2001.
20. Isac, Șt. Dimensiunile esențiale ale profesionalizării carierei didactice. In: Conferința internațională. *Didactică: tradiție, actualitate, perspective*. (Ediția a V-a). 17-18 mai 2019. Alba Iulia: Editura „Aeternitas”, pp. 36-42. Disponibil: http://uab.ro/aeternitas/index_php
21. Isac, Șt. *Personalitatea cadrului didactic și dezideratele socio-educative profesate* In: *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 2 (65), pp. 46-52.
22. Iucu, R. *Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii*. București: Editura „Humanitas Educațional”, 2004.
23. Iucu, R.B.; Păcurari, O. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*. București: Editura „Humanitas Educațional”, 2005.
24. Jinga, I.; Istrate, E. (coord.) *Manual de pedagogie*. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN, 1998.
25. Kaufman, A.S.; Kaufman, J.C. Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What Whould David Wechsler say? In: *Emotion*. 2001, No. 1, pp. 258-264.
26. *Metodologia de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere*. Chișinău: IȘE („Lyceum”), 2018.
27. Mialaret, G. *Introducere în pedagogie*. București: EDP, 1981.
28. *Notă de concept privind viziunea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”*, elaborat de Expert-Grup și UNFPA Moldova, 2017. Disponibil: 396.2018.ro/pdf
29. Oprescu, V. *Psihologie generală și a educației*. Reprografia Universității din Craiova, 1996.
30. Peccei, A. *The Human Quality*. Amsterdam: Elsevier Science, 2013. Disponibil: <https://www.worldcat.org/title/human-quality/oclc/1042168374>
31. Peretti, A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
32. Pogolșa, L.; Vicol, N.; Afanas, A. et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.

33. Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978.
34. Popper, K.R. *Societatea deschisă și dușmanii ei*. Vol. I. *Vraja lui Platon*. București: Editura „Humanitas”, 1993.
35. Senge, P.M. „*A cincea disciplină*”. *Arta și practica organizațiilor care învață*. București: Editura „Business Tech”, 2012.
36. Stephanovič, J. *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. București: EDP, 1979.
37. Stephanovič, J. *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar pe 2001-2004*. MEN. București, 2001.
38. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Disponibil: http://lex.justice.md/UserFiles/File/2014/mo345-351md/strategie_944.docx
39. Vali, I. *Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educații*. Craiova: Editura „Universitaria”, 2011.
40. Vasilev, M., *Mentoratul în învățământul universitar – o modalitate de realizare a relației profesor-student*. In: *Tradiționalism și modernism în educație: Realitate și deziderate*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 28-29 martie 2003. Chișinău: S.n., 2003.
41. Văideanu, G.; Neculau, A. (coord.), *Pedagogie – Noile educații*. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza”, 1986.
42. Voiculescu, F. *Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura „Aramis”, 2004.
43. Witkin, B.; Altschuld, J. *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.
44. Zgaga, P. *The importance of education in social reconstruction. Six years of the enhanced Graz process: developments, current status and future prospects of education on South-east Europe*. Ljubljana & Wien: University of Ljubljana, Faculty of Education, 2005. Disponibil: http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm [idem, pp. 27-31]

ANEXE

Anexa 1. *Nevoile evidențiate prin chestionare vs. redirectionarea activităților de formare profesională continuă Identificarea nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice*

Specialitatea _____
Grad didactic _____
Ultima formare _____
Stagiu pedagogic _____
Gimnaziu/liceu _____

1. Ce motive vă determină să participați la cursurile de formare profesională continuă? (*Puteți alege mai multe variante de răspuns*):

- nevoia de a dobândi noi competențe;
- dorința de a-mi dezvolta competențe utile în plan personal;
- calitatea predării formatorilor universitari;
- numărul de credite pe care le pot obține;
- calitatea furnizorului de formare;
- recomandări ale colegilor;
- dezvoltarea portofoliului personal de activități de formare;
- mi s-a impus.

2. Care sunt, pentru dvs., cele mai importante criterii în alegerea centrului de formare?

- formatorii;
- tematica;
- metodologiile de formare;
- durata;
- perioada de desfășurare;
- certificarea care permite obținerea de credite;
- altele (*numiți-le*).

3. Care sunt temele care vă interesează privind dezvoltarea profesională?

<i>Nr. crt.</i>	Teme	<i>Grad de interes</i>
1.	Proiectarea curriculumului	
2.	Fundamentarea proiectării curriculare	
3.	Proiectarea curriculumului la decizia școlii	
4.	Proiectarea activităților – elemente de competență	
5.	Realizarea activităților didactice	
6.	Realizarea curriculumului	
7.	Strategii de evaluare a rezultatelor învățării	
8.	Managementul clasei de elevi	
9.	Învățarea centrată pe elev	
10.	Managementul dezvoltării profesionale	
11.	Educația incluzivă	
12.	Utilizarea TIC în învățate	
13.	Softuri educaționale	
14.	Evaluarea cunoștințelor elevilor	
15.	Evaluarea cadrelor didactice	
16.	Formarea și dezvoltarea competențelor	
17.	Alte teme (numiți-le)	

4. În concordanță cu nevoile de formare, vă rugăm să specificați **competențele** vizate de programul de formare:

<i>Nr. crt.</i>	Teme	<i>Grad de interes</i>
1.	Competențe de comunicare și relaționale	
2.	Competențe de management	
3.	Competențe metodologice	
4.	Competențe tehnice și tehnologice	
5.	Competențe psihosociale	

5. Ce formă de organizare a activităților de formare profesională continuă preferați mai mult?

- tradițională;
- la distanță, online (prin Internet);
- combinație între cursul tradițional și cel online;
- altă formă _____.

6. Dacă doriți / mai doriți ceva pentru propria formare continuă, notați preferințele dumneavoastră.

Anexa 2. Identificarea nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice

Sat/oraș _____
Gimnaziu/liceu _____
Stagiu pedagogic _____
Specialitatea _____
Grad didactic _____

1. Identificați cauza/scopul venirii la cursurile de formare (*subliniați*): atestare, a venit rândul o dată la cinci/trei ani, dezvoltarea în carieră, ameliorarea pregătirii profesionale, aprofundarea a cunoașterii unui domeniu în vederea dezvoltării profesionale, lărgirea experienței individuale, cursuri impuse de superiori, alte cauze:

2. Precizați nevoile de formare profesională (*bifați, completați*):

a) la specialitate:

- actualizarea cunoștințelor în domeniu;
- formarea/dezvoltarea competențelor;
- aprofundarea în pregătirea de specialitate
- însușirea unor teme (*concretizați*).

b) psihopedagogie:

- valorificarea teoriilor învățării/instruirii;
- valorificarea teoriilor evaluării;
- implementarea metodelor interactive;
- proiectarea didactică;

- _____ formularea/formarea obiectivelor.

- _____

- _____

3. În ce măsură programul cursurilor vă satisface așteptările
în întregime parțial cu modificări puțin

4. Formarea continuă din școală satisface interesele Dvs.? (*subliniați*)
În creșterea profesională, în dezvoltarea de specialitate, în extinderea experienței implementării curriculumului școlar, în menținerea disciplinei / tehnologiilor didactice, satisface parțial, nu satisface, alte calificări _____

5. Apreciați influența direcției raionale/orășenești de învățământ, a centrului metodic în dezvoltarea profesională și individuală:

6. Apreciați în ce măsură corelează sistemul de formare continuă / perfecționare cu cerințele procesului de atestare:

7. Ce credeți că este necesar de întreprins în sistemul de formare continuă / perfecționare:

a) la nivel de unitate școlară:

b) la nivel de raion/municipiu:

c) la nivel național / la nivelul centrelor de formare continuă:

Anexa 3. Chestionar de evaluare a cursurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Stimați colegi! Vă rugăm să completați acest chestionar, prin care se urmărește analiza opiniilor dumneavoastră cu privire la organizarea și desfășurarea activităților de formare. Informațiile înregistrate vor sta la baza procesului de redirecționare a activităților de formare profesională continuă a programului de formare, axate pe principiile generale care definesc cadrul de referință pentru asigurarea calității învățământului (v. supra, p. 36). Vă mulțumim!

Specialitatea _____
Grad didactic _____
Ultima formare _____
Stagiu pedagogic _____
Gimnaziu/liceu _____

1. Durata cursurilor a fost potrivită pentru atingerea obiectivelor?

2. Cursurile au fost bine organizate?

3. Care teme v-au plăcut cel mai mult?

4. Ce nu v-a plăcut?

5. Ce ați schimba pentru îmbunătățirea cursurilor? Propuneri pentru alte discipline – alt stil de lucru, conținuturi. Argumentați!

6. Cum apreciați activitatea formatorilor?

Apreciați tematica studiată la cursuri

<i>Nr. crt.</i>	Tematica studiată	<i>Nesatisfăcător</i>	<i>Satisfăcător</i>	<i>Bine</i>	<i>Foarte bine</i>
1.	Comunicare și rezolvarea				
2.	Formarea personalității				
3.	Formarea competențelor digitale				
4.	Învățarea centrată pe elev				
5.	Formarea și dezvoltarea competențelor				
6.	Managementul dezvoltării profesionale				
7.	Educația incluzivă				
8.	Curriculum modernizat centrat pe competențe				
9.	Evaluarea performanțelor elevilor.				

8. Ce ați schimba în forma de organizare?

9. Considerați că echipa managerială a Instituției furnizoare de formare continuă are viziunea traseului viitor?

10. Când a avut loc ultima dumneavoastră evaluare profesională?

11. Sunteți în stare să comentați aprecierile acestei evaluări?

12. Descrieți efectele pe termen lung pe care credeți că cursurile de formare continuă le va avea asupra carierei dvs. profesionale.

Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Redactor-șef:

Stela Luca

Redactor tehnic:

Maria Bondari

Corector:

Oxana Uzun-Negrescu



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Isac, Ștefania.

Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice: Studiu științifico-metodologic / Ștefania Isac; coordonator științific: Lilia Pogolșa; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 92 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 79-81 (44 tit.). – 70 ex.

ISBN 978-9975-48-180-9.

37.091

I-81

